

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kostiainen, Emma; Tarnanen, Mirja

Title: Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma : opettajuutta, oppimista ja toimintakulttuuria uudistamassa

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Jyväskylän yliopisto, 2020

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Kostiainen, E., & Tarnanen, M. (2020). Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma : opettajuutta, oppimista ja toimintakulttuuria uudistamassa. In M. Tarnanen, & E. Kostiainen (Eds.), *Ilmiömäistä! : ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (pp. 43-63). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7793-1>

Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma – opettajutta, oppimista ja toimintakulttuuria uudistamassa

EMMA KOSTIAINEN & MIRJA TARNANEN

emma.kostiainen@jyu.fi
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Opetussuunnitelmaa pidetään koulutuksen näkökulmasta keskeisenä dokumenttina, koska se on sekä koulutuspoliittisen että tavoitteineen ja sisältöineen opetuksen ohjauksen väline. Tarkastelemme tässä artikkelissa muutostilannetta opettajankoulutuksessa, jossa ilmiölähtöisen opetussuunnitelman kehittämistyössä tavoitteena on ollut samanaikaisesti kiinnittää huomiota sekä opetuksen ja oppimisen sisältöjen että toimintakulttuurin muuttamiseen. Tavoitteenamme on selvittää, miten ilmiölähtöisyys ymmärretään ja miten muutos koetaan. Tutkimuksemme keskeinen aineisto koostuu lomakekyselyn avovastauksista, joihin vastasi 97 opiskelijaa ja 21 opettajankouluttajaa. Tulosten mukaan ilmiölähtöisyys ja kehittämistyö tuovat mukanaan oppijälhtöisyyttä, yhteisöllisyyttä ja moninäkökulmaisuuutta mutta myös epävarmuutta ja jäsentymättömyyden kokemuksia. Keskeistä onkin, miten muutosta voitaisiin tukea ja vaiheistaa siten, että se ei kuormita liikaa ja että kehittämiseen ja kehittymiseen tarvittavaa aikaa osataan arvioida tarkoituksenmukaisesti.

Avainsanat: ilmiölähtöinen opetussuunnitelma, toimintakulttuuri, opettajankoulutus

Koulutuksen kehittämistyön lähtökohtia

Koulujen ja oppilaitosten toimintakulttuuria voidaan jäsentää ja lähestyä eri tavoin. Tarkastelemme tässä artikkelissa toimintakulttuurin ja opetussuunnitelman välistä yhteyttä, kun opetussuunnitelma muutetaan ilmiölähtöistä oppimista tukeväksi. Opetussuunnitelmaa pidetään yleisesti ottaen keskeisenä dokumenttina koulutuksessa, sillä se on yhteiskunta- ja koulutuspoliittisen ohjauksen väline mutta myös tavoitteinen ja sisältöinen opetuksen ohjauksen väline (McKernan 2008). Opetussuunnitelma ei ole kuitenkaan sama asia kuin opetus, sillä useiden tutkimusten mukaan kirjoitetun opetussuunnitelman ja toteutuneen opetuksen välillä on kuilu (esim. van den Akker 1988, Penuel ym. 2014). Siksi onkin tärkeää tarkastella opetussuunnitelmaudistuksen yhteydessä koko opetusyhteisöä arvoitukseineen, uskomuksineen ja käytänteineen. Miten opettajaprofessio yhteisössä

ymmärretään? Korostuuko yhteisössä yksilöllisyys ja yksin tekeminen vai yhteisöllisyys ja yhteistyö? Onko yhteisölle tyyppillistä palauteskeskeinen vertaisoppiminen vai onko palautteen saaminen ja pyytäminen vieras asia? Rakentuuko kehittämistyö yksilön omasta kiinnostuksesta vai onko se yhteisöllisesti neuvoteltava ja tavoiteltava asia? (Ks. myös Taajamo ym. 2014.) Mikä itse asiassa muuttuu, kun opetussuunnitelma muuttuu vai muuttuuko mikään?

Tarkastelemassamme opetussuunnitelman uudistustyössä lähtökohtana oli ilmiölähtöisyyden rinnalla kehittää koulutusyhteisön toimintakulttuuria. Yleisemminkin koulujen ja oppilaitosten onnistunut ja kestävä muutos toimintakulttuurissa edellyttää muutosta sekä kouluorganisaation että opettajayhteisön, mukaan lukien koko henkilöstön, tasolla. Koulutusyhteisöissä opettajilla on keskeinen rooli toimintakulttuurin luomisessa, ylläpitämisessä ja muuttamisessa. Muutoksessa korostuvat yhteisön arvot, uskomukset, käytänteet ja se, miten ne ilmenevät arjen tilanteissa, koska ne saavat uusia merkityksiä ja niistä käydään neuvottelua yhdessä ja yksin. Myös se on keskeistä, miten opetushenkilöstö kokee pystyvänsä vaikuttamaan toimintaan ja miten he kokevat muutostyön tueksi tarjottavan tuen ja resurssit. (Esim. Hargreaves 1994, Beijaard, Meijer & Verloop 2004, Fullan 2007.) Tavoitteenamme on tutkimusperustaisesti jäsentää, miten ilmiölähtöinen opetussuunnitelma ja oppiminen ymmärretään yhteisössä ja kuinka opiskelijat ja opettajat yhteisön jäseninä kokevat muutoksen ja kielentävät muutosta. Käytämme aineistona Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa tehtyä opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin kehittämistyötä vuosilta 2014–2017.

Kohti ilmiölähtöistä opetussuunnitelmaa

Tässä luvussa kuvaamme opetussuunnitelmauudistusta edeltävää tilannetta sekä uudistusprosessia yhteisössämme. Lähtötilanteen ymmärtäminen koulutuksen kehittämistyössä on tärkeää, sillä koulutuksen uudistus ei koskaan kumpua tyhjästä tai tarpeettomasti. Uudistamistyön varrella esille tulevia erilaisia näkemyksiä ja jännitteitä on tarkasteltava ja pyrittävä ymmärtämään ne osana toimintakulttuurin muutosta.

Toisin kuin perusopetuksessa, Suomessa yliopistot voivat hyvin itsenäisesti suunnitella ja päättää omista opetussuunnitelmistaan. Niiden muotoutumiseen vaikuttavat kuitenkin suuresti oppilaitosten traditiot ja erityisosaaminen (Karjalainen, Alha, Jaakkola & Lapinlampi 2007, Vitikka, Salminen & Annevirta 2012). Olipa kyse minkä tahansa koulutusinstituution opetussuunnitelmista, niiden kehittämistyössä heijastuvat myös aina ne kulttuuriset, ideologiset, sosiaaliset, historialliset ja globaalit kysymykset, jotka määrittelevät kutakin alaa. Oppilaitosten omien sisäisten tavoitteiden ja vahvuuksien lisäksi opetussuunnitelmien kehittämistyötä ohjaavat yhteisön ulkopuolelta tulevat vaateet, erityisesti työelämän osaamisvaatimukset. (Annala & Mäkinen 2011, Rautiainen, Vanhanen-

Nuutinen & Virta 2014.) Asetusten mukaisten kelpoisuuden antavien opintojen ja niiden muodollisten ehtojen puitteissa tämä itsenäisyys ja vapaus kuitenkin mahdollistavat hyvin kokonaisvaltaisetkin uudistukset opetussuunnitelmassa. Voidaan ajatella, että kyse on ennen kaikkea oppilaitosten näkemyksellisyydestä ja kyvystä uusiutua sekä kehittää toimintaansa.

Opetussuunnitelman kehittämistyössä on tyypillisesti ulkoisia ja sisäisiä tarpeita muutokselle. Omassa yhteisössämme tarve kehittää ja uudistaa opettajankoulutusta *valtakunnallisesti*, koko koulua, kasvatusalaa ja työelämää tarkastelevalla tasolla oli ilmeinen. Yleisemminkin kasvatusalan koulutuksen tulee olla ennakoivaa ja kyetä tarkastelemaan itseään ja ympäröivän yhteiskunnan ilmiöitä kriittisesti ja kehittämisorientoituneesti (ks. Darling-Hammond 2006). Käsityksemme mukaan ilmiölähtöisellä lähestymistavalla on yhtymäkohtia muuttuvaan työelämään, jota yhä enenevässä määrin luonnehtivat tulevaisuuden taidot: tiimityö, kyky monialaiseen ja tieteiden väliseen yhteistyöhön ja ongelmanratkaisuun sekä luovaan ja kriittiseen ajatteluun (esim. Binkley ym. 2012).

Koimme myös vahvasti tarvetta uudistaa koulutusta *paikallisesti*, laitostasolla. Aiempi opetussuunnitelma rakentui kasvatustieteen perinteistä jakoa mukaillen sen alatieteisiin (kasvatusfilosofia, -sosiologia, -psykologia ja pedagogiikka). Tälle perustalle rakentunut opetussuunnitelma ei tarjonnut opiskelijoille eheää ja kokonaisvaltaista käsitystä kasvatusalan ja opetustyön haasteista, toimintakentästä tai teoreettisista kysymyksistä. Opettajan työhön kohdistuvien monen suuntaisten toiveiden ja laaja-alaisuuden vaatimusten vuoksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia on luonnehtinut pirstaleisuus ja tiettyjen, esimerkiksi yhteiskunnallisten ja sosiologisten teemojen vähäisyys (Jussila & Saari 1999, Rautiainen ym. 2014). Niin ikään kasvatustieteen alatieteisiin pohjautunut opetussuunnitelma ja sen varaan suunniteltu koulutus ei onnistunut tarkoituksenmukaisella tavalla yhdistämään teoreettista ja käytännöllistä tietoa kokonaisvaltaiseksi ymmärrykseksi, mikä on tyypillinen ongelma ja huolenaihe opettajankoulutuksessa kansainvälisestikin (Brouwer & Korthagen 2005, Hennissen, Beckers & Moerkerke 2017, Korthagen 2010). ”Käytännöllisen taitajan” ihanne näyttäytyy puheessa edelleen vahvana, vaikka koulutuksen akateemista luonnetta enää harvoin kyseenalaistetaan (Rautiainen ym. 2014, 16). Tätä käytäntöpainotteisuuden toivetta tukee myös valmistuneiden opettajien sijoittumisseurantakysely (Sijoittumisseuranta 2015). Se antaa viitteitä siitä, että kasvatusalan opiskelijat törmäävät valmistuttuaan todellisuushokkiin (ks. Brouwer & Korthagen 2005, 155) ja arvioidessaan työelämätaitojaan he kokevat suuria puutteita erityisesti opettajan tehtävien käytännön taidoissa ja ongelmanratkaisutaidoissa.

Aiempi opetussuunnitelma ei siis ollut käsitteellisesti eikä rakenteellisesti riittävän johdonmukainen, ei ratkaissut sirpaleisuuden ongelmaa eikä haastanut riittävästi perinteistä käsitystä oppimisesta, opettamisesta ja opettajana toimimisesta.

Toimintakulttuurissa oli myös tarvetta sitouttaa opiskelijoita laajemman vastuun ottamiseen omasta oppimisestaan sekä ohjata kriittisempään ja kehittämisorientoituneempaan suhtautumiseen omaa alaa kohtaan (ks. Niemi 2000). Opettajan-koulutuksen kyky haastaa valmistuvia opettajia uudistamiseen ja innovatiivisuuteen on kansainvälisestäikin todettu vaikeaksi (Brouwer & Korthagen 2005, Schelfhout ym. 2006). Koko yhteisön ja opettajien sitouttaminen ja heidän aktiivinen roolinsa uudistusten tekemisessä on merkityksellinen, jotta radikaalitkin muutokset voisivat olla pysyviä ja kestäviä (Fullan 2007, Maskit 2011).

Opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin yhteys

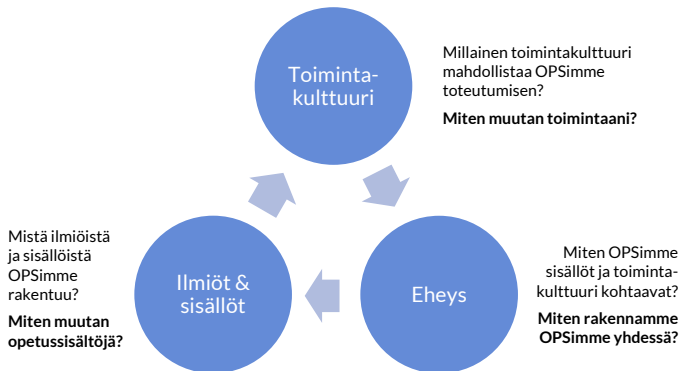
Ilmiölähtöisen opetussuunnitelman kehittämistyössä tavoitteena on ollut samanaikaisesti muuttaa ja uudistaa sekä opetuksen ja oppimisen sisältöjä ja tapoja että toimintakulttuuria (ks. myös Peltomaa & Luostarinen tässä teoksessa). Toimintakulttuurilla tarkoitamme niitä opettajien ja opiskelijoiden kokemia ja elettyjä käytänteitä, jotka näkyvät toiminnassamme ja joista muodostamme käsityksiä ympäröivästä todellisuudestamme (ks. esim. Berger & Luckmann 1994, Brotherus 2004). Tällöin tarkastelun kohteena on virallisen ja epävirallisen kulttuurin kerrostumien yhteys (Gordon 1999). Toisin sanoen missä määrin ja millä tavoin kirjoitettu opetussuunnitelma ja sen toteuttamistapa tukevat tai eivät tue toisiaan (ks. esim. Penuel ym. 2014, Kostiainen 2016).

Usein opetussuunnitelmauudistuksissa keskitytään toimintakulttuurin sijaan ensisijaisesti oppiaineiden, opintojaksojen tai opintokokonaisuuksien tavoitteiden sekä sisältöjen päivittämiseen ja tarkennuksiin. Tällöin yhdestä osa-alueesta vastuussa olevien opetussuunnitelman laatijoiden kokonaiskuva voi jäädä pirstaleiseksi tai ohueksi. Mikäli opetushenkilökunta ei hahmota opetussuunnitelmaa kokonaisuutena, ei sitä voi odottaa opiskelijoiltakaan. Aiempi tutkimus nimittäin osoittaa, että koulutuksen vaikuttavuus on yhteydessä siihen, kuinka selkeä ja yhteisesti jaettu visio opetussuunnitelmasta, koulutusohjelman rakenteesta ja käsitteistä opettajilla ja opiskelijoilla on (Brouwer & Korthagen 2005, Canrinus, Bergem, Klette & Hammerness 2015, Darling-Hammond 1999).

Kun koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmia laaditaan, pirstaleisuuden lisäksi laadintatyöhön voi liittyä oman oppiaineen opetussisältöjen etujen ajamista ja reviiritisteluita (ks. Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2010, Silander, Rautiainen & Kostiainen 2014). Opetussuunnitelman uudistus tietyn väliajoin voi ohjata myös mekaaniseen dokumentin päivittämiseen annettujen ohjeiden ja aikataulun mukaisesti. Tällöin on oletettavaa, että vähälle huomiolle jää se, miten opetusta itse asiassa toteutetaan ja mikä koko koulutuksen tavoite ja vaikuttavuus on. Esimerkiksi opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimukset Suomessa ja muualla ovat toistuvasti nostaneet esiin koulutuksen tehottomuuden ja sen, että koulutus ei ole edistänyt riittävästi esimerkiksi aktiivisen oppimisen taitoja,

laajempaa vastuun ottamista omista opinnoista, syvempää paneutumista opiskelutavoihin ja yhteisöllistä työkulttuuria (Niemi 2000, 181–184, Cochran-Smith & Zeichner 2005).

Koulutus, kuten monet muut järjestelmät, on itseään vahvistava järjestelmä, joka ylläpitää totuttuja toimintatapoja (Niemi 2000, 188). Toiminta- ja organisaatiokulttuuri, esimerkiksi osallistavuuden kehittäminen on aiemmissakin opetus- ja suunnitelmauudistuksissamme ollut huomion kohteena, mutta uudenlaisen toimintakulttuurin juurruttaminen on osoittautunut haasteelliseksi (Naukkari 2004). Siksi asetimme opetus- ja suunnitelmauudistuksen yhteydessä keskeiseksi tavoitteeksi laajentaa uudistustyön koskemaan toimintakulttuurin muutosta sellaiseksi, joka mahdollistaa ilmiölähtöisen opetus- ja suunnitelman toteuttamisen. Tavoitteena oli eheyttää ymmärrystä opetus- ja suunnitelmauudistuksesta teoreettisena ja käytännöllisenä kokonaisuutena. Kehittämistyössämme havainnollistimme toistuvasti opetus- ja suunnitelman ja toimintakulttuurin yhteyttä ja eheyttä oheisen kuvion avulla (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Ilmiölähtöisen opetus- ja suunnitelman ja toimintakulttuurin yhteys.

Asetimme kehittämistyön tunnuslauseeksi kulkea kohti toiveidemme opetus- ja kulttuuria. Kysyimme ja kysymme edelleen itseltämme,

- millainen toimintakulttuuri mahdollistaa opetus- ja suunnitelmamme toteuttamisen
- miten opetus- ja suunnitelmamme sisällöt ja toimintakulttuuri kohtaavat
- miten muutan toimintaani.

Uudistustyön kuluessa on tärkeää tarkastella sekä ilmiölähtöisyyttä että toimintakulttuuria kriittisesti. Ilmiölähtöisyys jo itsessään käsitteenä, mutta myös opetuksen käytänteinä ja osana koulutuksen toimintakulttuuria ei ole yksiselitteinen, vaan on vaatinut ja vaatii edelleen runsaasti merkitysneuvottelua opettajien ja

opiskelijoiden kesken – unohtamatta muita yhteistyötahoja, kuten yhteistyökouluja.

Tarkastelemme seuraavassa sitä, miten opiskelijat ja opettajat ymmärtävät ilmiölähtöisyyden ja kuinka opetussuunnitelman mukanaan tuomat muutokset koetaan. Huomiomme kohdistuu erityisesti opiskelijoihin, sillä opiskelijoiden rooli on ollut tyypillisesti hyvin vähäistä opettajankoulutuksen arvioinnissa (Niemi 2000, 172). Ennen kuin siirrymme tuloksiin, esittelemme, miten aineisto kerättiin, mistä se koostuu ja miten se analysoitiin.

Opettajaopiskelijoiden ja opettajankouluttajien käsityksiä ja kokemuksia selvitettiin sähköisellä kyselyllä, jossa oli sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä opetussuunnitelmasta ja sen toteutuksesta. Kyselyaineisto kerättiin vuonna 2017, kun ilmiölähtöinen opetussuunnitelma oli voimassa kolmatta lukuvuotta. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 97 opiskelijaa (57 luokanopettaja- ja 40 aineenopettajaopiskelijaa) ja 21 opettajankouluttajaa. Keskitymme tässä erityisesti kyselyn laadulliseen aineistoon eli avokysymyksiin, jotka analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Kuvaamme seuraavassa tarkemmin sisällönanalyysia vaiheineen.

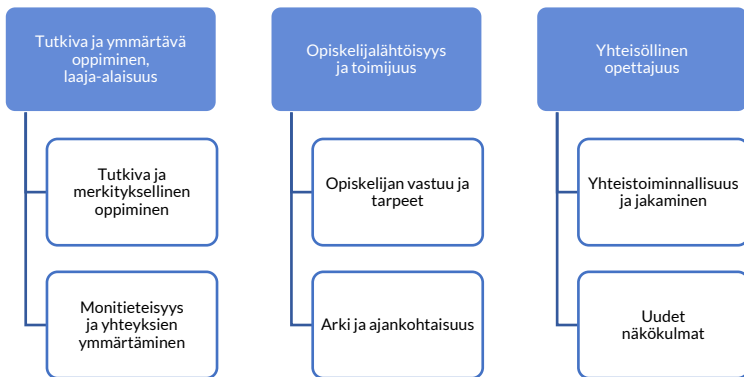
Avokysymysten vastaukset analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin aineistoa erittelevien, teemoittelevien sekä synteesiä ja tulkintaa tekevien vaiheiden kautta (Braun & Clarke 2006, Miles & Huberman 1994, Strauss & Corbin 1990). Analyysin *ensimmäisessä vaiheessa* aineistosta haettiin tutkittavaa ilmiötä kuvaavia abstraktioita ja muodostettiin näitä kuvaavia sisällöllisiä kategorioita. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijoiden ja opettajien aineistosta muodostettiin kategorioita kyselyn pohjalta muotoutuvien ja tutkimuskysymyksiin kiinnittyvien kysymysten ohjaamana. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkittavia ilmauksia käsiteltiin merkityksellisinä kokonaisuuksina eli merkitysyksikköinä, joita olivat joko yksittäiset sanat ja käsitteet tai kokonaiset lauseet ja ajatuskokonaisuudet (Ahonen 1994, Marton 1994). Esimerkiksi merkitysyksiköt ”oppijälähtöisyys” ja ”opiskelijan osallistaminen ja osallisuuden ottaminen osaksi opetuksen suunnittelua ja toteutusta” koodattiin samaan, opiskelijan vahvaa osallisuutta kuvaavaan kategoriaan.

Analyysin *toisessa vaiheessa* etsittiin aineistoa yhdistäviä teemoja, jossa luotuja kategorioita vertailtiin ja selvittiin niiden välisiä käsitteellisiä suhteita. Tässä vaiheessa aineistoa yhdistäviä käsitteellisiä teemoja analysoitiin seuraavien kysymysten suunnassa: 1) Mitä ilmiölähtöisyys synnyttää ja tuottaa opiskelijoiden kokemuksissa? 2) Millaisia jännitteisyyksiä opiskelijoiden orientaatiossa ilmenee? 3) Millaiset tekijät synnyttävät, tuottavat motivoivaa ja innostavaa toimintakulttuuria? 4) Mitä mahdollisuuksia ja haasteita ilmiölähtöinen opetussuunnitelma ja toimintakulttuuri synnyttävät ja tuottavat ohjaajien orientaatiossa? Analyysin *kolmannessa vaiheessa* edettiin tulosten tulkinnan tasolle ja pyrittiin löytämään ja tunnistamaan keskeiset teemat ja ydinmerkitykset. Tässä vaiheessa tuloksia tulkittiin

etsimällä ydinmerkityksiä sille, mikä luonnehtii ilmiölähtöisyyden perustalle rakennettua opetussuunnitelmaa ja toimintakulttuuria. Analyysin tuottamat kategoriat, teemat ja päätelmät eritellään tarkemmin seuraavissa tuloslukuissa.

Erilainen tapa opiskella

Opiskelijat kokivat ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan siirtymisen merkittäväksi muutokseksi sekä opintojaksojen heille tarjoamien näkökulmien että niiden toteuttamisen kannalta. Tämä muutos on haastanut opiskelijoita myös erilaiseen tapaan opiskella. Ilmiölähtöisyys on opiskelijoiden mielestä 1) muuttanut oppimista tutkivaan ja syvempää ymmärrystä kehittäväan suuntaan sekä lisännyt sisältöjen laaja-alaisuutta, 2) lisännyt opiskelijälähtöisyyttä ja vahvistanut heidän toimijuuttaan sekä 3) antanut valmiuksia toimia yhteisöllisesti ja näin kehittää tulevaisuusorientoitunutta opettajuutta (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Ilmiölähtöisen opiskelun piirteitä.

Ilmiölähtöinen opiskelu on lisännyt opiskeluun tutkivaa orientaatiota ja merkityksellisiä oppimisen kokemuksia. Se haastaa opiskelijoita tarttumaan vaikeisiin ja askarruttaviin kysymyksiin, joita on mielekästä ja kiinnostavaa tutkia, selvittää ja syvemmin ymmärtää: ”Minä ymmärrän ilmiölähtöisyyden niin, että avaan itsellemme tärkeitä ja vaikeita asioita yhdessä ja sitä kautta opimme asioista jotain uutta, – erilaisten näkökulmien mukaan tuominen avartaa myös omaa tietämystä sekä maailmankatsomusta.”

Niin ikään uusi oppimisen tapa on edistänyt monitieteisyyttä sekä kokonaisuuk- sien ja yhteyksien hahmottamista. Ilmiölähtöisissä opintokokonaisuuksissa mahdollistuu oppiaineintegraatio ja opiskeltavien ilmiöiden moninäkökulmaisuus. Se ohjaa myös opiskelijoita syy- ja seuraussuhteiden tarkasteluun: ”Ilmiölähtöisyys tarkoittaa omassa opiskelussani sitä, että lähestyn opiskeltavaa asiaa/aihetta

jonkin suuremman kokonaisuuden kontekstista käsin eli en opiskele vain yksittäistä kohdetta vaan pyrin ymmärtämään sitä sen kautta mihin kaikkeen se liittyy.”

Opiskelijoiden mielestä ilmiölähtöisyys on tuonut mukanaan toimintatapoja ja käytänteitä, joissa lähtökohtana ovat heidän omat tarpeensa ja osaamisensa. He kokevat, että heillä on vastuuta, valinnan ja vaikuttamisen mahdollisuuksia ja opiskelu ei pohjaudu heille valmiina annettuihin tai etukäteen määriteltyihin aiheisiin: ”Opiskelijoille ei anneta valmiita vastauksia tai lyödä tietoa heti silmille, vaan sitä rakennetaan jonkun ongelman kautta, joka halutaan ratkaista.”

Opiskelijoiden kuvaukset oppimisesta ilmentävät oman toimijuuden ja itselle ajankohtaisten ja aitojen asioiden ja teemojen käsittelyn mahdollisuutta: ”Oppiminen lähtee siitä, mistä oppija itse on kiinnostunut ja mitä hän haluaa tutkia ja oppia.”

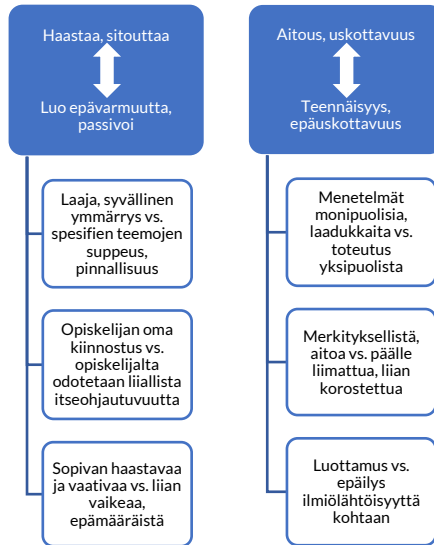
Tutkivan ja ymmärtävän orientaation sekä opiskelijälähtöisyyden lisäksi ilmiölähtöisyys tuo mukanaan yhteisöllistä ja tulevaisuutta rakentavaa opettajuutta. Vastavuoroisuus, yhdessä tekeminen ja vuorovaikutus koetaan erityisen tärkeäksi ja hyödylliseksi: ”On ollut suuret mahdollisuudet vaikuttaa opiskeluun niin sisältöjen kuin toimintatapojenkin osalta – se innoittaa uusien näkökulmien etsintään ja ongelman ratkaisuun omia ja toisten vahvuuksia hyödyntämällä. Keskeiseksi työvälineeksi nousee väistämättä vuorovaikutus ja yhteistyö yksin puurtamisen sijaan, vaikka ilmiöiden yhteinen pohtiminen ja tutkiminen ei sitä pois suljakaan.”

Myös uusiin ajatuksiin tarttuminen ja uusien toimintatapojen omaksuminen on koettu merkitykselliseksi: ”vanhoista, kangistuneista opiskelutavoista irrottautuminen”, ”ei jumiuta vanhoihin kaavoihin ja opeteta mitä on aina opetettu” (ks. tässä julkaisussa myös Kauppinen ym.).

Suhtautuminen ilmiölähtöisyyteen ei ole kuitenkaan ongelmatonta, sillä se herättää myös paljon epävarmuutta ja ristiriitaisia tuntemuksia sekä kysymyksiä siitä, miten se pitäisi ymmärtää. Opettajilta odotetaan selkeää, yksityiskohtaista tai ongelmatonta kuvausta siitä, mitä ilmiölähtöisyydellä tarkoitetaan. Myös ilmiölähtöisyyteen viittaaminen ja siitä puhuminen voidaan kokea liian korostuneena: ”Tällä hetkellä ilmiölähtöisyys oikeastaan vain turhauttaa minua, sillä sitä on tunnettu kaikkialle.” Opiskelijoiden kriittisissä käsityksissä heijastuu se, että opettajat eivät anna valmiita vastauksia ja että opettajatkaan eivät välttämättä jaa yhtenevää käsitystä siitä, mitä ilmiölähtöisyys on ja kuinka se toteutuu.

Ilmiölähtöisen opiskelun ansiot ja pullonkaulat

Koulutuksen ja opetussuunnitelman tutkimusperustaisen kehittämisen kannalta on erityisen tärkeää saada tietoa ja ymmärrystä siitä, mikä ilmiölähtöisyydelle perustuvassa koulutuksessa koetaan toimivaksi ja mikä ei, siis millaisia jännitteitä se synnyttää (ks. kuvio 3). Opiskelijoiden kokemuksista heijastui kaksi temaattista jännitettä: 1) Yhtäältä ilmiölähtöinen opiskelu ja oppiminen haastavat ja sitouttavat opiskelijoita ja toisaalta luovat epävarmuutta ja passivoivat. 2) Ilmiölähtöisyyttä luonnehtii aitouden ja uskottavuuden sekä teennäisyyden ja epäuskottavuuden kokemusten välinen jännite.



Kuvio 3. Ilmiölähtöisen opiskelun temaattiset jännitteet.

Ilmiölähtöisyyden hyvänä mahdollisuutena voidaan pitää sitä, että se haastaa ja sitouttaa opiskelijoita sekä antaa vastuun opiskelijoille itselleen, jolloin opiskelijat kokevat, että heihin luotetaan ja heidän tekemisellään ja opittavilla asioilla on merkitystä (ks. tässä julkaisussa myös Lestinen & Valleala). Opiskelijat selvästi haluavat haastaa itseään ja osaamistaan sekä mahdollisuuksiaan oppia ja ymmärtää laajasti ja syvällisesti opiskeltavia ilmiöitä: ”ilmiölähtöisyys ja hyvä opettaminen on johtanut useilla kursseilla hyviin keskusteluihin, joiden kautta on saavutettu suurempaa ymmärrystä”, ”saimme vapaasti kokeilla ihan minkälaista projektia vain – tällainen vapaus puhkesi ryhmässämme kukkaan ja kokeilimme rohkeasti hyvin erilaista tapaa opettaa ja oppia”.

Kun lähtökohtana on opiskelijan oma kiinnostus, innostus ja motivaatio, on tutkiva ja kyseenalaistava ote opiskeluun luontainen tapa lähteä tarkastelemaan ilmiöitä. On kuitenkin ilmeistä, että ilmiölähtöinen opiskelu haastaa opiskelijan ja opettajan ohjaussuhdetta uudella tavalla. Kun vastuu opiskelusta on pääsääntöisesti opiskelijoilla itsellään, he todella tarvitsevat ohjausta ja tukea näkökulmien valinnoilleen ja eri ilmiöiden tarkastelun suuntaamiseen ja syventämiseen. Opiskeltavista ja tutkittavista teemoista neuvotellaan, näkökulmien valintaa arvioidaan, tuetaan tai kyseenalaistetaan ja tehdään kompromisseja yhdessä ohjaajan kanssa. Tämä edellyttää paljon aloitteellisuutta opiskelijalta. Myös arvioinnista keskustellaan ja neuvotellaan, sillä arviointi on myös pitkälti itse- ja vertaisarviointia eikä vain ohjaajan vastuulla.

Ilmiölähtöisyys ja suuri valinnanvapaus voi myös johtaa passivoitumiseen ja siihen, että tehdään helppoja valintoja ja opiskelemisesta tulee suorittamista. Se, että opiskelija kokee opettajan roolin liian passiiviseksi tai että he epäoivivat oma-aloitteisesti hakea ohjausta, aiheuttaa huolta oppimisesta ja epävarmuutta siitä, osaatko opiskelijat itse tarttua olennaisiin teemoihin ja kysymyksiin: ”Opettajilta saisi varmasti neuvoja, mutta usein näitä neuvoja saa kun [opettajan ohjeistus on] ’laittakaa sähköpostia tai tulkaa käymään jos on jotain kysyttävää’. Kiireisessä arjessa ja ryhmätöyläisten poikkeavissa aikatauluissa tämä ei ikinä tapahdu – – toisin sanoen opiskelijat jäävät kovin oman onnen nojaan ilman ohjausta, mikä on opiskelijoiden omakin vika – – mutta ehkä opettajien pitäisi puuttua tarkoituksellisesti enemmän, kurseista jäisi myös käteen muutakin kuin itse luotua.”

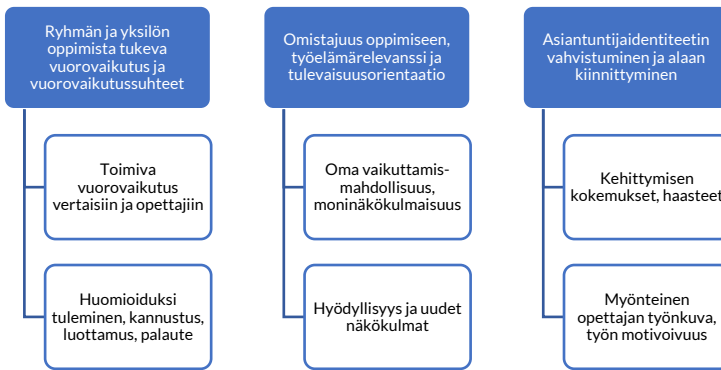
Kun opiskelu sisältää paljon valinnanvapautta ja kompleksisia ilmiöitä, voivat opiskeltavat ilmiöt näyttäytyä liian vaikeasti hahmotettavina kokonaisuuksina tai ilmiölähtöinen opiskelu ylipäättään liian vaikeana. Laajempien temaattisten kokonaisuuksien parissa työskentely herättää opiskelijoissa myös epävarmuutta siitä, jääkö opiskelu liian pinnalliseksi ja joitain erittäin tärkeitä asioita, teorioita tai tutkimustietoa käsittelemättä ja oppimatta: ”Haasteena varmasti on, ettei opiskella ilmiölähtöisesti vain ilmiölähtöisyyden vuoksi vaan siksi, että se syventää kurssin sisältöjen oppimista – – muutoin tärkeä teoriapohja aiheesta jää uupumaan ja ryhmän jäsenten kiinnostus aiheesta määrittää pitkälti, mitä kursilla oppii.”

Ilmiölähtöistä opiskelua luonnehtivat myös kokemukset aitoudesta ja uskottavuudesta sekä teennäisyydestä ja epäuskottavuudesta. Opiskelu koetaan mielekkääksi erityisesti silloin, kun opiskelussa käytettävät työtavat tukevat ilmiölähtöisyyttä. Tällöin työtavat ovat vaihtelevia ja antavat opiskelijoille ja heidän ideoilleen aidoisti tilaa. Niin ikään lähtökohtana oppimiselle on, että ilmiö on mahdollisimman avoin ja oppimisprosessin aikana on riittävästi tukea tarjolla. Kun kysymykset ja ongelmat ovat aitoja ja kasvatusalan käytänteistä nousevia, ne rakentavat opettajaidentiteettiä laueasti ja syväluotaavasti: ”Juuri prosessissa rakentunut näkemys

toimintamme ja koko opettajuuden yhteiskunnallisesta merkityksestä oli se, joka pääsi radio- ja televisiouutisiin esille – – uskallankin todeta, että ilmiölähtöinen työskentely mahdollistaa tavoitteiden mukaisen oppimisen hyvin ja tuo liepeisään mukana myös runsaasti mahdollisuuksia muunlaiselle oppimiselle sekä voimakkaan tunteen oppimisen ja opittujen asioiden merkityksellisyydestä.”

Opiskelijoiden kiinnostuksen ja motivoitumisen ankkurit opinnoissa

Opetussuunnitelmatyön yhtenä keskeisenä tavoitteena on ollut luoda ja synnyttää toimintakulttuuria, joka inspiroi ja innostaa opiskelijoita. Opiskelijoiden kiinnostus ja motivoituminen syntyy toimintakulttuurissa, jossa koetaan 1) ryhmän ja yksilön oppimista tukevaa vuorovaikutusta ja vuorovaikutussuhteita, 2) omistajuutta omaan oppimiseen, työelämärelevanttisuutta ja tulevaisuusorientaatiota sekä 3) oman alan asiantuntijaidentiteetin vahvistumista ja alaan kiinnittymistä (ks. kuvio 4).



Kuvio 4. Opiskelijoiden kiinnostumista ja motivoitumista synnyttävät tekijät ilmiölähtöisessä opiskelussa.

Mielekkäässä oppimisessa ryhmän ja yksilön oppimista tukeva vuorovaikutus ja vuorovaikutussuhteet ovat tärkeitä. Parhaimmillaan opiskelijat ja opettajat ovat toinen toisilleen merkityksellinen oppimisen ja hyvinvoinnin voimavara (ks. myös Kostiainen ym. 2018). Erityisesti opiskelijoiden keskinäiset suhteet, vuorovaikutus ja yhteiset keskustelut, keskinäinen tuki sekä ajatusten jakaminen ovat ensiarvoisen tärkeitä: ”Vertaistuki muilta opettajaopiskelijoilta on ehdottoman innostavaa.” Opiskelijoiden käsityksissä heijastuu vahvasti se, että koulutuksen toimintakulttuurissa on panostettu siihen, että oppiva yksikkö on enemmän ryhmä kuin yksilö. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa opiskelijat työskentelevät opettajuutta eri teemoista tarkastelevissa kotiryhmissä (muun muassa yhteisöllinen opettajuus, moniammatillinen orientaatio, hyvinvointi, kielitietoisuus) ja opiskelevat niissä tiiviisti ja pitkäkestoisesti vähintään yhden lukuvuoden, tyypillisesti useamman vuoden ja osa ryhmistä jopa suurimman osan opinnoistaan.

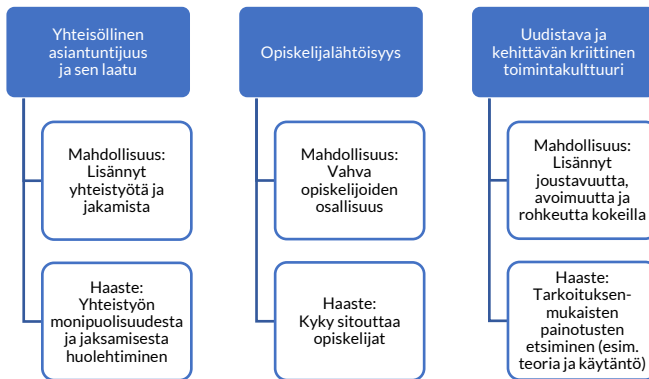
Niin ikään aineenopettajakoulutuksessa opiskelijat työskentelevät sekä eri alojen aineenopettajaksi opiskelevien muodostamissa monitieteisissä ryhmissä että omilla ainekohtaisissa ryhmissään. Erityisesti monitieteisissä ryhmissä opiskelu koetaan antoisaksi: ”Erityisesti sekaryhmä [ryhmä on motivoinut ja innostanut] ja sen ohjaaja! – on ollut aivan huikeaa vaihtaa pedagogisia näkemyksiä muidenkin aineiden opettajien kanssa.” Myös opettajien suhtautuminen ja vuorovaikutussuhde opiskelijoihin koetaan tärkeäksi oppimisen innostavuuden ja motivaation kannalta. Vaikka koulutuksessa korostuu yhteisöllisyys ja ryhmässä opiskelu, niin se, että opiskelija kokee tulevansa yksilönä huomioituksi sekä häntä kannustetaan ja ymmärretään, on erityisen merkityksellistä: ”Ilmapiiri [koulutuksessa] on hyvä ja kannustava – opiskelijat otetaan huomioon yksilöinä aina kun se on mahdollista.”

Myös omistajuus omaan oppimiseen, sidoksisuus työelämään ja suuntautuminen tulevaisuuden osaamiseen motivoivat. Opiskelijat arvostavat sitä, että heillä on merkityksellinen rooli opiskelussa tarkasteltavien näkökulmien valinnassa ja heidän kiinnostuksen kohteilleen annetaan arvoa. Tämä synnyttää omistajuutta omaan oppimiseen ja sitouttaa heitä moninäkökulmaisiin prosesseihin, jotka ovat keskeisiä ilmiölähtöisessä opiskelussa. Tämä puolestaan edellyttää, että opiskelu on joustavaa ja opintojen koetaan etenevän ja sujuvan: ”On mukava huomata, että opinnot etenevät.” Myös se, että opiskelu ja tarkasteltavat ilmiöt koetaan hyödyllisiksi tulevan työelämän ja tulevaisuuden koulun kannalta, koetaan mielekkääksi: ”Motivoivaa on ollut käytännön työn läsnä oleminen opinnoissa – – ilmiöitä on bongattu elävästä elämästä ja opintoja on suunnattu sen mukaan – – jos on esimerkiksi ollut vaikkapa eriyttämiseen liittyvää asiaa mielessä, omassa kotiryhmässä on voitu yhdessä miettiä ilmiötä tarkemmin.”

Niin ikään asiantuntijaidentiteetin kehittyminen, vahvistuminen ja alaan kiinnittyminen on olennaista. Opiskelijoita innostaa ja motivoi se, kun opiskeluun panostaminen tuo tulosta ja he havaitsevat osaamisen kehittymistä ja ymmärryksen syventymistä omalla asiantuntija-alueellaan: ”Vuosi on ollut työntäyteinen, mutta antoisa – koen että olen kasvanut opettajana eniten tämän vuoden aikana.” Opiskelijat haluavat haastaa itseään ja heidän ilmauksissaan tulee esille jopa ”intoahimo opintoihin”. Silloin kun opiskelu on sekä sisällöllisesti että toteutukseltaan innostavaa ja hyödyllistä, se yllyttää heitä oppimaan edelleen enemmän ja syvemmin ja näin kiinnittymään vahvemmin omaan alaan: ”kurssit ovat olleet mielenkiintoisia ja ne ovat motivoineet minua opiskelemaan – halu tietää asioista enemmän on ollut isoin motivaattori tämän lukuvuoden aikana”, ”opinnoissa on innostanut suunta kohti ilmiölähtöisyyttä – – minua on motivoinut oma into kehittyä opettajana ja halu ymmärtää oppimisprosesseja – – syventävien opintojen ilmiökursseissa erityisesti arviointi-osuus kehitti omaa ajattelua”.

Ilmiölähtöisen opetussuunnitelman mahdollisuudet ja haasteet opettajien näkökulmasta

Ilmiölähtöisen opetussuunnitelman ja sitä tukevan toimintakulttuurin luominen on pitkäkestoinen prosessi ja se vaatii opettajayhteisöltä paljon työtä sekä edellyttää paljon yhteistä keskustelua, merkitysneuvotteluja. On ratkaisevan tärkeää, millä tavalla opettajat kokevat koulutuksen uudistuksen mahdollisuuksineen ja haasteineen. Opettajat näkevät ilmiölähtöisyyden tuovan haasteita ja mahdollisuuksia seuraavilla alueilla: 1) yhteisöllinen asiantuntijuus ja sen laatu, 2) opiskelijälähtöisyys sekä 3) uudistava ja kehittävän kriittinen toimintakulttuuri (ks. kuvio 5).



Kuvio 5. Opettajien näkemys ilmiölähtöisen opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin mahdollisuuksista ja haasteista.

Opettajat pitävät yhteisöllistä asiantuntijuutta ja siitä huolehtimista tärkeänä. Opettajat kokevat, että muutos ilmiölähtöisyyteen on vahvistanut ja lisännyt opettajien keskinäistä yhteistyötä ja jakamista. Eri alojen opettajien muodostamissa tiimeissä työskentely on mahdollistanut tieteenala- ja oppiainerajat ylittäviä moninäkökulmaisia työskentelymuotoja. Näin eri asiantuntijuusalueet ovat päässeet yhteistyössä paremmin esille: ”Olen yhä enemmän voinut työskennellä opettajaryhmissä, joissa kunkin vahvuusalueet huomioidaan ja tavoitellaan yhteistä osaamisen kokonaisuutta – siitä syntyy huomattavasti enemmän kuin yhden opettajan on mahdollista yksin tuottaa – oma osaaminen on tämän myötä jatkuvasti kehittynyt.”

Opettajat kokevat olevansa aiempaa vahvemmin kiinni koulutuksen ytimessä ja olennaisissa kysymyksissä. Yhteisöllisen asiantuntijuuden kokemusta vahvistavat tulokset siitä, että huomattava enemmistö opettajista kokee olevansa mukana sellaisissa tiimeissä, jotka kehittävät heidän asiantuntemustaan ja enemmistö myös kokee yhteistyön palkitsevana.

Kun ilmiölähtöisyys selvästi synnyttää tarpeen opettajien väliselle yhteistyölle, tulee heidän näkemyksissään esille se, että yhteistyön monipuolisuutta ja laatua on vaalittava sekä jaksamisesta on huolehdittava: ”Välillä tuntuu, että lisääntyneen yhteistyön vaarana on se, että aidosti yhteistyötä ja kehitystyötä tekevien tiimien määrä vähenee – kun näitä [tiimejä] tulee paljon, eivät enää monet pääse palavereihin tai ehdi lukea toisten suunnitelmia.”

Ilmiölähtöisyys on muuttanut opettajien ajattelutapaa opetuksesta ja oppimisesta. Kuten opiskelijat itse, myös opettajat kokevat, että opiskelijälähtöisyys on lisääntynyt ja ilmiölähtöinen toimintatapa antaa opiskelijalle mahdollisuuden tarttua heitä kiinnostaviin ilmiöihin. Se on myös muuttanut opiskelijoiden ja opettajien perinteisiä rooleja. Opiskelijoiden osallisuus vahvistuu ja opettajan rooli muuttuu enemmän ohjaavaan suuntaan: ”Opiskelijan roolin muuttuminen aktiivisen, kriittisen toimijan suuntaan.” Kuten opiskelijat, myös opettajat kokevat, että opiskelijoiden roolin vahvistuminen oppimisprosesseissa haastaa opiskelijan ja opettajan välisen ohjaussuhteen uudella tavalla. Toisaalta opiskelijoita täytyy osata sitouttaa ja vaatia oma-aloitteisuutta sekä itsenäisyyttä päätösten ja ratkaisujen tekemisessä, toisaalta heitä täytyy osata ohjata taitavasti omissa tavoitteissaan: ”Opiskelijat eivät kaipaa opettajajohtoisuutta takaisin, vaan ohjaajan asiantuntevaa tukea.”

Opettajien kuvauksista heijastuu toimintakulttuurin muutos uudistavaan suuntaan. Hiukan yli puolet (57 prosenttia) kyselyyn vastanneista opettajista kokee toimintakulttuurin muuttuneen hyvään suuntaan ilmiölähtöisen opetussuunnitelman myötä. Heidän kuvauksistaan välittyy sekä tyytyväisyys että kehittävä kriittisyys opetussuunnitelmauudistusta ja sitä tukemaan pyrkivää toimintakulttuuria kohtaan. Tyytyväisyyttä ilmaisevat opettajat tuovat esille erityisesti uudistamishalun, tulevaisuusorientoituneisuuden ja rohkeuden mennä kohti uudenlaista, kokeilevaa toimintakulttuuria: ”Idea ja se että tämä askel otettiin [on ollut toimivaa ja onnistunutta ilmiölähtöisessä opetussuunnitelmassa], on parasta olla tulevaisuudessa, se on myös vahvistanut yhteisöllisiä ryhmiämme ja virittänyt meitä tiukemmin ammatillisten kysymysten äärelle. Korostan myös joustavuutta – tämän opetussuunnitelman sisässä on mahdollisuus tehdä yhtä ja toista opetussuunnitelman mukaista viritelmää.”

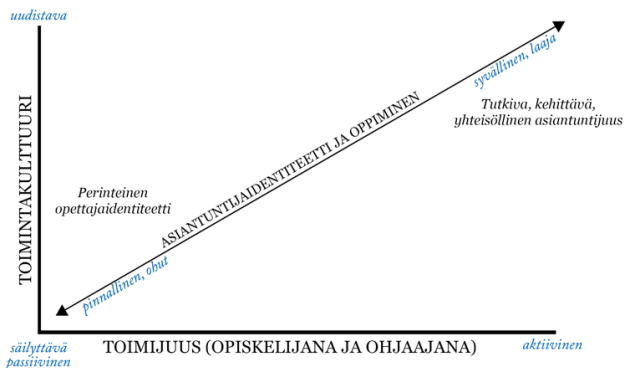
Tyytyväisyyttä ilmaisevat tuovat esille myös sen, että yhteistyön lisääntyessä myös rakentava kriittisyys kuuluu toimintakulttuuriin: ”Minusta tämä [ilmiölähtöinen opetussuunnitelma] on ehkä merkittävin parannus – henkilökunta tekee parempaa yhteistyötä kuin minun kokemana koskaan – myös kriittisten ja rakentavien äänien annetaan kuulua monitieteisissä asiantuntijatehtävissä ja työryhmissä.” Ilmiölähtöisyyteen varauksellisemmin suhtautuvia opettajia mietityttää se, että muu kehittämistyö, esimerkiksi tutkimus, ei saa jäädä omaksi saarekkeekseen, vaan koulutuksen ja muun kehittämistyön on tuettava toisiaan. Niin ikään

näkemyksissä nousee esille se, että ilmiölähtöisyys itsessään ja kehittäminen vain kehittämisen vuoksi ei saa muodostua itsetarkoitukseksi.

Ilmiölähtöisyyteen perustuvan koulutuksen ydinpiirteet

Opettajien ja opiskelijoiden käsitysten pohjalta ilmiölähtöisen opetus suunnitelman perustalle rakennettua koulutusta luonnehtivat ensisijaisesti 1) kokemus toimijuudesta (aktiivinen–passiivinen), 2) kokemus asiantuntijaidentiteetin kehitymisestä ja oppimisesta (syvällinen, laaja, merkityksellinen – pinnallinen, ohut) sekä 3) kokemus toimintakulttuurista (uudistava – säilyttävä). Nämä keskeiset tekijät eivät ole toisistaan irrallisia, vaan täydentävät yhdessä käsitystä siitä, kuinka ilmiölähtöisyyttä ja siihen liittyviä ydinpiirteitä voi luonnehtia (ks. kuvio 6).

Ilmiölähtöisyyteen näyttää selkeästi liittyvän sekä opiskelijoiden että opettajien käsitys toimijuuden luonteesta: kokevatko he oman ja toistensa toimijuuden aktiiviseksi vai passiiviseksi. Ilmiölähtöinen opiskelu ja opetus tarjoavat opiskelijalle runsaasti aktiivista toimijuutta ja mahdollisuuden vaikuttaa tekemiinsä ratkaisuihin. Parhaimmillaan opettajat luottavat opiskelijoiden toimijuuteen antamalla heille paljon vastuuta. Tämä ei kuitenkaan saisi tarkoittaa sitä, että opettaja vetäytyy sivuun, vaan päinvastoin hänen tulisi puolestaan olla aktiivinen ohjaajan roolissaan olemalla avoin erilaisille vaihtoehdoille ja tukemalla opiskelijoita rakentavalla tavalla. Tämä edellyttää sekä opiskelijoilta että opettajilta sitoutumista vuorovaikutukseen ja merkitysneuvotteluihin. On ratkaisevan tärkeää, kuinka opiskelijat ja opettajat tulkitsevat toistensa toimijuutta. Jos opiskelijat ja opettajat kokevat oman toimijuutensa aktiiviseksi, opiskelijat ottavat vastuuta ja osoittavat halua oppia ja opettaja puolestaan osoittaa kiinnostusta ja tukee tarkoituksenmukaisella tavalla. Näin oppimisesta voi tulla merkityksellistä ja mielekästä ja yhteiseen oppimisprosessiin sitouttavaa.



Kuvio 6. Ilmiölähtöisyyden ydinpiirteet ja niiden suhteet.

Kehittämistyössä keskeistä on myös se, koetaanko toimintakulttuuri uudistavana vai säilyttävänä. Jos koulutusyhteisössä toimitaan siten kuin puhutaan, koulutus koetaan uskottavana. Uskottavuus näyttäisi olevan mahdollisuus aitoon uudistamiseen ja toisin tekemiseen. Kun kehittäminen ja kokeileminen sitouttavat opetussuunnitelman tasolla koko yhteisön, ei vain harvoja ja valittuja kehittäjiä tai kehittäjäryhmiä, uudistamisella nähdään olevan tarkoitus ja mieli ja yhteisöllisyyteen pyrkivä tavoite. Huomionarvoista kuitenkin on, että uudistaminen ja muutos eivät tapahdu nopeasti vaan kehittämistyö vaatii aikaa ja harjoittelua, epäonnistumisiakin. Koulu yhteisöissä näyttäisivät elävän uudistavat ja säilyttävät rakenteet ja käytänteet yhtä aikaa. Kun opettajat kohtaavat vaikeuksia ja epävarmuutta, heidän voi olla helppoa tarttua vanhaan, turvalliseen ja totuttuun. Tai kun opiskelija kokee ”ympäripyöreyttä”, hän voi tulkita sen huonoksi opetukseksi. Tällaisten kokemusten pohjalta opiskelijat ja opettajat voivat kokea ilmiölähtöisyyden päälle liimattuna ja ristiriitaisena.

Kolmas olennainen ilmiölähtöisyyttä luonnehtiva tekijä on kokemukset asiantuntijaidentiteetistä ja oppimisesta: koetaanko niissä syvyyttä, laajuutta ja merkityksellisyttä vai jäävätkö ne pinnallisiksi ja ohuiksi. Kun opiskeltavat ilmiöt nousevat opiskelijoiden omista havainnoista, kokemuksista ja kiinnostuksesta, he kertovat sitoutuvansa oppimiseen, haastavansa itseään ja havaitsevansa osaamisensa ja ymmärryksensä syvenemistä. Tämä näyttäisi innostavan ja yllyttävän heitä oppimaan ja tutkimaan lisää. Kun ilmiöitä tarkastellaan ja tutkitaan yhdessä ja eri näkökulmista, ilmiöiden monimuotoisuus ja -näkökulmaisuus tulevat esille. Tämä voi auttaa oivaltamaan asioiden välisiä yhteyksiä ja sitomaan ilmiöitä laajempiin konteksteihin. Kokonaisuuksien ja vaikeasti hahmotettavien ilmiöiden jäsentäminen näyttäisivät tuovan varmuutta oman alan asiantuntijaidentiteettiin. Toisaalta opiskelijat myös kokevat epävarmuutta siitä, kykenevätkö he erittelemään tai fokuoimaan opiskeltavista ilmiöistä tarkoituksenmukaisia ja kehittymisen kannalta olennaisia teemoja tarkasteltavakseen. He tarvitsevat asiantuntevaa ohjausta sekä tukea valinnoilleen ja näkemyksilleen. Opiskelijälähtöisyys voi tuoda mukanaan myös vastuuttomuutta, helpon tien valitsemista ja suorittamismentaliteettia. Tämä on vaikea dilemma opettajille, kun heidän näkökulmastaan kyseenalaisen opiskeluorientaation edessä hyvä koulutus ja taitava ohjaus edellyttävät kuitenkin kouluttamista eettisyyteen ja vastuun ottamiseen. Vaikeissa ja vuorovaikutussuhdetta haastavissa tilanteissa opettajan tulisi kyetä ohjaamaan ja suhtautumaan opiskelijoihin tasavertaisesti ja heitä kunnioittavasti.

Tulostemme valossa myös opettajat ovat kokeneet oman asiantuntijaidentiteetin vahvistumista. Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma ja sitä tukeva toimintakulttuuri ovat tuoneet mukanaan paljon yhteistyötä ja monitieteistä jakamista. Opettajat sekä oppivat toisiltaan että kokevat pystyvänsä hyödyntämään omaa erityisasiantuntemustaan monialaisissa tiimeissä ja projekteissa. Erilaiset kokeilut ja monitieteisissä tiimeissä työskentely ovat olleet luonteva ympäristö myös oman työn

utkimiseen ja tutkimusperustaiseen kehittämiseen. Vastaustensa perusteella opettajat kokevat saavansa työskennellä kasvatusalan ja erityisalojensa ytimessä ja olennaisten kysymysten parissa.

Yhdessä uutta kohti

Ilmiölähtöisyyteen perustuva opetussuunnitelma on muuttanut yhteisössämme opiskelun ja opettamisen tapoja. Omassa kehittämistyössämme on olennaista, että halu opetussuunnitelmauudistukseen kumpusi opettajilta ja opiskelijoilta itseltään ja tämä uudistushalu otettiin yhteisössä vakavasti. Lisäksi opetussuunnitelmanuudistuksessa oli keskeistä, että muutos tehtiin koko opetussuunnitelman tasolla eikä tunnustellen, esimerkiksi vain muutaman yksittäisen opintojakson kohdalla. Niin ikään keskeistä oli se, että kehittämistyössä kiinnitettiin samaan aikaan huomio toimintakulttuuriin käytänteineen ja uskomuksineen (Berger & Luckmann 1994, Brotherus 2004). Tuloksemme osoittavat, että ilmiölähtöisyys on tuonut mukanaan niitä näkökulmia ja toimintatapoja, joita on pidetty koulutusinstituutioiden haasteina jo pitkään. Muutos on lisännyt oppijälhtöisyyttä, yhteisöllisyyttä sekä monitieteistä ja holistista ymmärrystä. Muutos on myös tuonut mukanaan kriittisyyttä, epävarmuutta ja epäonnistumisia uudistavan ja säilyttävän toimintakulttuurin ristipaineissa.

Muutos ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan ja sitä tukevaan toimintakulttuuriin on käynnistänyt prosessin, joka houkuttelee opiskelijoita ja opettajia kasvatusalan ytimeen sekä innostaa tutkimaan, kokeilemaan, ymmärtämään ja jakamaan. Tulokset osoittavat myös, että ilmiölähtöisissä oppimisprosesseissa on luontevaa nivoa oman alan käytännön kysymykset teoreettisiin kehyksiin, jotta haasteellista ilmiötä pystyttäisiin ymmärtämään, yleistämään tilanteisuuden huomioiden ja soveltamaan omassa työssä (ks. Korthagen 2010, 102–104). Ilmiölähtöisyys on parhaimmillaan johdatellut sen äärelle, mikä on kasvatusalalla ja opettajuudessa merkityksellistä.

Aiempi tutkimus osoittaa, että hyvän opetussuunnitelman rakenne ja toteutus yhdistävät teoreettisen ja käytännöllisen ymmärryksen sekä inspiroivat tutkimaan ja löytämään uusia yhteyksiä opiskeltavien asioiden välille. Koulutuksessa tällainen kokonaisuus antaa tilaa toimijuudelle ja luo vahvan pohjan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle. (Buchman & Floden 1991, Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman 2005.) Koulutuksen vaikuttavuuden nähdäänkin olevan yhteydessä siihen, kuinka selkeä ja yhteisesti jaettu visio koulutuksesta, sen rakenteesta ja käsitteistä opettajilla ja opiskelijoilla on (Brouwer & Korthagen 2005, Canrinus, Bergem, Klette & Hammerness 2015, Darling-Hammond 1999, Senge ym. 2012).

Uudistustyömme tulokset ovat rohkaisevia, sillä opiskelijat kokivat omistajuutta omaan oppimiseensa ja vaikuttamismahdollisuuksiinsa. Myös opettajien oma

asiantuntijuus on vahvistunut, mitä on edesauttanut monialaisissa opettajatiimeissä työskentely. Tässä mielessä kehittämistyö koettiin merkityksellisenä ja omaa professionaalisuutta edistävänä (Tao & Gao 2017). Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden ja opettajien käsitykset ja kokemukset oppijalähtöisyydestä, yhteisöllisyydestä ja moninäkökulmaisuudesta ovat hyvin pitkälti yhteisesti jaettuina. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että eheys ja johdonmukaisuus eivät tarkoita sitä, että ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan suhtauduttaisiin tai siitä ajateltaisiin samalla tavalla (Tatto 1996). Ilmiölähtöisyys ei tavoittele konsensusta, vaan se voi jakaa mielipiteitä ja pyrkii tuomaan esille erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja tutkittaviin ilmiöihin ja toteuttamistapoihin. Uudistustyömme osoittaa, että ilmiölähtöisessä opiskelussa ja toimintakulttuurissa jaetun ymmärryksen eteen on tehtävä paljon työtä. On siis tietoisesti panostettava kykyyn luoda ja ylläpitää rakentavia vuorovaikutussuhteita tarjoamalla erilaisia mahdollisuuksia keskusteluun, vuorovaikutukseen ja toisten kuuntelemiseen opettajien ja opiskelijoiden välillä sekä opettajien kesken (ks. esim. Dinkelman 2011, Shagrir 2014). Kehittämistyö yhteisössämme on edelleen käynnissä, joten sitä on tarkasteltava yhteisenä, jatkuvasti kehittyvänä dynaamisena prosessina, jota mukautetaan ja kalibroidaan aina tarpeen vaatiessa (Bateman, Taylor, Janik & Logan 2008, Hammernes 2006). Näin ollen toisten kuunteleminen ja yhteisöllinen tutkiminen sekä kokeuksiin reagointi jatkuvat edelleen.

TIETOLAATIKKO

- Opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin kehittäminen rinnakkain voi johtaa todennäköisemmin opetussuunnitelman elämiseen todeksi.
- Toimiva opetussuunnitelman muutos on sitouttava, osallistava ja tavoitteellisesti neuvotteleva. Ilmiölähtöisyys ja sen perustalle rakentuva koulutus vaatii paljon merkitysneuvottelua, käytänteiden kehittämistä ja se haastaa opiskelija-opettaja-ohjaussuhteen uudella tavalla.
- Ilmiölähtöisyys lisää oppijalähtöisyyttä, yhteisöllisyyttä ja moninäkökulmaisutta mutta edellyttää myös pelkojen ja epävarmuuden käsittelyä.
- Kehittämistyö on ymmärrettävä jatkuvaksi prosessiksi ja sillä on oltava oppilaitoksen johdon tuki.

Lähdeluettelo

- Ahonen, Sirkka (1994) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Seppo Saari & Eija Syrjäläinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Annala, Johanna & Mäkinen, Marita (2011) Korkeakoulutuksen opetus suunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa Marita Mäkinen, Vesa Korhonen, Johanna Annala, Pekka Kalli, Päivi Svärd & Veli-Matti Väri (toim.) *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Social sciences / Educational sciences, Tampere University Press, 104–129. <http://urn.fi/urn:NBN:uta-3-938>. (haettu 5.4.2017)
- Bateman, Dianne & Taylor, Stephen & Janik, Elizabeth & Logan, Ann (2008) *Curriculum coherence and student success*. Saint-Lambert: Champlain Saint-Lambert Cégep.
- Beijaard, Douwe & Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Suom. Vesa Raiskila (alkup. 1966). Helsinki: Gaudeamus.
- Binkley, Marilyn & Erstad, Ola & Herman, Joan & Raizen, Senta & Ripley, Martin & Miller-Ricci, May & Rumble, Mike (2012) Defining 21st century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.), *Assessment and teaching of 21st century skills*, 17–66. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3:2, 77–101.
- Brotherus, Annu (2004) *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 251.
- Brouwer, Niels & Korthagen, Fred A. (2005) Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal* 42, 153–224.
- Buchman, Margret & Floden, Robert E. (1991) Programme coherence in teacher education: a view from the USA. *Oxford Review of Education* 17:1, 65–72.
- Canrinus, Esther T. & Bergem, Ole Kristian & Klette, Kirsti & Hammerness, Karen (2015) Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies* 49:3, 313–333.
- Cochran-Smith, Marilyn & Zeichner, Kenneth M. (toim.) (2005) *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Darling-Hammond, Linda (1999) Educating teachers for the next century: rethinking practice and policy. Teoksessa Gary A. Griffin (toim.) *The education of teachers*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 221–256.
- Darling-Hammond, Linda (2006) Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education* 57:3, 300–314.
- Darling-Hammond, Linda & Hammerness, Karen & Grossman, Pamela & Rust, Frances & Shulman, Lee (2005) The design of teacher education programs. Teoksessa Linda Darling-Hammond & John Bransford (toim.) *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 390–441.
- Dinkelman, Todd (2011) Forming a teacher educator identity: uncertain standards, practice and relationships. *Journal of Education for Teaching* 37:3, 309–323.
- Fullan, Michael (2007) *The new meaning of educational change* (4. painos). New York: Teachers College Press.

Gordon, Tuula (1999) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.

Hammerness, Karen (2006) From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record* 108, 1241–1265

Hargreaves, Andy (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Hennissen, Paul & Beckers, Hans & Moerkerke, George (2017) Linking practice to theory in teacher education: a growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education* 63, 314–325.

Hökkä, Päivi & Eteläpelto, Anneli & Rasku-Puttonen, Helena (2010) Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education* 26:4, 845–853.

Jussila, Juhani & Saari, Seppo (toim) (1999) *Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Helsinki: Edita.

Karjalainen, Asko & Alha, Katariina & Jaakkola, Elina & Lapinlampi, Tanja (toim.) (2007) *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. https://www.uef.fi/documents/677821/698710/Akateeminen+opetussuunnitelmatyo%CC%88_Karjalainen_Oy,+Opetuksen+kehitta%CC%88misyks_2007.pdf/21c4015f-c2a4-457b-a76e-0bd3e33f0b0f (haettu 5.4.2017)

Korthagen, Fred (2010) Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26:1, 98–106.

Kostiainen, Emma (2016) Toimintakulttuuri tekee opetussuunnitelmasta uskottavan. *Tiedeblogi*. <https://www.jyu.fi/blogit/tiedeblogi/kostiainen> Open access (haettu 31.5.2017)

Kostiainen, Emma & Ukskoski, Tuija & Ruohotie-Lyhty, Maria & Kauppinen, Merja & Kainulainen, Johanna & Mäkinen, Tommi (2018) Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 71, 66–77. doi:10.1016/j.tate.2017.12.009

McKernan, James (2008) *Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research*. London: Routledge.

Marton, Ferenc (1994) Phenomenography. Teoksessa Torsten Husén & T. Neville Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education*. Oxford, England: Pergamon, 4424–4429.

Maskit, Ditzta (2011) Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education* 27:5, 851–860.

Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael (1994) *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.

Naukkarinen, Aimo (2004). Osallistava opettajankoulutus. Henkilökunnan ja opiskelijoiden uskomusten sekä laitosorganisaation rakenteiden merkitys opettajankoulutuksen kehittämisessä. Teoksessa Seppo Hämäläinen (toim.) *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–85.

Niemi, Hannele (2000) Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Reijo Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 169–154. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/11230827/vaikuttavuutta_koulutukseen.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491828205&Signature=jUpc7Kxp8Qy9co9fj8s%2F%2FeYrCA%3D&response-content-

disposition=inline%3B%20filename%3DTyo_ja_koulutus_muutoksessa_vaikuttavan.pdf (haettu 10.4.2017)

Penuel, William R. & Phillips, Rachel S. & Harris, Christopher J. (2014) Analysing teachers' curriculum implementation from integrity and actor-oriented perspectives. *Journal of Curriculum Studies* 46:6, 751–777.

Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Virta, Arja (2014) *Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.

Schelfhout, Wouter & Dochy, Filip & Janssens, Steven & Struyven, Katrien & Gielen, Sarah & Sierens, Eline (2006) Educating for learning-focused teaching in teacher education: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach. *Teaching and Teacher Education* 22:7, 874–897.

Senge, Peter M. & Cambron-McCabe, Nelda & Lucas, Timothy & Smith, Bryan & Dutton, Janis & Kleiner, Art (2012) *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Crown Business.

Shagrir, Leah (2015) Working with students in higher education – professional conceptions of teacher educators. *Teaching in Higher Education* 20:8, 783–794.

Sijoittumisseuranta (2015) Jyväskylän yliopisto, työelämäpalvelut. <https://opiskelu.jyu.fi/fi/tyoelamapalvelut/palvelut-opiskelijoille/valmistuneidensijoittuminen/jkl1v14valm-jakaumat-aloittain.pdf> (haettu 10.4.2017).

Silander, Tiina & Rautiainen, Matti & Kostiaainen, Emma (2014) Kuka muu muka muuttaa? Opettajankoulutuslaitoksen johtajat muutostyön arkkitehteinä. Teoksessa Päivi Hökkä, Susanna Paloniemi, Katja Vähäsantanen, Sanna Herranen, Mari Manninen & Anneli Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen varmistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 151–168.

Strauss, Anselm & Juliet Corbin (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

Taajamo, Matti & Puhakka, Eija & Välijärvi, Jouni (2014) *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Tao, Jian & Gao, Xuesong (2017) Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education* 63, 346–355.

Tatto, Maria Teresa (1996) Examining values and beliefs about teaching diverse students: understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 18:2, 155–180.

van den Akker, Jan J. (1988) Teacher as learner in curriculum implementation. *Journal of Curriculum Studies* 20:1, 47–55.

Vitikka, Erja & Salminen, Jaanet & Annevirta, Tiina (2012) *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa*. Opetushallitus. Muistiot 2012:4. http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF (haettu 5.4.2017)