

## Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa

*Tiina Soini, Maiju Kinossalo, Janne Pietarinen & Kirsi Pyhälä*

*Opetussuunnitelman uudistaminen on sekä kansallisesti että kansainvälisesti yksi käytetyimpiä koulun ja yhteiskunnan kehittämisen ja muutoksen hallinnan keinoista. Koulun kehittämisen tutkimus osoittaa, että erityisen oleellista on se, miten uudistustyötä toteutetaan ja millaista vuorovaikutusta ja yhteistä merkityksen rakentelua tässä prosessissa tapahtuu. Laaja osallisuuden mahdollistaminen on ollut viimeisimmän suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena. Artikkelissa kuvaamme opetussuunnitelman perusteiden laadintaa ja Opetushallituksen johtavien virkamiehien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita toteutus tuotti perusteasiakirjan yhtenäisyydelle ja ymmärrettävyydelle. Teemahaastatteluun osallistui 23 virkamiestä. Virkamiehet kuvasivat työryhmissä käytyjä merkitysneuvotteluja haasteellisiksi, mutta myös uutta luoviksi ja merkityksellisiksi. Vaikuttaa siltä, että osallistava opetussuunnitelmatyö viritti asioiden käsittelyn monitasoisuutta. Vastaajien kokemana tämä sekä tukee että haastaa opetussuunnitelman perusteiden yhtenäisyyttä.*

### Johdanto

Suomessa peruskoulun käy käytännössä koko ikäluokka. Opetussuunnitelman uudistaminen on sekä kansallisesti että kansainvälisesti yksi käytetyimpiä koulun ja yhteiskunnan kehittämisen ja muutoksen hallinnan keinoista. Koulutusjärjestelmän ja koulun kehittäminen on kuitenkin haastavaa, minkä vuoksi myös siihen liittyvä tutkimus on ollut varsin aktiivista ja keskittynyt

usein siihen, miksi uudistukset epäonnistuvat (Honig 2006; McLaughlin 1987). Koulun kehittämisen tutkimus on kuitenkin tunnistanut monia keskeisiä kehittämistyön onnistumista sääteleviä tekijöitä. Erityisen oleellista näyttäisi olevan se, miten uudistustyötä toteutetaan ja millaista vuorovaikutusta ja yhteistä merkityksen rakentelua tässä prosessissa tapahtuu (Fullan 2007; Hofman, Boom, Meeuwisse & Hofman 2013). Tutkimustulokset viittaavat muun muassa siihen, että uudistusten onnistumisessa ohjaavuuden ja osallisuuden sopiva tasapainoilu, niin sanottu *top-down bottom-up* -strategia tuottaa parhaan tuloksen (Luttenberg, Veugelers & Carpay 2013; Ramberg 2014).

Toinen koulun kehittämisen tutkimuksessa laajasti tunnistettu onnistumista säätelevä tekijä on riittävä yhtenäisyys, koherenssi (*coherence*). Koherenssi voidaan nähdä välttämättömänä ehtona, kun pyritään edistämään uudistukseen osallistuvien toimijoiden suhdetta, omistajuutta ja subjektiutta suhteessa tavoiteltuun muutokseen (Pyhäلتö, Pietarinen & Soini 2014). Koherenssia on tarkasteltu koulu-uudistuksissa sekä eritasoisten tavoitteiden ja niiden sisäisen johdonmukaisuuden (produkti-ulottuvuus) että yhtenäisyyden rakentamisen keinojen suhteen (prosessi-ulottuvuus). Opetussuunnitelmien uudistamista tutkittaessa on erityistä huomiota kiinnitetty opetussuunnitelma-asiakirjan yhtenäisyyteen ja siihen, miten yhtenäisyys tai sen puute vaikuttaa opetus-oppimisprosessiin opetussuunnitelman alkaessa toteutua koulun arjessa (Cheung & Wong 2011; Donnell & Gettinger 2015). Tässä artikkelissa tarkastelemme osallisuuden ja koherenssin rakentamisen haasteita viimeisimmän suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistusprosessissa, jonka toteutuksessa osallisuutta painotettiin vahvasti sekä uudistamisen tavoitteena että sen keinona (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Artikkelissa kuvaamme perusteiden laadintaa ja prosessin suunnittelijoiden eli Opetushallituksen johtavien virkamiehien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita toteutus tuotti perusteasiakirjan yhtenäisyydelle ja ymmärrettävyydelle. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluina (n=23) vuonna 2013, kun perusteiden laadinta oli oppimisen ja uuden luomisen näkökulmasta kiivaimmillaan, ja siihen osallistui 23 Opetushallituksen opetusneuvosta.

## Suomalainen opetussuunnitelma

Suomalaista peruskoulua on kehitetty määrätietoisesti jo vuosikymmeniä. Kansallinen koulun kehittäminen ei ole täysin seurannut kansainvälisen koulun kehityssuuntia, ja Suomen on katsottu jopa omaksuneen kokonaan oman kehittämisstrategiansa (Hargreaves & Shirley 2009; Sahlberg 2011b). Suomessa ei esimerkiksi ole lähdetty laajamittaiseen oppilaiden testaamiseen, ja opettajan autonomia suhteessa opettamiseensa on haluttu säilyttää vahvana ja laajana. Asiakirjana suomalainen opetussuunnitelma edustaa eräänlaista hybridimallia, jossa yhdistyvät oppilaan oppimiskokemuksen keskeisyyttä korostava curriculum-ajattelu ja opittavien sisältöjen tarkka järjestäminen (Malinen 1992; Salminen 2002; Vitikka 2009). Käytännössä tämä näkyy opetussuunnitelmassa niin sanottuina yhteisenä osana ja oppiaineosana.

Koulun kehittäminen nähdään Suomessa kansallisena kehittämisstrategiana. Suomalaiselle peruskoululle asetetaan koululainsäädännössä kahtalainen tavoite: koulu toimii paitsi oppimista myös hyvinvointia edistävänä instituutioti. Peruskoulun historia onkin ollut suhteellisen menestyksellä sekä oppimistuloksissa että yhteiskunnallisen tasa-arvon rakentajana (Hämäläinen, Lindström & Puhakka 2005; Sahlberg 2011a). Opetussuunnitelman uudistaminen ymmärretään Suomessa ensisijaisena koulun kehittämisen välineenä, ja pedagogiset kysymykset muodostavat opetussuunnitelman perusteiden ytimen (Salonen-Hakomäki, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016). Toki opetussuunnitelman uudistustyö on Suomessakin pohjimmiltaan poliittista, ja se on panostus koulun lisäksi koko yhteiskunnan tulevaisuuteen.

Suomessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteita uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Opetussuunnitelman perusteiden valmistelu aloitettiin jo vuonna 2012, ja uutta opetussuunnitelmaa alettiin toteuttaa kouluilla vaiheittain elokuusta 2016 lähtien. Opetussuunnitelman perusteet on valtionhallinnon tasolla valmisteltu normiohjaava dokumentti, jossa määritellään opetuksen sisältöjen ja pedagogiikan keskeiset tavoitteet. Opetussuunnitelman perusteet ovat perusta paikalliselle opetussuunnitelmatyölle. Perusteet noudattelevat perusarvoja, joihin Suomi valtiona on sitoutunut: ihmisoikeuksien kunnioittaminen, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden säilyttäminen ja monikulttuurisuus. Opetussuunnitelmatyössä valtion hal-

linnon taso tuottaa raamit, opetussuunnitelman perusteet, ja kouluissa toteutuva opetussuunnitelma laaditaan paikallisesti, jopa koulukohtaisesti. Vaikka paikallisen ja koulukohtaisen suunnittelun laajuus on vaihdellut opetussuunnitelmauudistuksissa (Mølstad 2015; Rokka 2011), periaatteena on ollut, että perusteissa määritellyt tavoitteet eivät siirry sellaisenaan koulujen toimintaan, vaan perusteita käsitellään, tulkitaan ja muunnetaan koulujen yksilölliseksi kehittämistyöksi (Rajakaltio & Mäkinen 2014). Opetussuunnitelman uudistaminen nojautuu siis ideaan opetussuunnitelmasta prosessina ja keskusteluna (Annala & Mäkinen 2016; Pinar 2004). Uusimmassa opetussuunnitelmauudistuksessa opetussuunnitelma on kunta- tai seutukuntakohtainen, ja kunnilla opetuksen järjestäjinä on merkittävä tehtävä paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa. (Datnow 2005; Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016).

## **Osallistava opetussuunnitelman peruste prosessi Suomessa**

Koulun kehittämisen tutkimus on nostanut osallisuuden keskeiseksi koulun ja opetussuunnitelman kehittämistyön onnistumisen kulmakiveksi (Breiting 2008; Desimone 2002; Hofman, Boom, Meeuwisse & Hofman 2013). Laaja osallisuuden mahdollistaminen on ollut myös viimeisimmän suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena kahdella tavalla: yhtäällä perusteasiakirjan tavoitteet korostavat aktiivista osallistumista ja osallisuuden kokemusta oppilaan oppimisen perustana, ja toisaalta perusteiden laadinta on pyritty toteuttamaan tätä osallisuuden periaatetta noudattaen. Opetushallituksen ohjeistukset korostavat myös paikallisen opetussuunnitelmatyön osallistavuutta. (Opetushallitus 2016.) Tavoitteena on koko systeemin läpikäyvä oppimisprosessi, jossa uudistusta ei vain toteuteta vaan jossa tavoitteena on aktiivinen kehittäminen systeemin joka tasolla (Coburn 2005; Fullan 2003; Mølstad 2015).

Kiinnostavaa suomalaisessa koulun kehittämisessä on paitsi paikallisen ja koulutason keskeinen rooli myös tapa, jolla itse perusteiden laadinta on organisoitu. Prosessi on systeeminen, ja systeemin eri tasoilla on siinä oma selkeä roolinsa (Fullan 2003; Porter, Fusarelli & Fusarelli 2015). Valtioneuvosto määrittää opetuksen yleiset tavoitteet ja päättää opetettavien aineiden

tuntijaosta. Tämän jälkeen Opetushallitus vastaa opetussuunnitelman perusteiden prosessin suunnittelusta, organisoinnista ja toteutuksesta (Valtioneuvoston asetus 422/2012; Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012). Perusteiden laadintaan osallistuu Suomessa kansainvälisesti verraten laaja joukko asiantuntijoita ja kasvatuksen kentän toimijoita. Erityisesti viimeisimmät, joulukuussa 2014 hyväksytyt opetussuunnitelman perusteet tuotettiin laajasti osallistavassa ja monipolvisessa prosessissa. Osallisuus näkyi perusteiden prosessissa laajan osallistujamäärän kutsumisena mukaan perustetyöhön, sitä edeltävänä kentän kuulemisena ja kattavana palautteen keräämisena opetussuunnitelman perusteista. Kaikilla kansalaisilla oli mahdollisuus kommentoida perustetekstin luonnoksia verkossa, ja opetuksen järjestäjien (pääasiassa kuntien) kautta myös yksittäisiltä opettajilta ja kouluilta kerättiin palautetta systemaattisesti.

Perusteiden linjaukset ja itse perusteteksti syntyivät käytännössä laajassa Opetushallituksen suunnittelemassa ja johtamassa työryhmätyöskentelyssä. Opetushallituksen johtamaan ja organisoimaan prosessiin osallistui 34 työryhmää ja kaikkiaan yli 300 asiantuntijaa. Opetushallitus kutsui työryhmätyöskentelyyn edustajia koulujärjestelmän kaikilta tasoilta, ja työryhmiin osallistui Opetushallituksen virkamiesten (16 % työryhmien jäsenistä) lisäksi yliopiston (31 %), koulun (45 %), säätiöiden ja oppikirjakustantajien edustajia (8 %) (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016). Opetushallituksen virkamiehet toimivat työryhmissä yleensä puheenjohtajina. Elokuussa 2012 nimettiin perusteiden prosessin ohjausryhmä, jossa oli edustajia kahdesta ministeriöstä, erilaisista säätiöistä ja edunvalvontaelimistä, kuten Suomen vanhempainliitosta ja Elinkeinoelämän keskusliitosta.

Varsinaiset työryhmät jakaantuivat kahtia, ja samaan aikaan ohjausryhmän perustamisen kanssa käynnistettiin perusteiden linjausten laadinta ja opetussuunnitelman perusteiden yhteistä osaa pohtivat ryhmät. Opetussuunnitelman perusteiden yhteisen osan tavoitteena oli luoda yhtenäinen pohja ja tuki pedagogiselle muutokselle. Yhteisen osan työryhmät (vuosiksi 2012–2014) olivat rakenne- ja tavoiteryhmiä; oppimiskäsitysryhmä; oppimisen ja koulunkäynnin tuen osaryhmä ja laaja-alaisia luku- ja kirjoitustaitoja sekä kieli- ja kulttuuritietoista koulua pohtiva ryhmä. Toisessa vaiheessa, alkuvuodesta 2013, perustettiin oppiaineiden tavoitteita pohtivat aineryhmät. Sekä

yhteisen osan että oppiainetyöryhmissä oli runsaasti edustajia yliopistoista ja kouluista. Yliopistojen asiantuntijat painottuivat kuitenkin yhteisen osan ryhmissä, ja peruskoulujen opettajia oli enemmän oppiaineryhmissä. Prosessi kesti vuodesta 2012 perusteiden hyväksymiseen, vuoden 2014 loppuun asti. (Opetushallitus 2016.)

## Yhtenäisyys opetussuunnitelman kehittämistyössä

Osallisuuden lisäksi toinen koulun kehittämistyön ja opetussuunnitelman uudistamisen onnistumisen avainkysymys liittyy siihen, miten yhtenäiseksi ja johdonmukaisiksi kehittämistyön tavoitteet koetaan. Tätä on tutkimuskirjallisuudessa kuvattu opetussuunnitelman koherenssin (*coherence*) käsitteellä. Koherenssilla tarkoitetaan opetussuunnitelman uudistuksen linjakkuutta esimerkiksi käytettyjen keinojen suhteen ja uudistuksen tavoitteiden sisäistä johdonmukaisuutta (Chan 2010; Muller 2009). Mielekästä kehittämistyötä tukeva koherenssi ei kuitenkaan tarkoita mekaanista yhdenmukaisuutta tai pakottavia linjauksia, vaan pikemminkin se viittaa opetussuunnitelman johdonmukaisuuteen ja ymmärrettävyyteen kasvatus- ja koulutustoiminnan kehittämisen pohjana. Tässä artikkelissa tarkastelemme opetussuunnitelman koherenssia opetussuunnitelman perusteasiakirjan koettuna johdonmukaisuutena, yhtenäisyytenä ja linjakkuutena.

Koherentin opetussuunnitelman on todettu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin (Shwartz Weizman, Fortus, Ktajicik & Reiser 2008) ja opettajien kehittämistyöhön sitoutumiseen (Pyhältö, Soini & Pietarinen 2012). Opetussuunnitelman koherenssia voidaan tarkastella esimerkiksi oppimistavoitteiden, opetus-oppimisprosessin ja opetusmenetelmien sekä arvioinnin keskinäisen linjakkuuden ja opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppi- tai muiden opetusmateriaalien näkökulmasta (Applebee, Bateman, Taylor, Janik & Logan 2007; Squires 2012). Koherentissa opetussuunnitelmassa toiminnat ja niiden tarkoitus muodostavat ymmärrettävän kokonaisuuden (Kelly 2009) opetussuunnitelmatyön toimijoiden kannalta. Riittävä yhtenäisyys edellyttää jaettava ymmärrystä opetussuunnitelman tarkoituksesta ja suhteesta organisaation kehittämiseen koulutusjärjestelmän eri toimijoiden kesken (Allen &

Penuel 2015; Beane 1995; Fullan & Quinn 2016; Hargreaves & Shirley 2009; Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016). Koherenssin rakentaminen vaatii jatkuvaa sovittelua ja neuvottelua (Bateman ym. 2007; Hammerness 2006; Honig & Hatch 2004). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman perusteiden koherenssia tarkastellaan ensi sijassa sen kautta, miten opetussuunnitelmatyötä johtavat Opetushallituksen virkamiehet kokevat valmisteilla olevan opetussuunnitelman perustetekstin; miten yhtenäinen ja ymmärrettävä se on eritasoisten periaatteiden ja linjausten, tavoitteiden ja rakenteiden sekä opetuksen ja oppiaineiden sisältöjen suhteen.

Onnistuneen kehittämistyön ehdoiksi asetettavat osallisuuden ja koherenssin periaatteet voivat näyttäytyä kehittämistyössä jännitteisessä suhteessa keskenään. Monien erilaisten intressiryhmien ja laajan asiantuntijajoukon kuuleminen ja kuunteleminen tuottavat variaatiota, moniäänisyyttä ja väistämättä myös ristiriitoja. Osallistavan kehittämistyön tuloksena saattaa pahimmillaan olla hyvin epäyhtenäinen, vaikeasti ymmärrettävä tai hyvin yleisellä tasolla liikkuva opetussuunnitelma-asiakirja. Osallisuuden ja yhtenäisyyden haasteiden ratkominen edellyttää merkitysneuvotteluja, joissa pyritään ymmärtämään, mistä uudistuksessa on kyse, miten asiat liittyvät toisiinsa ja mitä ne merkitsevät eri toimijoille. (Hargreaves ym. 2009; Weick, Sutcliffe & Obstfeld 2005.) Laajan opetussuunnitelmauudistuksen toteuttaminen edellyttää opetussuunnitelman laatijoiden osallistumista yhteiseen oppimisprosessiin, joka on ytimeltään yhteistä merkityksen rakentelua; uuden tiedon nivomista olemassa olevaan ymmärrykseen tai olemassa olevan ymmärryksen uudelleen arviointia sekä tulevan toiminnan tavoitteiden määrittelemistä tämän pohjalta (Coburn 2005; Crossan, Lane & White 1999). Keskeistä tällaisessa merkityksen rakentelussa on, että uudistuksen tavoitteet tulevat ymmärrettäviksi ja saavat omaksi koettuja merkityksiä ja kysymyksiä (Weick, Sutcliffe & Obstfeld 2005; Hargreaves ym. 2009; Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014). Lisäksi yhteistä tiedonrakentelua tarvitaan, jotta uudistuksen seuraukset arkipäiväiseen kasvatustyöhön tulisivat riittävästi pohdituiksi (März & Kelchtermans 2013; Salonen-Hakomäki ym. 2016). Tavat, joilla yhteistä merkityksenrakentelua tehdään, määrittävät sen onnistumista (Priestley ym. 2012). Lopputulokseen, uudistuksen tavoitteisiin, vaikuttaa myös se, mistä asioista yhteistä ymmärrys-

tä rakennetaan (Fullan & Quinn 2016). Asiat, joihin neuvottelut ja yhteiset pohdinnat kulminoituvat kertovat arvostuksista ja valtarakenteista ja heijastelevat senhetkistä keskustelua kasvatuksen ja koulutuksen kentällä.

## **Tutkimuksen tavoite**

Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan opetussuunnitelman perusteiden koherenssiin liittyviä haasteita osallistavassa opetussuunnitelman perusteiden prosessissa. Opetussuunnitelman perusteiden laadinta ymmärretään uuden tiedon ja merkityksen yhteisenä rakenteluna, joka aktivoi ja edellyttää koherenssin haasteiden tunnistamista ja ratkaisemista – erityisesti perustetyön ollessa eri osioiden intensiivisessä kokoamisvaiheessa. Tätä keskeistä opetussuunnitelman perusteiden laadinnan vaihetta tarkastellaan työryhmyöntö- ja johtaneiden Opetushallituksen virkamiesten kokemana.

Tutkimuskysymyksiksi asetuu:

1. Mihin työryhmien merkitysneuvottelut kohdistuivat opetussuunnitelman perusteiden koherenssia tavoiteltaessa?
2. Millaisia haasteita näihin merkitysneuvottelun kohteisiin liittyi?

## **Tutkimuksen toteutus**

### *Osallistujat ja aineistonkeruu*

Opetushallituksessa opetussuunnitelman uudistaminen käynnistyi vuonna 2012 ja päättyi vuoden 2014 joulukuussa asiakirjan julkaisuun. Tutkimus toteutettiin syksyllä 2013. Haastatteluiden aikaan ensimmäiset luonnokset opetussuunnitelman yleisistä periaatteista olivat valmiina, ja aineosien työryhmät työskentelivät niiden pohjalta. Näin ollen haastattelut toteutettiin opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen keskivaiheessa.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 23 Opetushallituksen opetussuunnitelman uudistusta valmistelevaa opetusneuvosta, ja vastausprosentti oli 85 %. Vastaajista kuusi oli miehiä ja 17 naisia. Tutkimukseen osallistuneilla oli keskeinen rooli Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistusta valmistelemissa työryhmissä, joissa he toimivat työryhmien puheenjohtajina.



tajina tai asiantuntijasihteereinä. Joillakin vastaajista oli jäsenyyksiä ja erilaisia rooleja useissa työryhmissä. Tutkimukseen osallistuneilla opetusneuvoksilla oli kasvatustieteen koulutus ja kokemukseen pohjautuvaa asiantuntijataitotietoa alalta. Tutkimukseen osallistuneet olivat työskennelleet Opetushallituksessa eripituisia jaksoja vaihtelevasti muutamasta vuodesta 25 vuoteen. Useilla osallistujilla (16/23) oli kokemusta edeltävästä opetussuunnitelman uudistamisen prosessista, ja osalla oli aiempaa kokemusta aikaisemman opetussuunnitelman jalkauttamisesta koulu- tai kuntatasolla.

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastattelu tehtiin tutkimusryhmän suunnittelemaa ja testaamaa haastatteluprotokollaa käyttäen. Haastatteluiden kesto oli 45–90 minuuttia, ne tallennettiin ja litteroitiin. Haastattelun tavoitteena oli saada kokonaisvaltainen kuva Opetushallituksen virkamiesten näkemyksistä opetussuunnitelman uudistamisesta. Haastattelu sisälsi 50 kysymystä kuudesta teemasta: uudistuksen tavoitteet, opetussuunnitelman uudistamisen prosessi kokonaisuutena, haastateltavan rooli uudistuksessa, haastateltavan ajatuksia paikallisesta jalkauttamisesta, uudistuksen tarkoitus. Lisäksi haastattelussa kartoitettiin osallistujien taustatietoja työhistoriasta ja osallisuudesta edellisiin uudistuksiin.

### *Analyysi*

Analyysi toteutettiin sisällönanalyysinä litteroiduista haastatteluista. Ensimmäisessä vaiheessa poimittiin aineistositaatit (Atlas.ti-ohjelmaa apuna käyttäen), joissa haastateltava puhuivat osallistavista työtavoista: joko ryhmän toiminnasta tai ryhmien välisestä toiminnasta. Induktiivinen analyysi tunnisti kaiken sellaisen puheen, jossa haastateltava kuvaa johtamansa ryhmän toimintaa tai eri ryhmien välistä toimintaa opetussuunnitelman kirjoittamisen prosessissa. Toisessa vaiheessa tunnistettiin sellainen puhe, jossa haastateltava pohtii, mitkä asiat näyttäytyivät koherenssin kannalta haastavina, toisin sanoen millaisista opetussuunnitelman perusteasiakirjaan liittyvistä asioista ryhmissä käytiin merkitysneuvotteluja. Analyysin kolmannessa vaiheessa merkitysneuvottelun kohteet koodattiin kolmeen sisältöluokkaan: 1) *opetussuunnitelman isojen linjausten johdonmukaisuus*, 2) *opetussuunnitelman eri osien sisäinen linjakuus* ja 3) *opetuksen järjestämiseen ja sisältöihin liittyvä*

*yhtenäisyys.* Analyysin viimeisessä vaiheessa tarkasteltiin näiden merkitysneuvottelujen rinnakkaisten kohteiden suhdetta toisiinsa.

## **Merkitysneuvottelujen kohteet perusteiden koherenssia tavoiteltaessa**

Haastattelujen aikaan asiantuntijatyöryhmien työskentely oli kiivaimmillaan, ja haastateltavat kuvasivat työryhmätyöskentelyä monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. Työryhmätyöskentelyyn kytkeytyviä ja perusteasiakirjaan liittyviä merkitysneuvotteluja kuvattiin yhteensä 106 episodissa. Merkitysneuvotteluja käytiin isojen linjausten johdonmukaisuudesta ja toimivuudesta, opetussuunnitelman osien sisäisestä linjakkuudesta ja yksittäisten oppiaineiden sisällöllisestä ja myös keskinäisestä eheydestä. Nämä kolme erilaista opetussuunnitelman perusteisiin liittyvää merkitysneuvottelun kohdetta eroavat tarkastelujen spesifisyyden suhteen. Myös niiden merkitys perusteasiakirjassa ja sen soveltamisessa paikallisiksi opetussuunnitelmiksi on erilainen. Isot linjaukset määrittävät koko koululaitoksen kehittämisen suuntaa, ja ne ovat leimallisesti yhteisessä osassa määriteltyjä, kaikkea opetustoimintaa koskevia tavoitteita. Ne ilmaistaan myös usein hyvin abstraktilla tai periaatteellisella tasolla. Merkitysneuvottelut perustetekstin osien sisäisestä linjakkuudesta kohdistuvat normiohjaavan asiakirjan johdonmukaisuuteen ja ymmärrettävyyteen kokonaisuutena. Oppiaineiden osalta merkitysneuvotteluja käydään erilaisten termien ja sisältöjen merkityksestä oppiaineesta tai oppiaineen merkityksestä laajemmin. Merkitysneuvotteluissa spesifimmin ja konkreettisimmin pohdiskellaan opetuksen järjestämistä. Merkitysneuvottelujen kohteiden sisältöä kuvataan tarkemmin seuraavissa luvuissa.

### *Opetussuunnitelman isojen linjausten johdonmukaisuus*

Eniten tarvetta merkitysneuvotteluun herättivät opetussuunnitelman perusteiden isot linjaukset ja periaatteet. Yhteiseen tarkasteluun määrittäytyivät erityisesti oppimiskäsitys ja opetusta eheyttävät kokonaisuudet. Virkamiehet kuvasivat sekä yhteisten käsitteellistysten rakentamisen ongelmia että yhteisen kehittämissuunnan määrittämisen ja siihen sitoutumisen haasteita. Ongelmalliseksi koettiin esimerkiksi se, että sama käsite saattoi merkitä eri

asiaa paitsi yksittäisten toimijoiden ymmärtämänä myös eri oppiaineissa. Yhteisen ymmärryksen ja merkityksen puutteen koettiin vaikeuttavan tavoitteiden suuntaista työskentelyä. Osittain linjausten johdonmukaisuutta haastoi se, että ulkopuolelta tulevat, annettuina koetut tavoitteet omaksuttiin ilman yhteisesti määriteltyyn laajempaan kuvaan maastouttamista. Seuraavassa lainauksessa vastaaja kuvaa sitä, miten monimuotoisena haasteena tämä ymmärrettiin.

Must tää on hirveen hyvä huono esimerkki siinä, että et koko tästä opist puuttuu sellanen punanen lanka. Että mikä on se niinku se, mitkä on ne keskeiset käsitteet, jolle tää koko koko opetussuunnitelma... teoreettinen viitekehys, mitkä on keskeiset käsitteet, miten ne määritellään. Tää niinku liittyy siihen, et tää on globaalimpi juttu ja tämmöne tota ku me ei tässä olla niinku millään lailla niinku edelläkävijöitä, vaan nyt ku ajatella, et mite opetussuunnitelma rakentuu kaikkialla länsimaissa enemmän ja vähemmän tällasille tällasille tota geneerisille taidoille, me puhutaan näist laaja-alasesta osaamisesta, ja joku puhuu 24-century skillseistä ja eri jä järjestyöt ja tahot on niinku listannu ne. Meil oo enää sellast niinku yhteinäistä niinku teoriaperustaa tälle, tää on niinku semmosella pehmeellä pohjalla koko opetussuunnitelma... (12X)

Haasteena koettiin myös opetussuunnitelman laajoihin tavoitteisiin ja linjauksiin liittyvien merkitysneuvotteluiden keskeneräisyys. Toisin sanoen tunnistettiin tarve pysähtyä pidemmäksi aikaa keskeisten ydinkäsitteiden ja perusteita keskeisesti läpäisevien johtoajatusten määrittämiseen ja toisiinsa kytkemiseen. Osa virkamiehistä koki ongelmalliseksi myös sen, että työryhmien jäsenillä oli opetussuunnitelmaan kirjatuihin tavoitteisiin hyvin erilaisia tulkintoja. Joidenkin mielestä näkemyserot olivat luettavissa myös kehkeytyvistä perusteteksteistä. Seuraavassa haastateltava epäilee oppimiskäsityksen näkyvän asiakirjassa epäyhtenäisyytenä.

Oppimiskäsityksen määrittelystä, joka lähtee niinku siit ajatuksesta, että opetussuunnitelman perusteet on laadittu tälläsen ja tälläsen oppimiskäsityksen pohjalta ja tota et sen ei oo tarkotuskaa niinku julistaa, että Suomes on tällane oppimiskäsitys, mut perusteet on, perusteiden laadinnassa on lähetty siitä liikkeelle ja se on aivan, kauheen monesta näkökulmasta. Et

jos sen lähtis analysoimaan niinku oppimisteoreettisesti tai erilaisten oppimiskäsitysten näkökulmasta, ni sielt löytyy aika monta oppimiskäsitystä varmaankin. (P6)

Kiinnostavaa oli se, että syntymässä olevan opetussuunnitelman perusteiden keskeinen osa eli koulun toimintakulttuuriin muutosta tavoittelevat linjaukset eivät juurikaan nousseet merkityksen rakentelun kohteiksi.

### *Opetussuunnitelman perusteiden sisäinen linjakkuus*

Opetussuunnitelman sisäinen linjakkuus, kuten tavoitteiden, rakenteiden ja sisältöjen yhteydet, herätti myös paljon keskustelua. Suurena kysymyksenä oli ison kokonaisuuden vaiheistaminen; merkitysneuvotteluja käytiin myös siitä, mikä pala olisi oltava valmis ennen seuraavaa. Osassa työryhmiä perusteiden peruslinjausten puuttumisen tai niistä muodostuvan kokonaisuuden jäsentymättömyys koettiin lamauttavan ajoittain työskentelyä. Seuraavassa haastateltava kuvaa haastetta suhteuttaa isoja linjauksia osaksi työn alla olevaa kokonaisuutta.

Se mikä tässä niinku vaikeuttaa on se, et näitä yleisiä linjauksia alkaa olla niin paljon, että niistä ei saada semmosta järkevää kokonaisuutta, ja sit et asioita ei saada linjattua, et puuttuu päätöksiä koskien esimerkiksi arviointikriteereitä (...) Meil oo niin kun eväitä, millä ne oppiaineet vois edetä. Että semmonen niinku päätöksenteko on tässä kyllä haasteena, mut sen mä voisin lisätä, että se on kyllä iso haaste, et täs ei niin kun saada vaan asioita jotenki linjattua. Niinku semmosii, mitkä vaikuttaa kaikkiin oppiaineisiin, jos tehdään arviointikriteereitä muihinkin tuntijaon asettamiin niveliin, kakkosluokan päätteeksi ja kutosluokan päätteeksi. (R8)

Virkamiehet kokivat, että jotkin isot linjaukset tulivat liian annettuina eikä niiden seurauksista toisille osa-alueille käyty riittävästi merkitysneuvotteluja, mikä vaikeutti linjakkaan ja yhtenäisen perustetekstin laatimista. Esimerkiksi cheyttämisen teema näyttäytyy puheessa haasteena silloin, kun sen merkitysneuvotteluille ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia.

... ja sitte tän cheyttämisen kannalta tota tärkeetä, et mun mielestä yks meidän prosessissa ongelma on se, että puhutaan cheyttämisestä, mut meil ei oo oikeestaan yhtään semmosii tapaamisia, missä eri oppiaineiden ihmiset tai

esimerkiksi koko se eri oppiaineiden opetussuunnitelmatyöryhmät mietti joitai, että mitkä on niinku sellasia samaa liippaavia tavoitteita. (E)

Virkamiesten kokemuksen mukaan opetussuunnitelman perusteiden sisäistä linjakkuutta sekä haastoi että lisäsi perusteasiakirjan kirjoittamisen ohjeistus ja sen muoto. Sitä kuvattiin syntymässä olevan perusteasiakirjan eri tasojen ja osien näkökulmista, kuten alla olevassa sitaatissa rakenteen ja sisällön tasoilla.

... toiset liittyy siihen tehtäväksi antoon liittyviin rakenteisiin ja niitten pohdintaan, että saadaan käännettyä semmoselle tietyllä yksittäiselle, kaikille yhteiselle rakenteelle niitä asioita, se on ehkä sitä teknistä pohdintaa. Mut et toinen on sit se, että ihan oikeesti, se yks tehtäväksanto liittyy näitten sisältöalueitten vähentämiseen, niin jos keskusteluttais, että kuinka yleiselle tasolle niinku tavoitteen voi laittaa ilman, että se muuttuu tunnistamattomaksi? Ja sen myötä niin sit tosi paljon mietitty niitä ydinkäsitteitä ja (...) ja mun mielestä me ollaan saatu aika hyvin kiteytetty semmoset tietyt perusjutut, et niiden sit muokkaaminen niinku siihen haluttuun rakenteeseen, nii on nyt sit se haaste. (E)

Vastaajat kuvasivat myös perustetekstin teemojen runsautta eräänä koherenssin haasteena sen sisäisen linjakkuuden osalta. Erilaisia, sinänsä hyviä asioita koettiin olevan liikaa, kuten vastaaja seuraavassa kuvaa.

Meillähän on hyviä asiantuntijoita ja sit kun tuntijaot (...) ni sitä tekstiä tulee liikaa ja liian paljon tavaraa. Tässäkin meil on nyt nostettu seitsemän tämmöstä kompetenssi yleistä kompetenssia esille, ni se on ehkä liikaa, jos halutaan jo jotakin niinku nostaa esille, niin niin seitsemän on aika paljon semmosta erityiskohtaa mitä nostetaan. Samalla siinä näitä toimintakulttuuriin liittyviä asioita, mitä nostetaan, että näitä miten sanosin näitä filtereitä tai näitä kerroksia tulee niin paljon, että mikä on tarkeeta. Ehkä pitäs pystyä paremmin keskittymään, fokusoimaan. (Q7)

### *Opetuksen järjestämiseen ja sisältöihin liittyvä yhtenäisyys*

Virkamiehet toivat esiin myös haasteita yksittäisten oppiaineiden tai oppiaineryhmien sisäisessä yhtenäisyydessä. Tämä näkyi esimerkiksi pohdintoina oppiaineen merkityksestä tai laajuudesta, jolla se ymmärretään. Ryhmissä käytiin keskustelua myös oppiaineryhmien sisäisestä koherenssista ja tavoitteiden

erilaisista merkityksistä hyvinkin lähellä toisiaan olevien aineiden kesken. Seuraavassa vastaaja kuvaa pyrkimystä tähän.

Mä puhun nyt tästä X:n ryhmästä, niin tota, ku meillä on niinku x taito-  
aluetta siinä, nii me ollaan, nyt kun me päästiin sit tavoitteisiin ja sisältöi-  
hin, niin sitten työstetty pienryhmissä niitä, nii jaettiin niitä tehtäviä ja  
mä oon sitte itse ollu mukana kahdessa, ja tota, nyt meillä oli sellane, että  
meillä oli ensimmäiset paperit, sitten käytiin keskustelu, ne ryhmät jatko,  
ja sitten meillä oli vielä semmonen ristiin, et ne siirty sit jolleki toiselle työ-  
parille tai kolmikolle, ja tota, et me ollaan koitettu niinku sillain ristiin-  
tuulettaa, ristiinpölytykseksi joku sano. (...) ja meillä oli kaikki nää paperit  
ja sit me koitettiin niinku löytää yhteistä linjausta. Arvaat että se oli aika  
iso hallittava, mut et me viime kokouksessa niinku käytiin siit semmosta  
lähetekeskustelua, et mitä tässä niinku, et mitä me voidaan toisillemme an-  
taa. (P6)

Oppiaineisiin liittyen vahvimmin nousi esiin huoli siitä, millaisena ohjenuora-  
na perusteteksti toimii opetuksen järjestäjille paikallisen opetussuunnitelman  
teossa ja myös yksittäisen opettajan opetustyössä. Vastaaja kuvaa erään työryh-  
män keskustelua: ”Kyl siel sitte puhutaan aika paljon myös siitä, et kuinka eri-  
laisia nää on nää oppiaineet ja meidän oppiaineasiantuntijat on hyvin erilaisia.  
Et miten me saadaan tästä niin kun semmonen järkevä, sen opettajan kannalta  
järkevä kokonaisuus?” (R8)

## **Merkitysneuvottelujen kohteiden suhde toisiinsa**

Edellä kuvatut merkitysneuvottelujen kohteet edustavat kolmea keskeistä ope-  
tussuunnitelman koherenssin osa-aluetta. Virkamiehet kuvasivat haasteeksi  
myös näiden koherenssin osa-alueiden suhteuttamista toisiinsa. Virkamiehet  
kuvasivat esimerkiksi sitä, miten koherenssin haasteet yksittäisen oppiaineen  
sisällä liittyvät siihen, miten oppimiskäsitystä on prosessissa määritelty. Ku-  
vauksissa oli tietoisia ja tavoitteellisia yrityksiä rakentaa yhteyksiä eri merki-  
tysneuvotteluiden kohteiden välille ja eritasoisten asioiden prosessointia ja  
yhteyksien hakemista, kuten seuraavassa vastauksessa.

Ja myöski keskusteltu vähän eri ryhmien välillä siellä omassa oppiainetyössä, niin meidän keskustelut oikeestaan koko aika pyörii tavallaan saman ympyrän eri puolilla, jossa niinku tavallaan puhutaan siitä, et se toimintatapa pitäis saada muutettua, pitäis olla enemmän innostamista, tekemistä, toimimista ja yhteistä tiedonrakentamista. Ja sit me taas käsitellään näitä asioita eteenpäin, sit me taas palataan tähän: mites se innostaminen. Tavallaan et siel on semmosii tiettyjä teemoja, jotka halutaan saada näkyviin vahvasti ja esille. (...) Et se on semmosest on keskusteltu kaikista eniten, että et miten tasapainotetaan se tarve eheyttämiseen, mut toisaalta siihen, et kaikki tiedonalat on olemassa näkyvillä. Sitä keskustelua me ollaan käyty siis pitkään ja me ollaan rakennettu sitä niinku tavallaan yhteistyön kautta, et me ei haettu siihen heti valmista vastausta, mut se tavallaan prosessin kautta nin nyt meil on kyllä hyvä yhteinen ymmärrys siitä, että mikä se on se tapa, millä se sinne saadaan. (M15)

Työryhmissä keskusteltiin virkamiesten kuvaamana myös siitä, mikä on isojen linjausten suhde esimerkiksi opettajan työlle ja tulisiko perusteiden linjausten seurauksia tulkita vahvemmin suhteessa kehittämistyöhön. Seuraavassa sitaattissa vastaaja korostaa tämän tulkinnan tekemisen tärkeyttä jo perustetekstin tasolla.

Iso kysymys minkä mä nään tärkeenä on se, että miten ne tavoitteet kirjotetaan. Että myöskin niillä tavoitteiden kirjottamistavalla ohjattas sitä pedagogist toimintaa siel koulussa ... ja me on otettu se formaatti, et me kirjotetaan että ... tavoitteena on rohkaista oppilasta, ohjata oppilasta tässä ja tossa, tarjota mahdollisuuksia siihen ja siihen. Jolla me on haluttu ohjata siis sitä opettajaa ajattelemaan, et hänen tekemisellään on merkitystä, et sitä ei voi tavallaan niin kun sitä kaikkee oppimisen vastuuta siirtää sille oppilaalle. Mun mielestä toi tapa kirjottaa tois ehkä näkyviin peremmin sen oppimiskäsityksen hengen myöskin. (...) Et se on must semmonen iso muutos. (...) Ja sehän on herättäny ihan hirveesti vastustusta myöskin ja kritiikkiä. (P6)

Haastatteluissa virkamiehet kokivat, että osa laajemmista linjauksista ja teemoista palveli paremmin koherenssin rakentumista kuin toiset. Erityisesti arviointi näyttäytyi usein asiana, jonka suhteen yhtenäinen näkemys on löydettävä, jotta käytännön opetustyötä voidaan tehdä. Jotkut tavoitteet koettiin

puolestaan abstraktimpina ja vaikeammin käsiteltävinä erityisesti yksittäisten aineiden kohdalla. Joitain sinänsä tärkeitä tavoitteita tai teemoja ei ehkä koeta opetuksen arjen kannalta niin pakottavina, vaan ne edustivat enemmän eräänlaista periaatteellista keskustelua. Myös isojen linjausten keskinäinen suhde tai suhteen puuttuminen näkyy haastateltavien kuvaamissa haasteissa. Arviointiin liittyvät isot linjaukset vaikuttavatkin olevan koherenssin kannalta keskeisiä, ja arviointi näyttäytyy myös linjauksena, jonka suhde sekä perusteiden muihin osiin että opetuksen käytäntöihin on selkeämmin löydettävissä. Seuraavassa sitaatissa on kuvattu arvioinnin merkittävyyttä työryhmien keskustelussa.

Et se (arviointi) on kyllä siinä mielessä just hyvin kuvaava asia, et kun se liittyy sit jokaiseen oppiaineeseen, ja jokaisen oppiaineen pitää kirjoittaa kuitenkin ne arvioinnin kriteerit, ja sillä tavalla myöskin siitä arvioinnista, että se on tämmönen hyvin koordinoiva aihe (...) ja sitte tota mietitään, että jaa'a, just se oppimiskäsitys kun sen pitäis näkyy siellä vähän kaikessa ja miten se sit saadaan näkymään, ni se on kyllä haastavaa. (R8)

Kaikkiaan virkamiehet kuvasivat opetussuunnitelman perusteasiakirjan koherenssin haasteita pääsääntöisesti kolmen merkitysneuvottelun kohteeksi asettuvan osa-alueen kautta: perusteiden isojen linjausten johdonmukaisuus, perusteiden osien sisäinen linjakkuus ja yksittäisten oppiaineiden eheytyvät sisällöt ja opetus. Eritasoisten tavoitteiden ja niiden kuvaamiseen käytettyjen käsitteiden väliset yhteydet olivat vastaajien kuvaamien merkitysneuvottelujen keskeistä sisältöä. Virkamiesten näkökulmasta ratkaisevaa näyttäisi olevan se, että opetussuunnitelman eri osa-alueet tulevat mahdollisimman laajasti merkitysneuvotteluiden kohteeksi ja että merkitysneuvottelua käydään myös niiden suhteesta toisiinsa miettien esimerkiksi, mitä seurauksia oppilaan roolista rakentuvalla ymmärryksellä ja merkityksellä on oppiainesisältöjen pohdintaan.

## **Tulosten pohdintaa**

Tämän tutkimuksen tuloksia on tarkasteltava opetussuunnitelman perusteiden laadinnan vaihe huomioiden. Aineistonkeruu toteutettiin perustetyön



ollessa eri osioiden intensiivisessä kokoamisvaiheessa. Opetussuunnitelman perusteisiin tavoiteltavan koherenssin tarkastelun näkökulmasta aineiston-keruun ajankohta oli osuva, sillä juuri tuossa vaiheessa pitkällä olevien, mutta ei vielä valmiiden perustetekstien ja osioiden sisäinen ja keskinäinen tarkastelu oli aktiivisena. Vaihe oli haastava ja kuormittava. Huomion arvoista on, että uuden tiedon ja yhteisen merkityksen rakentelun ollessa kiivaimmillaan työtä koordinoivat virkamiehet tunnistavat monipuolisesti perusteiden koherenttiutta haastavia tekijöitä. Tämä kehittämisasiantuntijuus mahdollisti perusteiden moniulotteisen koherenssin edistämisen, jota tapahtui runsaasti eri työryhmissä ja niiden välillä ennen lopullista perustetekstiä.

Tulokset osoittavat, että Opetushallituksen virkamiehet tunnistivat koherenssin merkityksen uudistuksen onnistumisen edellytyksenä. He toivat kriittisesti ja analyttisesti esiin sen, miten opetussuunnitelman perusteiden johdonmukaisuus, linjakkuus ja riittävä yhtenäisyys tulevat haastetuiksi laajassa työryhmätyöskentelyssä, jossa hallittava tietomäärä on huomattava. Virkamiehet kuvasivat työryhmissä käytyjä merkitysneuvotteluja haasteellisiksi mutta myös uutta luoviksi ja merkityksellisiksi. Vaikuttaa siltä, että osallistava opetussuunnitelmatyö viritti asioiden käsittelyn monitasoisuutta. Vastajien kokemana tämä sekä tukee että haastaa opetussuunnitelman perusteiden yhtenäisyyttä. Monitasoisuus kääntyy vahvuudeksi esimerkiksi silloin, kun laaja yleinen periaate tuottaa uusia näkökulmia oppiaineen sisältöihin ja laajentaa tai syventää perusopetuksen sisältöjä. Haasteelliseksi ja jopa prosessia lamauttavaksi moniäänisyys muuttuu, kun yhteisten linjausten, esimerkiksi oppimiskäsityksen, seuraukset koulun arkeen jäävät epäselviksi tai niistä vallitsee niin suuria näkemuseroja, että ne estävät yhteisen tavoitteen suuntaisen työskentelyn tai työskentelylle varattu aika ei riitä merkitysneuvottelun käymiseen.

Mielenkiintoinen havainto oli, että merkitysneuvottelujen kohde määritti oppimista (ks. myös Fullan & Quinn 2016). Sellaiset merkitysneuvottelun kohteeksi asetuvat linjaukset, joiden vaikutukset opetustyöhön nähtiin konkreettisemmin ja suurempina ja joiden normiohjauksellinen painoarvo koettiin erityisen merkittävänä, pakottivat viemään merkitysneuvotteluja pidemmälle. Ne aiheuttivat haasteita työskentelylle, koska yhteisymmärrys niiden suhteen koettiin prosessin etenemisen kannalta välttämättömänä, mutta

ne todennäköisesti tuottivat pidemmällä aikavälillä suurempaa koherenssia perusteasiakirjan kokonaisuuteen – ja mahdollisesti myös sen soveltamiseen edelleen kohti paikallisia opetussuunnitelmia. Vaikutuksiltaan epämääräisiksi tai epäselviksi koetut yltäavoitteet jäivät helposti käsittelemättä tai niiden suhteen tehtiin laihoja kompromisseja, jotka todennäköisesti haastavat yhtenäisyyttä myös jatkossa.

Koska Opetushallituksen virkamiehet johtivat ja orkestroivat opetussuunnitelman perusteiden laadintatyötä, käytännössä usein työryhmien puheenjohtajina tai asiantuntijasihteereinä, he myös esittivät näkemyksiään siitä, mitä asioita merkitysneuvotteluissa tulisi käsitellä. minkä suhteen merkitysneuvotteluita pitäisi käydä. Esimerkiksi oppimiskäsityksen teoreettisempi ja kaikkia ryhmiä koskeva yhteinen pohdinta olisi heidän näkemyksensä mukaan voinut tukea koherenssin rakentamista. Virkamiesten puheessa korostuikin merkitysneuvottelujen tärkeys ”oikeiden asioiden” suhteen. Heidän kokemanaan perusteellisempi merkitysneuvottelu linjauksista, kuten oppimiskäsityksen määrittely, helpottaisi myös yksittäisen oppiaineen tavoitteista käytävien merkitysneuvottelujen haasteita. Kuitenkin juuri oppimiskäsitys vaikutti haastavalta merkitysneuvottelun kohteelta, ja se olisi ehkä kaivannut purkamista ja maastouttamista koulun kehittämistyöhön. Merkitysneuvottelu oppimiskäsityksestä olisi ehkä edellyttänyt joidenkin muiden laajojen linjausten jättämistä neuvottelujen ulkopuolelle.

Koko systeemin oppimiseen pyrkivän uudistustyön kannalta on keskeistä pohtia, minkä suhteen merkitysneuvotteluja käydään. Syvällisempi, osallistujien olemassa olevan ymmärryksen ja uuden luomisen haasteen (Crossan, Lane & White 1999) tunnistava merkitysneuvottelu muutaman keskeisen periaatteen osalta voisi tukea prosessin jatkuvuutta koulujärjestelmän tasolta toiselle, perusteista kohti paikallistasoa, opetuksen järjestäjiä ja koulua. Eritasoisten käsitteiden ja tavoitteiden keskinäisen suhteen pohtiminen olisi kenties erityisen keskeistä suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä, jossa yhtenäisyyttä haastaa jo lähtökohtaisesti opetussuunnitelman rakenteellinen jakautuminen yhteiseen ja oppiaineosaan. Mielenkiintoista on, että tätä perustavaa opetussuunnitelman jakoa ei juurikaan aineistossa tuoda koherenssin haasteena esiin.

Vaikka tässä tutkimuksessa huomio on kiinnittynyt koherenssin haasteisiin, on syytä korostaa, että virkamiehet näkivät osallistavan ja rikkaaseen dialogiin pyrkivän strategian hyvänä ja hedelmällisenä. Osallisuuden korostamisen toivottiin siirtyvän opetussuunnitelmaprosessin mukana kentälle ja lopulta tuottavan yhteisöllisempää kouluarkea. Tulokset kuvaavatkin hyvin kahtalaisen koherenssin vaatimuksen yhteensovittamista pyrittäessä yhdistämään uudistuksessa top-down bottom-up -strategioita uudistuksen suunnittelijoiden näkökulmasta; opetussuunnitelmaprosessin koherenssi syntyy yhteisistä moniäänisistä neuvotteluista, mutta toteutus edellyttää myös linjauksia (Luttenberg, Veugelers & Carpay 2013; Ramberg 2014). Jos prosessissa pyritään sekä osallisuuteen että ohjaavuuteen, opetussuunnitelmaprosessin suunnittelijat joutuvat ratkaisemaan tätä jännitettä jatkuvasti arkisissa ja monimutkaisissa merkitysneuvotteluissa. Tutkimuksen perusteella virkamiehet olivat tästä hyvin perillä. Uudistuksen onnistumisen kannalta keskeistä on se, välittykö tämä ymmärrys edelleen prosessin seuraaville tasoille ja koulujen kehittämistyöhön. Opetussuunnitelman ja jatkuvan koulun kehittämisen näkökulmasta on kiinnostavaa pohtia, olisiko pienempi osallistujajoukko päässyt helpommin ”syvempiin ja yhteisesti ymmärrettyihin merkityksiin” annetussa ajassa ja olisiko merkityksen rakentelun prosessia voinut tällöin tehokkaammin mallintaa käytettäväksi edelleen opetussuunnitelmatyön työkaluna sekä keinona luovaan koulun kehittämiseen (Drazin, Glynn & Kazanjian 1999).

## Lähteet

- Allen, C.D. & Penuel, W.R. 2015. Studying teachers' sensemaking to investigate teachers' responses to professional development focused on new standards. *Journal of Teacher Education* 66 (2), 136–149. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487114560646>.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Communities of practice in higher education: contradictory narratives of a university-wide curriculum reform. *Studies in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1125877>.
- Bateman, D., Taylor, S., Janik, E. & Logan, A. 2007. Curriculum coherence and student success. Sain-Lambert, QC: Champlain Saint-Lamber Cégep.
- Beane, J.A. 1995. *Toward a coherent curriculum* (1995 ASCD vuosikirja). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Breiting, S. 2008. Mental ownership and participation for innovation in environmental education and education for sustainable development. Teoksessa A. Reid, B.B. Jensen & J.N.V. Simovska (toim.) *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. New York: Springer, 159–180.
- Chan, J.K.S. 2010. Teachers' responses to curriculum policy implementation: colonial constraints for curriculum reform. *Educational Research for Policy and Practice* 9 (2), 93–106. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10671-010-9082-5>.
- Cheung, A. C.K. & Wong, P.M. 2011. Effects of school heads' and teachers' agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong. *The International Journal of Educational Management* 25 (5), 453–473. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09513541111146369>.
- Coburn, C. E. 2003. Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher* 32 (6), 3–12. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X032006003>.
- Coburn, C.E. 2005. Shaping teacher sensemaking: school leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy* 19 (3) 476–509. DOI: 10.1177/0895904805276143.
- Crossan, M.M, Lane, H.W. & White, R.E. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review* 24 (3), 522–537.
- Datnow, A. 2005. The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational administration quarterly* 41 (1), 121–153. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X04269578>.
- Desimone, L. 2002. How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research* 72 (3), 433–479. <http://www.jstor.org/stable/3515993>.

- Donnell, L. A. & Gettinger, M. 2015. Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education* 51, 47–57. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15001006>.
- Drazin, R., Glynn M.A. & Kazanjian, R. 1999. Multilevel theorizing about creativity in organizations: a sensemaking perspective *Academy of Management Review* 24 (2), 286–307.
- Fullan, M. 2007. *The new meaning of educational change* (4. painos). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Quinn, J. 2016. *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hammerness, K. 2006. From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record* 108 (7), 1241–1265.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan M. & Hopkins, D. (toim.) 2009. *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2009. *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, Calif, Corwin Press.
- Hofman, R. H., de Boom, J., Meeuwisse, M. & Hofman, W. 2013. Educational innovation, quality, and effects: An exploration of innovations and their effects in secondary education. *Educational Policy* 27, 843–866. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904811429288>.
- Honig, M. I. (toim.) 2006. *New directions in education policy implementation*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Honig, M.I. & Hatch, T.C. 2004. Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher* 33 (8), 16–30. <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033008016>.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) 2005. *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Palmenia-sarja.
- Kelly, A.V. 2009. *The curriculum: theory and practice* (6. toim. teos). Los Angeles: SAGE.
- Luttenberg, J., Veugelers, W. & Carpay, T. 2013. Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: Towards an analytic instrument. *Journal of Educational Change* 14 (3), 335–352. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-012-9196-z>.
- McLaughlin, M. W. 1987. Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9, 171–178.
- März, V. & Kelchtermans, G. 2013. Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education* 29, 13–24. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001308>
- Mølstad, C. E. 2015. State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies* 47 (4), 441–461. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2015.1039067?journalCode=tcus20>.

- Opetushallitus. 2016. Ops 2016. <http://www.oph.fi/ops2016> (luettu 5.12.2016).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) (luettu 5.12.2016).
- Pietarinen, J., Pyhäلتö, K. & Soini, T. 2016. Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585176.2016.1179205>.
- Pinar, W. F. 2004. *What is Curriculum Theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. 2012. Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry* 42 (2), 191–214.
- Pyhäلتö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2012. Do comprehensive school teachers perceive themselves as active agents in school reforms? *Journal of Educational Change* 13 (1), 95–116.
- Pyhäلتö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-013-9215-8>.
- Rajakaltio Helena, Mäkinen Marita. 2014. The Finnish School in Cross-Pressures of Change. *European Journal of Curriculum Studies* 1 (2), 133–140. <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/viewFile/56/25>.
- Ramberg, M.R. 2014. What makes reform work? – School based condition as predictors of teachers' changing practice after a national curriculum reform. *International Education Studies* 7 (6), 46–65. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/34530>.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Sahlberg, P. 2011a. The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change* 11, 45–61. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-011-9157-y>.
- Sahlberg, P. 2011b. *Finnish lessons*. New York, NY: Teachers College Press.
- Salonen-Hakomäki, SM., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhäلتö, K. 2016. The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of Curriculum Studies*. 10.1080/00220272.2016.1143530.
- Shwartz, Y., Weizman, A., Fortus, D., Ktajicik, J. & Reiser, B. 2008. The IQWST experience: Coherence as a design principle. *The Elementary School Journal* 109 (2), 199–219.
- Squires, D. A. 2012. Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 85 (4), 129–135. <http://www.tandfonline.com/doi/10.1080/00098655.2012.657723>.

- Valtioneuvoston asetus 422/2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta. 2012. The Finnish national core curriculum. Teoksessa A. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education*. Rotterdam: SensePublishers, 83–96.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. & Obstfeld, D. 2005. Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science* 16 (4), 409–421.