

Ella Ojell

KEHITTYVÄ OPETTAJA 2020-LUVULLA

opetussuunnitelman laatijoiden silmin

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2019

TIIVISTELMÄ

Ella Ojell: Kehittyvä opettaja 2020-luvulla opetussuunnitelman laatijoiden silmin
Pro gradu
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Toukokuu 2019

Suomalainen peruskoulu on ollut viime vuosina muutoksessa 2016 voimaan astuneiden uusien opetussuunnitelman perusteiden myötä. Opetussuunnitelmauudistuksen tarkoituksena on päivittää peruskoulua vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin. Tietoyhteiskunnan muutos on 2010-luvulla ollut nopeaa ja muuttanut työelämää vaikeammin ennakoitavaksi. Tulevaisuuden ennakoimattomuus ja tiedon runsas saatavuus ovat asettaneet kysymyksen peruskoulun tarjoamista valmiuksista suurennuslasin alle. Koulun muutoksen myötä kysymys opettajuuden muutoksesta on ajankohtainen. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä tavalla opettajuuden toivotaan muuttuvan uuden opetussuunnitelman myötä. Opettajuutta tarkasteltiin tutkimuksessa asiantuntijatyönä ja tutkimuksessa etsittiin vastausta myös opettajan asiantuntijuuden muutokselle.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsiteltiin opettajuuteen vaikuttavia ajankohtaisia tekijöitä, joita ovat tiedon muuttunut luonne ja oppimiskäsityksen muutos, tieto oppimisesta ja opettajan itsensä kehittäminen sekä opettajan työn yhteisöllisyyden lisääntyminen. Yhteiskunnallinen arvoilmasto vaikuttaa koulukulttuuriin opetussuunnitelman kautta ja kouluissa luodaan toimintakulttuuri, jonka opettajat jalkauttavat käytäntöön oman asiantuntijuutensa mukaisesti. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä oli asettaa tämän tutkimuksen tulosten mukainen kuva opettajuuden suunnasta osaksi myös laajempaa opettajuuden kehityskulkua peilaamalla tämän tutkimuksen tuloksia Fullanin & Kohosen (1996&1997) ja Luukkaisen (2004) määritelmiin opettajuudesta ja ennustuksiin opettajuuden kehittymisestä. Tutkimuksen aineistona käytettiin sekundääriaineistoa aiemmasta tutkimuksesta. Aineisto koostuu 23 teemahaastattelusta, joita analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Analyysissa etsittiin muutospuhetta, joka ryhmiteltiin nykytilaa ja muutoksen suuntaa kuvaavaan puheeseen sekä tulevaisuuden ideaalia kuvaavaan puheeseen. Sekä nykyisyys- että tulevaisuuspuheesta erotettiin opettajan osaamiseen ja opettajan toimintaan liittyvät puheenvuorot, jotka jaoteltiin vielä alaluokkiin. Vastaajat olivat koulun nykytilaan ja etenkin opettajistoon monin kohdin tyytyväisiä, mutta muutoksen suuntaa kuvattiin vastauksissa myös monipuolisesti. Kolme merkittävintä muutostarpeen yläteemaa olivat 1) liika sisältöpainotteisuus, 2) kankeus ja rutinoituminen ja 3) yksintekemisen kulttuuri. Muutoksen kulmakivenä nähtiin selkeästi opettajuuden kehittäminen. Vastaajien toiveista opettajan toimintaan liittyen oli erotettavissa myös kolme merkittävää yläteemaa, jotka voidaan nähdä vastinpareina merkittävimmille ongelmille. Nämä opettajan toiminnan yläteemat olivat 1) informaalin tiedon lisääminen, 2) joustavat työtavat ja 3) yhteisöllisyyden moninaistuminen. Opettajan asiantuntijuuden muutoksen kannalta merkittävä tulos on, että opettajalta edellytetään valmiutta itsensä ja työnsä jatkuvaan kehittämiseen. Tulokset opettajan asiantuntijuudesta noudattelevat Jakku-Sihvosen (2005) määritelmän mukaista asiantuntijalta vaadittavaa kaksitahoista alanhallintaa, jossa praktinen alanhallinta ja formaali tietoperusta yhdistyvät.

Halutun muutoksen toteutumista edistävästä tekijöistä tästä tutkimuksesta saatiin suuntaa-antavia mainintoja, jotka saivat tukea taustakirjallisuudesta. Muutosta tukevia tekijöitä ovat mm. opetuksen järjestämisen puitteet ja riittävät resurssit sekä kehittymistä tukeva johtaminen. Opetuksen järjestämisen puitteista voidaan nostaa erityisesti tilat, taloudelliset resurssit ja aika. Kehittymistä tukeva johtaminen voi koulun muutostavoitteisiin pääsemisessä tarkoittaa tulevaisuudessa johtamisen hajauttamista. Sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta näyttää korostuvan tulevaisuuden kouluissa ja on luontevaa, että yhteisöllisen oppimisen periaatteet ulottuvat luokkahuonetilanteista koko koulun toimintakulttuuriin. Rehtoreilla on edelleen tärkeä rooli koulukulttuurin suunnannäyttäjänä, mutta opettajilta toivottu aktiivisuus itsensä ja ympäristönsä kehittäjänä toteutuu luontevasti, kun pedagoginen johtajuus jaetaan entistä enemmän rehtorin ja opettajan kesken.

Avainsanat: opettajuuden muutos, opettajan asiantuntijuus, peruskoulun muutos, opetussuunnitelmaprosessi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEORIA	6
2.1	OPETUSSUUNNITELMA OPETTAJAN PEILINÄ.....	7
2.2	HYVÄN OPETTAJAN VAATIMUKSET	10
2.2.1	<i>Tiedon muuttunut luonne ja oppimiskäsityksen muutos</i>	12
2.2.2	<i>Tieto oppimisesta ja itsensä kehittäminen</i>	15
2.2.3	<i>Opettaja ja muut, yhteisöllisyys</i>	17
2.3	OPETTAJAN ASiantuntijuus	18
2.4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	21
3	METODIN KUVAUS	23
3.1	STRUKTUROITU TEEMAHAASTATELU	24
3.2	TEORIAOHJAAVA SISÄLLÖNANALYYSI.....	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1	OSALLISTUJAT JA AINEISTO	28
4.2	ANALYYSIN KUVAUS	30
5	TULOKSET	35
5.1	NYKYTILANNE JA MUUTOKSEN SUUNTA – OPETTAJAN OSAAMINEN	35
5.1.1	<i>Opettajien arvostus</i>	36
5.1.2	<i>Oppimiskäsityksen päivittäminen</i>	37
5.1.3	<i>Tarve opettajien muutokselle</i>	38
5.2	NYKYTILANNE JA MUUTOKSEN SUUNTA - OPETTAJAN TOIMINTA	38
5.2.1	<i>Opettajan vuorovaikutus muutoksessa</i>	39
5.2.2	<i>Työtapojen jäykkyys</i>	40
5.2.3	<i>Irrallisuus yhteiskunnasta</i>	40
5.3	TULEVAISUUDEN IDEAAALI – OPETTAJAN OSAAMINEN	41
5.3.1	<i>Tiedot oppimisesta ja opettamisesta</i>	42
5.3.2	<i>Valmius työnsä ja itsensä kehittämiseen</i>	43
5.3.3	<i>Tietoisuus vuorovaikutuksesta</i>	44
5.3.4	<i>Ymmärrys opetussuunnitelmasta</i>	45
5.3.5	<i>Yhteiskunnallinen toimijuus</i>	45
5.4	TULEVAISUUDEN IDEAAALI – OPETTAJAN TOIMINTA.....	46
5.4.1	<i>Yhteisöllisyyden moninaistuminen</i>	47
5.4.2	<i>Joustavat työtavat</i>	48
5.4.3	<i>Koulun ulkopuolinen tieto</i>	48
5.4.4	<i>Opetussuunnitelman toteutuminen käytännössä</i>	49
5.5	OPETTAJAN ASiantuntijuuden KEHITTÄMISEN EDELLYTYKSET	50
6	ASiantuntijaopettaja JA LISÄÄNTYVÄT VAATIMUKSET	51
	<i>Kuinka opettajan asiantuntijuus muuttuu?</i>	54
7	POHDINTA	57
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	57
7.2	JOHTOPÄÄTÖKSET	61
	LOPUKSI.....	63
	LÄHTEET	67

1 JOHDANTO

Arvostettu ja korkeasti koulutettu opettajisto eräs tärkeä suomalaisen koulujärjestelmän erityispiirre. Suomalaiset opettajat nauttivat suurta, kansainvälisesti ainutlaatuista ammatillista kunnioitusta ja opettajien autonomia opetuksen toteutuksessa on mittava (esim. Sahlberg 2015). Opettajuus ja opettajuuden kehityssuunnat ovat aina olleet tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena ja etenkin vuosituhannen vaihteessa opettajan työn muutoksen ja työnkuvan pirstaloitumisen nähtiin kiihtyvän, kun opettajan ammattia alettiin tarkastella enenevässä määrin aktiivisena muutosagenttina didaktisen osaajan rinnalla (Luukkainen 2004, 25, 53–58; Smylie, Bay, Tozer 1999; ks. Luukkainen 2004, 58). 2010-luvulla tietoyhteiskunnan kehityksen myötä muutosvauhdin voidaan katsoa jopa kiihtyneen. Myös opettajuuden kehityskulku on jatkunut samoilla urilla ja opettajan aktiivisuus työssään ja omassa oppimisessaan on eräs keskeinen ulottuvuus nykyisessä opettajatutkimuksessa (esim. Ahonen 2018; Ahonen, Pyhältö, Pietarinen, Soini 2014).

Tietoyhteiskunnan kehitys jatkaa työelämän mullistamista sekä lokaalisti että globaalisti ja ratkaisuja etsittäessä katseet kääntyvät usein kouluun. Yhteiskunnallisessa keskustelussa suomalainen peruskoulu on viime vuosina näyttäytynyt jäyhänä ja vanhanaikaisena instituutiona, joten muutospaine on ollut suuri. Vuonna 2016 Suomessa astuivat voimaan uudet, vuonna 2014 hyväksytyt opetussuunnitelman perusteet, joiden tavoitteena on ollut luoda nykyajan mukaiset puitteet oppimiselle päivittämällä peruskoulua ja sen toimintakulttuuria uusia haasteita vastaavaksi (Krokkfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, 59). Opetussuunnitelmaa kehittämällä pyritään kehittämään koko koulujärjestelmää (Kivioja, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2018, 311), joten luonnollisesti myös vaatimukset opettajille muuttuvat samalla.

Työelämään siirtyvänä pidän tärkeänä tarkastella ja ymmärtää ammatti-identiteettiäni eri tasoilla ja oma kiinnostukseni opettajan työn muutokseen on herännyt juuri opetussuunnitelmatyön seuraamisen myötä. Opetussuunnitelman perusteiden käytännön toteutuksessa on lähtökohtaisesti jonkin verran tilaa paikallistason tulkinnoille (Rajakaltio & Mäkinen 2014; ks. Soini, Kinossalo, Pietarinen & Pyhältö 2017, 38), mutta lähtökohtaisesti opetussuunnitelma on normiohjaava dokumentti, jonka puitteissa opettajan autonomian on

toteuduttava (Soini ym. 2017, 37). Näin ollen opetussuunnitelmaprosessin ymmärtäminen on tärkeää, jotta ymmärrys myös muutoksen taustalla vaikuttavista tekijöistä lisääntyisi (Kivioja ym. 2018, 311). Myös opetussuunnitelmauudistuksen, peruskoulun ja opettajan työn saama runsas mediahuomio on herättänyt kiinnostukseni perehtyä opettajuuteen nimenomaan koulutuksen eri tasojen toimijoiden sekä tutkimuksen näkökulmasta. Huolimatta siitä, että suomalainen peruskoulu on pätevän ja yleistä luottamusta nauttivan opettajiston käsissä, useat koulutukseen liittymättömät tahot ja yksityishenkilöt ovat usein hanakoita ottamaan kantaa kysymyksiin koulun kulloisestakin tilasta ja suunnasta. Tästä syystä on nähdäkseni paikallaan ottaa osaa keskusteluun myös opettajana.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen opettajuuden yhteiskunnallisia reunaehtoja opetussuunnitelmaprosessin kehityksessä ja luon katsauksen siihen, millainen on tutkimuskirjallisuuden mukainen hyvä opettaja. Tutkimuskirjallisuuden pohjalta ennakoin myös opettajuuden suunnanmuutoksia erityisesti opettajan asiantuntijuuden kautta. Tämä tutkimus lähtee liikkeelle ajatuksesta, että *opettajuus* on asiantuntijatyö, joka on viime vuosien muutosten myötä syytä ottaa lähempään tarkasteluun. Pohjustan opettajan asiantuntijuutta opettajan työn eri tasojen näkökulmasta ja tutkimusongelmani kautta pyrin pääsemään opettajuuden muutoksen ytimeen. Aineistoni on pienempi osa laajempaa asiantuntijahaastatteluaineistoa, jonka informantit ovat opetussuunnitelmauudistuksessa mukana olleita opetushallituksen virkamiehiä. Esittelen aineistoa ja tutkimusongelmaani tarkemmin luvussa 4, jossa kuvaan myös analyysin kulkua. Sitä ennen avaan vielä tutkimusta ohjanneita metodologisia lähtökohtia aineistonkeruussa ja analyysissä. Ensimmäisessä tulosluvussa esittelen analyysin tulokset ryhmiteltynä nykyisyyttä ja tulevaisuutta kuvaavaan muutospuheeseen ja toisessa tulosluvussa syvennyn vielä tarkemmin tulosten merkityksiin aiemman teorian ja opettajan asiantuntijuuden valossa. Viimeisessä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä ja pohdin, millä tavalla haluttu muutos voitaisiin käytännössä saavuttaa.

2 TEORIA

Suomalaisessa yhteiskunnassa on 2010-luvun taitteessa tapahtunut monia murroksia, joiden vaikutus kouluun ja sen kautta opettajan työhön on vääjäämätön. Teknologian kehittyminen on muuttanut ihmisten arkea ja diginatiiveiksi kutsutun sukupolven tieto- ja viestintäteknologiataidot ovat lisänneet painetta myös koulujen digitalisoitumiseen. Teknologiakehityksen myötä myös tiedon luonne on muuttunut ja tulevaisuudessa tärkeiden taitojen ennakointi on muuttunut vaikeammaksi. Räjähdyksmäisesti lisääntyneen maahanmuuton myötä myös kieli- ja kulttuuritietoisuuden merkitys tulevaisuuden koulussa on kasvanut (Mikkola 2016, 12).

Tutkimuskirjallisuus on pyrkinyt luomaan kuvaa siitä, mikä on opettajien nykytila erilaisten yhteiskunnallisten muutosten ristipaineessa, ja mitä tulevaisuuden opettajalta vaaditaan. Opettajiin kohdistuvat vaatimukset muuttuvat päivä päivältä yhä moninaisemmiksi eikä perinteistä tietojen ja taitojen opettamista ole enää pitkään aikaan nähty riittävänä (Mikkola 2016, 13). Myös opettajan työn yhteiskunnallinen vaikuttavuus korostuu, kun nykykoulun tavoitteena on demokratian, ihmisarvon ja aktiivisen kansalaisuuden edistäminen. Opettajan työssä korostuvat yhä enemmän yhteiskunnallisten, sivistyksellisten ja kulttuuristen arvojen välittäminen. (Mikkola 2016, 13.)

Tässä luvussa avaan ensin opettajan työhön vaikuttavia yhteiskunnallisia reunaehtoja opetussuunnitelmatyön näkökulmasta. Tämän jälkeen luon katsauksen siihen, millaisena opettajuus näyttäytyy nykyaikaisessa tutkimuskirjallisuudessa ja millaisia uudenlaisia vaatimuksia ”hyvään opettajaan” kohdistuu. Eri asiantuntijoiden näkemykset eroavat toisistaan siitä, voidaanko opettajuus määritellä professioksi (esim. Luukkainen 2004). Tässä tutkimuksessa en keskity niinkään opettajan profession problematisointiin, vaan pyrin hahmottelemaan ajanmukaisen kuvan opettajuudesta ja valottamaan siihen liittyviä muutoksia.

2.1 Opetussuunnitelma opettajan peilinä

Suomessa uudet, vuonna 2014 julkaistut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan syksyllä 2016. Kansallisesti sitovat opetussuunnitelman perusteet laaditaan Opetushallituksessa monen tahon yhteistyössä ja ne on uudistettu noin kymmenen vuoden välein. Opetussuunnitelmaa uudistamalla pyritään vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin ja kaikkien koulujen yhteisten tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyn kautta turvaamaan koulutuksellinen tasa-arvoisuus kaikille (Krokkfors ym. 2010, 59).

Ensimmäinen kansallinen opetussuunnitelma julkaistiin vuonna 1970 perusopetuslain astuttua voimaan vuonna 1968 (Vitikka, Krokkfors & Hurmerinta 2012). Vuoteen 1977 mennessä yhdeksänvuotinen peruskoulu oli tavoittanut koko Suomen ja ensimmäiset Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 1985 (Pietilä & Vitikka 2007, 8). Ensimmäisissä uudistusprosesseissa oli nähtävissä kasvava halu vastuuttaa paikallistasoa opetuksen toteuttamisessa. Vuoden 1985 opetussuunnitelma oli yhteisten tavoitteiden kautta opettajan työtä melko tiukasti määrittävä teos, mutta samalla kasvatettiin kuntien mahdollisuutta tehdä omia ratkaisuja opetuksen järjestämisen suhteen. Vuoden 1994 perusteet olivat jälleen aiempia perusteita väljemmät ja koulut saivat lisää valtaa perusteiden koulukohtaisessa mukauttamisessa. (Pietilä & Vitikka 2007, 9; Rokka 2011, 24–28.) Seuraava, toiseksi viimeisin uudistus tapahtui vuonna 2004 ja näissä perusteissa sisällöt rajattiin taas aiempaa tarkemmin (Rokka 2011, 32).

Opetussuunnitelman merkityksellisyys koulun ja opetuksen kehittämisen työkaluna riippuu siitä, millaisena opetussuunnitelma koetaan. Ratkaisevaa on, nähdäänkö opetussuunnitelma hallinnon kontrollina vai mahdollisuutena hallintotason ja käytännön tason vuoropuhelulle. (Krokkfors ym. 2010, 59.) Esimerkkinä tästä on opettajien jakautunut vastaanotto uudelle, aiempaa kontrolloidummalle opetussuunnitelmalle vuonna 2004. Vaikka osa opettajista piti tarkempaa ohjeistusta ja koulun välisten erojen kaventumista hyvänä asiana, osa vierasti hallinnon tiukempaa säätelyä (Uusikylä & Atjonen 2005, 62). Opetussuunnitelman on kuitenkin perinteisesti haluttu sisältävän kuvaus siitä tiedosta, mikä oppilaiden on kulloinkin katsottu tarpeelliseksi hallita. Tämä johtaa helposti kiireen tuntuun, kun kasvava tietomäärä yritetään sisällyttää opetukseen. Parhaimmillaan opetussuunnitelma kuitenkin luo kouluyhteisölle raamit yhteiselle pedagogiselle näkemykselle opetuksesta ja kasvatuksesta menetelmineen ja tavoitteineen. (Krokkfors ym. 2010, 59.)

Tiedon muuttunut luonne on pakottanut tarkastelemaan myös koulua ja opetussuunnitelmaa uudessa valossa. Tiedon kaikkiallisuuden ja helpon saatavuuden myötä suuri osa lasten ja nuorten oppimisesta tapahtuu koulun ulkopuolella (Kangas, Kopisto & Krokfors 2016, 80). Tämän, informaalin, oppimisen vuoksi koulussa opettavien sisältöjen merkityksellisyyttä tulevaisuudessa on vaikea ennakoida. Kun opetussuunnitelmatyössä huomioidaan myös informaali oppiminen, tulisi opetuksen suunnittelun lähtökohtana Krokforsin ym. (2010, 61) mukaan olla suoritusten määrittämisen ja arvioinnin sijaan oppimisprosessin tukeminen (ks. myös McKernan 2008). Myös Mäkinen ja Mäkinen (2011, 59) ovat inklusiosta kirjoittaessaan todenneet, että nykykouluympäristössä huomion tulisi siirtyä opetuksesta oppimiseen.

McKernan (2008) on kuvannut kahta erilaista opetussuunnitelmaa, produktio- ja prosessiopetussuunnitelma (ks. taulukko 1). Produktio-opetussuunnitelma rakentuu pitkälti formaalille oppimiselle. Sen tavoitteet voidaan mitata oppimissuorituksina jolloin sisällöt ja niiden hallinta korostuvat. Oppimateriaalit ja oppimisympäristöt nähdään perinteisinä ja koulun sisäisinä. Prosessiopetussuunnitelma puolestaan ottaa huomioon myös oppimisen informaalin luonteen ja pyrkii hyödyntämään sitä kouluopetuksessa. (Krokfors ym. 2010, 61–62; McKernan 2008). Toiminnan fokus on Mäkisen ja Mäkisenkin (2011) ajatuksen mukaisesti sisältöjen opettamisen sijaan oppimisessa ja oppilaiden yksilöllisissä oppimisprosesseissa. Prosessiopetussuunnitelman mukaisesti toimiessaan opettaja arvioi oppimisprosessia ja valitsee oppimista parhaiten palvelevia oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä myös koulun ja perinteisten oppikirjojen ulkopuolelta. (Krokfors ym. 2010, 61–62; McKernan 2008.)

TAULUKKO 1. Produktio-suunnitelman ja prosessisuunnitelman erot (McKernan 2008.)

Produktio-opetussuunnitelma	Prosessiopetussuunnitelma
Tavoitteet spesifeinä oppimistuloksina	Tavoitteet laajoina opetuksen päämäärinä
Sisällöt jaoteltu etenemisen mukaisesti	Sisällöt valittu oppimisprosessin tueksi
Sisällöllinen ohjaus	Pedagoginen ohjaus
Keskiössä sisältöjen hallinta	Keskiössä ymmärtäminen
Oppilaiden yhdenmukaisuutta arvostetaan	Oppilaita rohkaistaan omaleimaisuuteen
Väärät vastaukset korjataan	Suunnittelemattomia vastauksia arvostetaan
Arviointi mittauksiin perustuvaa	Arviointi kuvauksiin perustuvaa
Objektiivisten kokeiden ja testien käyttö	Opettaja arvioijana
Päätökäyttäytyminen määritelty	Erlaisia oppimisprosesseja arvostetaan

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden voidaan katsoa noudattavan pitkälti prosessiopetussuunnitelman periaatteita. Opetussuunnitelman arvoperusta perustuu käsitykseen oppilaan ainutlaatuisuudesta. Oppiainekohtaisia sisältöjä ei perusteissa enää eritellä yhtä tarkasti kuin ennen, vaan opettajalle annetaan entistä enemmän sisällöllistä ja menetelmällistä vapautta, kunhan kirjatut oppimistavoitteet käyvät toteen. (OPH 2014, 15, 33.) Osaamisen tavoitteet on uudessa opetussuunnitelmassa määritelty hyvin samassa hengessä kuin McKernanin prosessiopetussuunnitelmassa. Keskeinen käsite vuoden 2014 perusteissa on oppiainerajat ylittävä *laaja-alainen osaaminen* ja sen seitsemän tavoitetta: L1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, L2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, L4) monilukutaito, L5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, L6) työelämätaidot ja yrittäjyys sekä L7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestäväns tulevaisuuden rakentaminen (OPH 2014, 20–24). Laaja-alaisen osaamisen käsitteen kautta oppilaan tietoja, taitoja, arvoja, asenteita ja tahtoa tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena (OPH 2014, 20). Päämääränä on ymmärtävä, itseohjautuva oppija, joka osaa säädellä ja käyttää oppimaansa alati muuttuvissa yhteyksissä. Opettajan tehtävänä on rohkaista ja ohjata oppilaiden omaa ajattelua ja oivalluksia ja opettaa kysymään hyviä kysymyksiä (OPH 2014, 20).

2.2 Hyvän opettajan vaatimukset

Suomalaisen peruskoulun menestyksen kivijalkana pidetään korkeakoulutettua, pätevää opettajistoa, jolla on maailmanlaajuisesti tarkasteltuna poikkeuksellinen autonominen asema. Suomessa opettajat nauttivat laajaa luottamusta, joka näkyy menetelmällisenä vapautena ja standardisoitujen testien lähes täydellisenä poissaolona muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. (Esim. Sääntti 2008; Sahlberg 2015.) Ei liene yllättävää, että keskustelua opettajuudesta käydään tasaisen jatkuvasti niin mediassa ja keskustelupalstoilla kuin tutkimuskirjallisuudessaakin. Koulu ja sille asetetut tavoitteet ovat aina sidoksissa kansalliseen ja globaaliin yhteiskunnalliseen tilanteeseen, joten myös näkemystä opettajan työstä ja sen vaatimuksista on syytä päivittää säännöllisesti.

Väitöskirjassaan *Opettajuus* Luukkainen pyrki vuonna 2004 määrittämään tulevaisuudella opettajuudesta. Luukkainen (2004, 265–266) rakentaa kuvaa opettajuudesta Fullanin (1996, 221–224) ja Kohosen (1997, 272–273) jaottelun pohjalta. Tulevaisuudenkuvan määrittelyssä Luukkainen on jäsentänyt omia tuloksiaan Fullanin ja Kohosen teorian kautta "kuitenkin teoriaa kehittäen" (Luukkainen 2004, 93). Taulukkoon 2 on koottu rinnakkain Fullanin ja Kohosen käsitteistö ja Luukkaisen tutkimustulostensa pohjalta kokoama käsitteistö tulevaisuuden opettajuudesta. Vertailun vuoksi olen itse asettanut yhtenevät sisällöt taulukkoon rinnakkain.

TAULUKKO 2. Fullanin & Kohosen ja Luukkaisen teorian vertailua

Fullanin ja Kohosen teoria (1996&1997)	Luukkaisen teoria (2004)
<ul style="list-style-type: none"> • Opettaminen ja oppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sisällönhallinta • Oppimisen edistäminen
<ul style="list-style-type: none"> • Kollegiaalinen yhteistyö • Oppimisympäristö ja uudet kumppanuudet 	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyö
<ul style="list-style-type: none"> • Itsensä näkeminen jatkuvana oppijana (tutkiva asenne työhön) 	<ul style="list-style-type: none"> • Itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen – jatkuva oppiminen
<ul style="list-style-type: none"> • Muutosprosessin kohtaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Tulevaisuushakuisuus
<ul style="list-style-type: none"> • Eettinen päämäärä 	<ul style="list-style-type: none"> • Eettinen päämäärä
	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteiskuntasuuntautuneisuus

Luukkaisen mallissa korostuvat hieman eri asiat kuin Fullanin ja Kohosen alkuperäismallissa. Opettajan työn yhteiskunnallinen puoli ja tulevaisuushakuisuus korostuvat Luukkaisen tuloksissa enemmän ja Luukkainen ennakoi, että yhteiskunnan kehittämisellä ja kansalaisvalmiuksilla tulee olemaan opettajan työhön entistä suurempi vaikutus (Luukkainen 2004, 267). Opettajan työssä painopiste siirtyy opettamisesta oppimiseen ja opettajan ammatillisuudessa korostuvat sisällönhallinta ja opettajan jatkuva itsensä kehittäminen. Luukkaisen mallissa myös kollegiaalinen yhteistyö korostuu ja kaikenlainen verkostoituminen niin koululaitoksen sisällä kuin ulkopuolellakin lisääntyy ja kasvattaa merkitystään. (Luukkainen 2004, 267.) Luukkaisen analyysi on

viimeaikaisen kasvatustieteellisen keskustelun perusteella näyttänyt osuvan oikeaan. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen nykyajan opettajuutta tarkemmin tutkimuskirjallisuuden perusteella.

2.2.1 Tiedon muuttunut luonne ja oppimiskäsityksen muutos

Tiedon ja oppimisen luonne ja sen muutos on keskeinen opettajuuteen vaikuttava asia. Tiedon luonteen ja merkityksen muutoksessa teknologian kehitys on ollut yksi suurimmista myötävaikuttajista (Niemi 2016, 26). Etenkin internet on helpottanut tiedon saatavuutta. Siinä missä koululla oli ennen lähes monopoli tiedonvälittämisessä, tieto- ja viestintäteknologian myötä kaikkien saatavilla on rajattomasti tietoa vain muutaman klikkauksen päässä eikä tietoa omisteta enää samalla tavalla kuin ennen. (Kangas ym. 2016, 78; Niemi 2016, 26.)

Tiedon runsas saatavuus luo oman haasteensa kouluopetukselle. Kun informaalin oppimisen osuus lasten ja nuorten oppimisessa kasvaa, koulun ja opettajien tehtäväksi jää oppilaiden informaalin oppimisen kautta saavutetun tiedon hyödyntäminen ja sulauttaminen osaksi kouluopetusta. Oppimisen monipuolisuus ja kaikkiallisuus tulisi ottaa huomioon myös oppimisympäristöjen suunnittelussa, jotta ne parhaalla mahdollisella tavalla tukisivat oppimisen eri ulottuvuuksia ja kanavia. (Kangas ym. 2016, 80.) Vallalla on sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ja opetukseen, jonka mukaan oppiminen rakentuu aina vuorovaikutuksessa, jota ympäröivän yhteisön kulttuuriset kontekstit värittävät (Säljö 2001; Vygotsky 1978). Kankaan ym. (2016, 85) mukaan kaikkiallisuuden huomioiva opetus edellyttää opetuksen toteuttamista myös koulun rajojen ulkopuolella yhteistyössä monien eri tahojen kanssa.

Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat luonnollisesti vallalla olevaan oppimiskäsitykseen. Lehtisen, Vauraan ja Lerkkasen (2016, 14) mukaan erilaiset teoriat ihmisen oppimisesta, käyttäytymisestä ja kasvatuksesta ovat aina ponnistaneet kehittämisajankohtansa arvo- ja käsitysmaailmasta. Kun yhteiskunnallinen ideaali muuttuu, syntyy usein tarve täyskäännökselle myös oppimisteoreettisesti, mikä helposti johtaa vastakkainasetteluun ”vanhan ja uuden” oppimiskäsityksen välillä. Uusi kasvatopsykologien tutkimus harvoin kuitenkaan kumoaa aiempia teorioita täysin, vaan pikemminkin auttaa luomaan moninaisempaa kuvaa ihmisen oppimisesta eri tilanteissa ja konteksteissa. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 14–15.)

Oppimiskäsitysten kuvauksessa voidaan käyttää karkeaa kahtiajakoa *behavioristiseen perinteeseen ja kognitiiviseen tai sosiokognitiiviseen perinteeseen* (Rauste-von Wright, von Wirght & Soini 2003, 140). Taustalla on jaottelu empiristisen ja rationaalisen tietokäsityksen välillä. Empiristisen tietokäsityksen mukaan yksilö saa tietoa ulkopuolelta kokemusten ja aistihavaintojen kautta, kun taas rationaalinen tietokäsitys näkee tiedon yksilön sisäisten prosessien tuotoksena. (Rauste-von Wright ym. 2003, 140–141.) 1950-luvulle asti empiristiset oppimiskäsitykset, kuten behaviorismi, hallitsivat oppimisteoreettista kenttää (Lehtinen ym. 2016, 54). 1900-luvun puolivälin jälkeen rationalistiseen tietokäsitykseen pohjautuvat, kognitiivisesti ja sosiaalisesti suuntautuneet oppimiskäsitykset alkoivat kuitenkin yleistyä ja oppimista alettiin tarkastella enemmän konstruktivismin, eli yksilön sisäisen tiedonrakentamisen näkökulmasta (Rauste-von Wright ym. 2003, 141).

Kun puhutaan oppimisesta tiedonrakentamisena, eräs keskeisimmistä taustavaikuttajista on sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget. Piaget'ilainen oppimiskäsitys keskittyy pitkälti yksilön omaan tiedon konstruointiin. Piaget'n oppimisteorian keskiössä ovat assimilaatio ja akkommodaatio, toisin sanoen uuden tiedon omaksuminen suhteessa yksilön jo olemassa oleviin tietorakenteisiin eli skeemoihin. Assimilaatiossa uusi tieto sulautuu vanhoihin skeemoihin ja akkommodaatio kuvaa prosessia, jossa skeemojen kanssa ristiriidassa oleva uusi tieto päätyy muokkaamaan olemassa olevia skeemoja uuden tiedon mukaisesti. (Lehtinen ym. 2016, 62–63; ks. Piaget 1971.).

Venäläisen Lev Vygotskyn perintönä oppimisteorioille pidetään ihmisen vuorovaikutuksen ja kulttuurin merkityksen ymmärtämistä oppimisessa (Lehtinen ym. 2016, 74). Kielitieteilijänä Vygotsky korosti kielellistä vuorovaikutusta, jonka kautta kulttuurisesti muotoutunut tieto välittyy oppijalle. Vygotskylaisittain suuntautunutta oppimiskäsitystä kutsutaan sosiokulttuuriseksi. (Lehtinen ym. 2016, 74–75.) Ehkä tunnetuin Vygotskyn (1978) käsite on lähikehityksen vyöhyke, joka perustuu vuorovaikutukselle oppijan ja edistyneemmän ohjaajan välillä. Lähikehityksen vyöhykkeen pääajatus on, että avustettuna (potentiaalisella tasolla) oppija voi yltää korkeampiin suoritukseen kuin yksin (aktuaalitasolla). Kahdesta oppijasta potentiaalitasollaan korkeampiin suorituksiin yltävää voidaan pitää edistyneempänä, vaikka oppijoiden aktuaalitaso olisi sama. Vygotskyn mukaan kaiken opetuksen tulisi tapahtua lähikehityksen vyöhykkeellä, eli juuri oppijan taitotason yläpuolella. (Vygotsky 1978, 86; 1982, 184.)

Vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmissa on nähtävissä muutosta konstruktivistisemmasta oppimiskäsityksestä vahvemmin sosiokulttuuriseen

lähestymistapaan. Kummassakaan perustetekstissä oppimiskäsityksestä ei käytetä käsitteellisiä määritelmiä, vaan oppimiskäsitystä avataan muutoin kuvailemalla. Vuoden 2004 perusteissa oppimista kuvataan ”yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus” (OPH 2004, 18). Oppimisen pohjalla on aktiivinen oppija, joka ”aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta” (em., 18). Vuoden 2014 perusteissa oppimiskäsitystä avataan laajemmin. Myös uusissa perusteissa korostetaan yksilön aktiivista toimijuutta ja myös piaget’lainen ajatus assimilaatiosta ja akkommodaatiosta on säilynyt tekstissä:

”Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, häntä ohjataan liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa.” (OPH 2014, 17.)

Suurin ero uuden opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä on yksilön itseohjautuvuuden ja oppimisen yhteisöllisyyden esiin nouseminen, jonka myötä oppimiskäsityksen sosiokulttuurisuus korostuu. Kuten aiemmin jo todettu, yhteiskunnallista arvomaailmaa kulloinkin peilaava vallalla oleva oppimiskäsitys harvoin kumoaa sitä edeltänyttä käsitystä (Lehtinen ym. 2016 14). Itseohjautuvuus ja yksilön oma tietoisuus oppimisestaan liittyvät kiinteästi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka pätevyyden kyseenalaistamiselle ei oppimispsykologisesta näkökulmasta ole syytä (esim. Rauste-von Wright ym. 2003). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa oppimiskäsitystä on kuitenkin selvästi laajennettu sosiokulttuurisempaan suuntaan. Teoriakirjallisuudessa puhutaan modernista sosiokulttuurisuudesta (Lonka & Vaara 2016, 42). Opetussuunnitelmassa sosiokulttuurinen suunta näkyy vuorovaikutuksen korostamisessa yksilön oman tiedonrakentamisen apuna. Oppimisen monimuotoisuus ja sen sidoksisuus kulttuuriseen ympäristöön tulee perusteissa vahvasti esiin ja opettajan rooli näyttäytyy oppimisprosessin edistyneempänä ohjaajana. Oppiminen välittyy palautteeseen ja kannustukseen perustuvana vuorovaikutusprosessina niin opettajan ja oppilaan kuin oppilaan ja toisten oppilaiden välillä. (OPH 2014, 17.)

Sosiokulttuurinen ote vaikuttaa myös opettajan omiin yhteisöihin. Pystyäkseen tarjoamaan edellytyksiä tehdä tulevaisuuden tietotyötä, Niemen (2016, 22–24) mukaan opettajan tiedonhallinnan on oltava laaja-alaista ja eri tieteenalojen rajoja ylittävää. Ajatus jaetusta asiantuntijuudesta ja vuorovaikutuksessa oppimisesta on esillä kaikkialla työelämässä ja on tulevaisuudessa yhä enemmän osa myös opettajan arkea. Opettajan työssä jaettu asiantuntijuus käsittää toisten opettajien lisäksi myös koulun ulkopuoliset

ammattiryhmät sekä oppilaiden vanhemmat. (Niemi 2016, 24–26.) Rajoja ylittävä pedagogiikka (Krokkfors, Kangas, Kopisto, Rikabi-Sukkari, Salo & Vesterinen 2015) pyrkii tukemaan oppimisen kaikkiallisuutta rohkaisemalla yhteistyöhön eri rajojen yli koulun ja lapsen maailmassa. Koulun rajat ylittävä moniammatillinen yhteistyö vaatii myös ulkopuolisilta yhteistyötahoilta reflektointia ja pedagogisia taitoja. (Krokkfors ym. 2015, 6–8.)

2.2.2 Tieto oppimisesta ja itsensä kehittäminen

2010-luvun lopulla opettajan työn keskeisiä haasteita ovat ammatillinen kehittyminen, koulun muutos ja oppilaiden kasvua ja kehitystä tukevat pedagogiset ratkaisut. Voidakseen vastata näihin tavoitteisiin opettajan tulee olla taitava, tavoitteellinen ja ennakoiva oppija, joka toimii yhdessä muiden kanssa. (Soini, Pietarinen, Toom & Pyhäntö 2016, 58.) Darling-Hammondin (2006, 302) mukaan opettajankoulutuksen tulee valmistaa opettajia ymmärtämään laaja-alaisesti oppimista, opettamista ja niihin vaikuttavia sosiaalisia ja kulttuurisia konteksteja. Opettajalla tulee olla tiedollisten valmiuksien lisäksi myös taito soveltaa tätä ymmärrystä luokkahuonetilanteissa ja tunnistaa arjen tilanteita, joissa oma kehittyminen on erityisen hedelmällistä (Darling-Hammond 2006, 302; Soini ym. 2016, 59). Opettajan on oltava oppimisosaja, jonka oppimishalu on perustana oppimispaikkojen löytämiselle ja opettajan oman oppimisosaimisen kehittämiselle. (Soini ym. 2016, 58–59.)

Siinä missä opettajan työn vaatimusten voidaan ennen katsoa painottuneen lähinnä opetusmetodien hallintaan, opettajilla on jo melko pitkään oletettu olevan monipuolista tietoa oppimisesta ja sen eri muodoista (Darling-Hammond 2006, 303). Kuitenkin vielä 2015 Fornaciari ja Tervasmäki viittaavat Salmiseen ja Sännttiin (2013) seuraavasti:

"Vaikka didaktiikka on tieteellistynyt sitten opetusopin teosten, vallalla on edelleen suhteellisen kapea-alainen näkökulma opettajan työhön, jossa riittää opetettavan aineen hyvä hallinta sekä taitava ja oivaltava didaktinen osaaminen." (Fornaciari & Tervasmäki 2015.)

Voidaan kuitenkin kysyä: voiko didaktista menetelmäosaamista todella olla ilman ymmärrystä oppimisesta ja pedagogiikasta? Kun opettaja väistämättä joutuu tilanteeseen, jossa valitut opetusmenetelmät eivät tuota oppimista, tieto oppimisesta auttaa opettajaa paikantamaan ongelman, reagoimaan tilanteeseen ja muuttamaan metodologia oppijan tarpeiden mukaisesti (Darling-Hammond 2006, 303). Tietoa oppimisesta on saatavilla paljon ja myös modernit oppimisympäristöt kykenevät tuottamaan runsaasti dataa yksittäisten

oppilaiden oppimisesta. Opettajalla tulee olla valmius hyödyntää saatavilla olevaa tietoa mahdollisimman monipuolisesti ja kyettävä muodostamaan laaja ymmärrys oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Vain oppimisen syvällisen ymmärryksen pohjalta opettaja voi tehdä perusteltuja ratkaisuja menetelmien suhteen. (Niemi 2016, 27; Darling-Hammond 2006, 304.)

Osa tutkijoista rakentaa hyvää opettajuutta tunnetaitojen varaan (esim. Goleman 1995; Rogers 1983). Tällöin korostuvat opettajan empaattisuus, välittäminen, vuorovaikutus, herkkyys tunteille ja niiden hallinnalle sekä oppilaan kohtaaminen arvokkaana ihmisenä. Opettajan herkkyys oppilaan tarpeille ja käsitys oppilaasta holistisena kokonaisuutena on myös Mäkisen ja Mäkisen (2011) mukaan peruslähtökohta oppilaan yksilölliset tarpeet huomioivalle, eriyttävälle opetukselle. Mäkisen ja Mäkisen (2011) mukaan parhaat edellytykset oppimiselle luo sosiokulttuurisesti suuntautunut oppimisympäristö, jossa oppiminen perustuu ajatukselle yhteisestä tiedonrakentamisesta, ja jossa psyykkisten tarpeiden rinnalla tunnustetaan myös oppilaan emotionaalisten ja sosiaalisten tarpeiden vaikutus oppimiseen.

Kun luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusta tarkastellaan opettajan oman oppimisen kannalta, tärkeiksi tekijöiksi nousevat opettajan oma itsereflektio ja joustavien ja yhteistoiminnallisten oppimis- ja opetusprosessien rakentaminen (Soini ym. 2016, 63). Oppiminen on ihmiselle luontaista ja sitä tapahtuu jatkuvasti. Tarkoituksenmukainen, itsensä kehittämiseen tähtäävä oppiminen edellyttää kuitenkin taitavaa oppimista, eli oppimisen tavoitteiden tiedostamista ja aktiivista pyrkimystä tavoitteiden saavuttamiseksi (Soini ym. 2016, 56).

Metakognitiiviset tiedot ja taidot ovat keskeinen perusta taitavalle oppimiselle (esim. Brown, Bransford, Ferrara & Campione 1982; Flavell, Miller & Miller 1993). Metakognitiivisilla tiedoilla viitataan yksilön tietoon omasta ajattelustaan (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 234) ja metakognitiivisten taitojen avulla yksilö pystyy metakognitiivisen tietonsa perusteella säätelemään toimintaansa kussakin tilanteessa tarkoituksenmukaisella tavalla (Annevirta & Iiskala 2003, 6–7). Näin ollen myös opettajan oppimista luokkahuoneympäristössä edistävät opettajan itsesäätelyn taidot, eli opettajan halu, taidot ja kokemus pystyvyydestä säädellä omaa oppimistaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Soini ym. 2015). Opettajalla on oltava herkkyyttä jatkuvasti tarkkailla itseään ja oppilaitaan, hänen on kyettävä tekemään johtopäätöksiä tilanteista ja mukautettava omaa toimintaansa havainnointinsa perusteella.

Niemi (2016, 26–28) nimeää neljä osa-aluetta, joissa opettajien tulee tulevaisuudessa kartuttaa osaamistaan: yhteistyötaidot, kulttuurinen osaaminen, oppimisprosessin syvempi ymmärtäminen ja valmius pedagogiseen uudistumiseen. Taitavan oppimisen näkökulmasta oppimisprosessin syvällistä ymmärtämistä voidaan pitää edellytyksenä myös opettajan pedagogiselle uudistumiselle. Opettajan tulee soveltaa tietoaan oppimisesta myös itseensä ja sitä kautta pyrkiä tavoitteellisesti kehittymään työssään ja oppimaan vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa. Opettajuutta ei kuitenkaan voi tarkastella ottamatta huomioon sen sosiaalista ulottuvuutta koulun rajojen sisällä ja ulkopuolella.

2.2.3 Opettaja ja muut, yhteisöllisyys

Eräs viime vuosikymmenen merkittävä opettajuuden suunnanmuutos on, että asiantuntijakeskustelussa kuuluu vahva yhteisöllisen opettajuuden eetos. Tähän vaikuttaa epäilemättä jo pidemmän aikaa kytenyt sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta yhteisenä, kulttuurisesti välittyneenä tiedonrakentamisena (Kroksfors ym. 2015). Yhteisöllisyyspuheen voidaan katsoa olevan myös osittain seurausta kansainvälisestä keskustelusta, jossa on yritetty määrittää tulevaisuudessa tarpeellisia taitoja, nk. *21st century skills* (Kumpulainen & Mikkola 2015). Näinä taitoina pidetään esimerkiksi monilukutaitoa, sosiaalisen median käyttöä, vuorovaikutus- ja ajattelun taitoja, empatiakykyä, teknologiaosaamista ja kulttuurista ymmärrystä. Keinoksi saavuttaa nämä taidot on esitetty yhteistoiminnallisuutta. Haasteena kuitenkin on, että koulujen rutiinit ja käytännöt eivät usein lähtökohtaisesti tue yhteistoimintaa. (Lonka & Vaara 2016, 41–42.)

Yhteisöllisyyden viimeaikaisen korostumisen näkökulmasta on mielenkiintoista, että samaan aikaan uusliberalismin myötä myös yksilöllisyys on vahvistunut poliittisessa keskustelussa. Tämä poliittinen kehityssuunta on vaikuttanut myös kouluun, jossa suuntaus oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen on jo pitkään ollut nähtävissä. (Säntti 2008, 14.) Säntti (2008, 14–15) tiivistääkin kehityssuunnan niin, että opettajien suhde *toisiinsa* on muuttunut yhteisöllisemmäksi samaan aikaan, kun opettajien suhde *oppilaisiin* on muuttunut yksilöllisyyttä korostavaksi. Ihanteellisena oppimisympäristönä pidetään innostavaa asiantuntijayhteisöä, joka hyötyy jäsentensä erilaisista vahvuuksista ja tietotaidosta. Samaan tapaan myös oppilaiden yksilölliset vahvuudet voidaan yhteistoiminnallisessa oppimisessa kääntää voimavaraksi. (Lonka & Vaara 2016, 40–41.)

Opettajan oppimisen kannalta on keskeistä, että opettajalla itsellään on halua ja kykyä jakaa kokemuksiaan kollegoidensa kanssa. Tämä vaatii siirtymistä eteenpäin ajatuksesta opettajasta itsenäisenä, yksinäisenä toimijana. (Soini ym. 2016, 62.) Suomessa opettajuuden luonteeseen kuuluu pitkä suljetun oven perinne: opettajan työ on perinteisesti nähty yksinäisenä ja yksityisenä (Säntti 2008, 14). Opettajien kohtaama vaatimus kaikkietävästä opettajasta altistaa opettajat kuitenkin uupumiselle (Lonka & Vaara 2016, 62–63). Parhaimmillaan yhteistoiminnallinen koulukulttuuri tarjoaa yksittäisille opettajille tukiverkon ja auttaa opettajia hyödyntämään erilaisia oppimisympäristöjä ja omaksumaan uusia työtapoja tehokkaasti (Vaara, 2013). Olennaista opettajien välisessä vuorovaikutuksessa kuitenkin on, että vuorovaikutus ei jää pelkästään emotionaaliseksi tueksi ja kokemuksen myötäelämiseksi. Olennaisempaa olisi keskittyä löytämään ongelmien syitä ja toimintatapoja haastavan tilanteen purkamiseksi. (Soini ym. 2016, 62–63.)

Opettajan yhteisöllisyys ulottuu tulevaisuudessa yhä laajemmalle kouluympäristöstä, kuten rajoja ylittävän pedagogiikan (Krokkfors ym. 2015) yhteydessä jo kuvasin. Koulun perinteisiä rajoja ylittävä oppiminen ja toiminta pitää sisällään sekä tiedollisia muutoksia, kuten oppimisympäristön käsitteen laajentaminen vain fyysisestä tilasta koskemaan myös sen sosiaalista, kulttuurista ja digitaalista ulottuvuutta (Lonka & Vaara 2016, 41), että käytännön toimia, kuten moniammatillinen yhteistyö (Niemi 2016, 24–26). Eräs opettajan työhön vaikuttava ulottuvuus on myös kotien kanssa tehtävä lisääntynyt yhteistyö, jonka luonteeseen tietoyhteiskunnan synty on myös vaikuttanut. Väestön koulutustason nousu ja tiedon helppo saatavuus ovat horjuttaneet koulun jalansijaa tiedon markkinoilla, mikä on osittain muuttanut koulun suhtautumista oppilaiden koteihin avoimemmaksi. (Säntti 2008, 17.) Kasvaneet odotukset kodin ja koulun yhteistyölle ovat johtaneet tasapainotteluun asiantuntijuudesta yksittäisten lasten kohdalla. Vastakkain ovat vanhempi lapsensa asiantuntijana ja opettaja opetuksen ja oppimisen asiantuntijana. (Säntti 2008, 17; ks. myös Syrjäläinen 1997, 24–27.) Tilausta opettajan asiantuntijaosaamisen vahvistamiselle siis on.

2.3 Opettajan asiantuntijuus

Asiantuntijuutta määritellään usein asiantuntija–noviisijaottelun kautta. Tällainen jaottelu perustuu yleensä käsitykselle asiantuntijasta jonkin alan erityisosaajana. Aiemmin

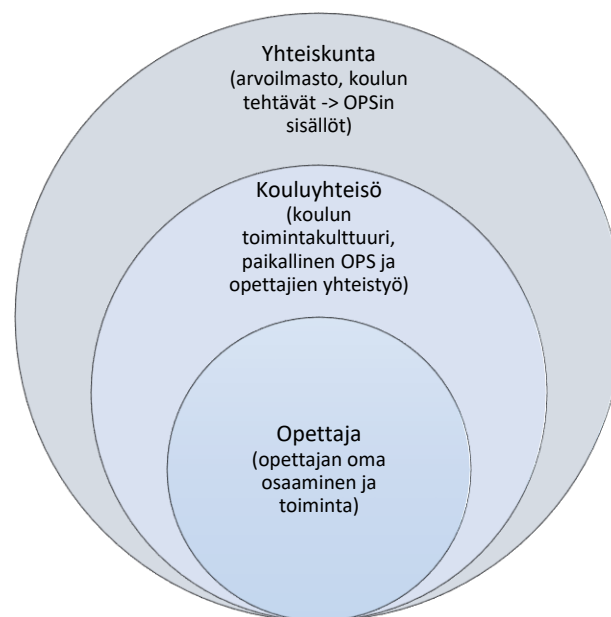
asiantuntijuus on nähty myös osana poikkeuksellista lahjakkuutta, mutta jo jonkin aikaa uudempi tutkimus on keskittynyt kehittyvään asiantuntijuuteen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin. (Lehtinen ym. 2016, 279–280.) Akateeminen asiantuntijuus on Jakku-Sihvosen (2005, 130) määritelmän mukaan: ”kykyä soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa ja taitoa muodostaa ongelmista tutkimuksen kohteita.” Kasvatusalan asiantuntijalla, jollaiseksi maisteritasoinen luokanopettaja tulisi lukea, oletetaan olevan substanssiosaamista tutkimusperustaisesta tiedosta ja sen menetelmistä, asiantuntijuuden yleiskvalifikaatioita, kuten tietotekniikka- ja viestintätaitoja, sekä alaspesifejä yleiskvalifikaatioita (Jakku-Sihvonen 2005, 132, 138). Kasvatustieteen asiantuntijoiden alakohtaisiksi yleiskvalifikaatioiksi voidaan Jakku-Sihvosen mukaan lukea: *ammattietiikka ja itsetuntemus, vuorovaikutustaidot, opetustaito, perustiedot konsultoinnissa ja perustiedot arvioinnin käyttötarkoituksista ja menetelmistä* (2005, 139–140).

Jakku-Sihvosen (2005) kasvatustieteen asiantuntijan yleisspesifikaatiot ovat pitkälti soveltuvia luokanopettajan asiantuntijuuden kuvaamiseen. Ammattietiikka, vuorovaikutus, opetustaidot ja arviointiosaaminen kuuluvat opettajan työhön itsestään selvästi. Myös moniammatillinen konsultointi on etenkin viime vuosina kasvattanut osaansa opettajan työssä. Tärkein muutos opettajan asiantuntijuudessa näyttää liittyvän opettajan itsensä kehittämiseen (ks. esim. Soini ym. 2016), joka voidaan nähdä myös asiantuntijan substanssiosaamisen laajenemisena. Hyvään opettajuuteen luomani teoriakatsauksen perusteella opetustyö on muuttumassa yhteisölliseksi asiantuntijatyöksi, jossa keskeiseksi teemaksi nousee ajatus opettajan elinikäisestä oppimisesta. Opettajan oletetaan oppivan niin kollegoiltaan, koulun ulkopuolisilta toimijoilta kuin omassa opetustyössään oppilaiden kanssa. Opettajan ammatillisuuteen kuuluu oppilas- ja oppimislähtöisen pedagogiikan toteuttaminen ja oman toiminnan ja työtapojen reflektointi oman toiminnan kehittämisen kannalta. Opettajan tulisi olla taitava oppija, joka pystyy reagoimaan ympäristön haasteisiin joustavasti ja pedagogisesti mielekkäällä tavalla.

Opettajan tulisi siis kehittyä paitsi käytännön työssään, myös tietojensa puolesta. Samaan aikaan, kun opettajalla oletetaan olevan yhä syvällisempi ymmärrys oppimisesta, myös käsitys opetuksesta on jatkuvassa muutoksessa (Krokkfors ym. 2010, 56). Oppimisen toisaalta yksilöllisyyden, toisaalta sosiokulttuurisuuden korostumisen myötä on luovuttava staattisesta opetuskäsityksestä ja omaksuttava oppilasaineksen ja heidän tarpeidensa pohjalta mukautuva käsitys opetuksesta. Joustavan opetuskäsityksen mukainen toiminta tarkoittaa yhä useammin myös opetuksen järjestämistä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (Krokkfors ym. 2010, 56–57.)

Tulevaisuuden ennakointi on käynyt vuosi vuodelta vaikeammaksi yhteiskunnan nopeiden muutosten myötä. Tämä on tarkoittanut sitä, että myös koulun, ja sitä kautta opettajien, yhteiskunnallinen merkitys on vahvistunut. (Luukkainen 2004.) Katse kääntyy yhä useammin koulun puoleen, oli kyse sitten monikulttuurisuudesta, viestintäteknologian kehityksestä tai ilmastonmuutoksen torjumisesta. Muuttuviin haasteisiin on uuden opetussuunnitelman myötä pyritty vastaamaan (OPH 2014), mikä tarkoittaa, että myös opettajien on oltava yhteiskunnallisesti entistä valveutuneempia. Opettajan toiminta työssään ei koskaan voi olla irrallaan yhteiskunnallisesta kehyksestä.

KUVIO 1. Opettajuuden eri tasot



Näiden ajatusten pohjalta vuosikymmenen vaihdetta lähestyttäessä opettajuus näyttää rakentuvan kuviossa 1 esitettyjen tasojen kautta. Yhteiskunnan arvoilmasto vaikuttaa yleisiin käsityksiin oppimisesta ja koulun tehtävistä ja heijastuu opettajuuteen opetussuunnitelman kautta. Opetussuunnitelma luo yhteiskunnalliset reunaehdot kouluyhteisölle, jossa opettajat yhdessä toistensa sekä muiden ammattilaisten kanssa

muodostavat oppivan yhteisön. Koulu yhteisöissä luodaan myös paikallinen opetussuunnitelma ja koulun oma toimintakulttuuri. Sen jalkauttamisesta vastaavat yksittäiset opettajat, jotka toteuttavat opetusta oman asiantuntemuksensa mukaisesti.

Asiantuntijan alanhallinta muodostuu Jakku-Sihvosen (2005, 131) mukaan kaksitahoisesti. Toisaalta asiantuntijuuteen kuuluu *formaali tietoperusta*, joka on yhtä kuin aiheen laaja ja syvällinen käsitteellinen hallinta. Toisen puolen asiantuntijuudesta muodostaa alan *praktinen hallinta*, joka karttuu käytännössä ja mahdollistaa asiantuntijan joustavan toiminnan ja tiedon soveltamisen ongelmanratkaisussa moninaisissa käytännön tilanteissa. (Jakku-Sihvonen 2005, 131.) Kun puhutaan opettajan työn muutoksesta, puhutaan pitkälti osaamisesta ja toiminnasta ja niiden välisestä suhteesta: myös opettajan työssä yhdistyvät formaali tietoperusta ja praktinen alan hallinta. Opettajan odotetaan jatkuvasti pitävän huolta ammatillisesta kehityksestään suhteessa paitsi koulu yhteisöön ja yhteiskuntaan, myös suhteessa oppilaisiinsa. Opettajuuden ytimenä on edelleen suomalaisten opettajien vapaus toteuttaa opetus parhaaksi katsomallaan tavalla, mutta yhä tärkeämpinä pidetään opettajan omia tietoja, joita opettajan tulee jatkuvasti päivittää.

2.4 Tutkimustehtävä

Yhteiskunnan muutoksilla on aina vaikutusta koulujärjestelmään ja siihen, millaisia tietoja ja taitoja koulun odotetaan vahvistavan tai tuottavan. Näillä odotuksilla on suora vaikutus opettajan työhön. Muutokset ja uudistukset, jotka ovat koulun arjesta irrallisia, koetaan kouluissa kuitenkin kuormittavana (Onnismaa 2010, 46). Oma tutkimusintressini lähti halustani ymmärtää opetussuunnitelmaprosessin myötä tapahtuvaa muutosta koulukulttuurissa ja opettajan ammatinkuvassa. Tämän ymmärryksen saavuttamiseksi on tarpeellista tarkastella tapahtuvaa muutosta sen yhteiskunnallisesta perspektiivistä ja nähdä, millä tavalla opettajuus näyttäytyy hallintotason silmin ja mihin halutut muutokset perustuvat. Tässä tutkimuksessa pidättäydyn arvioimasta opetussuunnitelmauudistusprosessia tai sen kytköksiä koulun arkeen sinänsä. Tarkoitus on sen sijaan luoda halutusta muutoksesta ymmärrystä itselleni ja muille samoja kysymyksiä pohtiville opettajille.

Tässä luvussa olen luonut katsauksen tutkijoiden näkemyksiin siitä, millä tavalla opettajuuden voidaan odottaa muuttuvan keskeisimpien opettajuuteen vaikuttavien yhteiskunnallisten muutosten valossa. Teorian perusteella on odotettavaa, että opettajan

työn asiantuntijuus korostuu tulevaisuudessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on luoda ajanmukainen kuvaus siitä, millä tavalla opettajuuden odotetaan käytännössä muuttuvan 2010- ja 2020-lukujen taitteessa. Tässä tapauksessa käytäntöön sitominen tarkoittaa oppimissuunnitelmaprosessin tarkastelua. Opetussuunnitelmareformien tarkoitus on saada koulu vastaamaan uusiin yhteiskunnallisiin tarpeisiin (Krokkfors ym. 2010, 59) ja opetussuunnitelma on yksi selkeimmistä vaikutuskanavista yhteiskunnan hallintotason ja koulun ruohonjuuritason välillä. Tämän tutkimustehtävän ohjaamana tutkimuskysymykseksi muotoutui:

1. Millä tavalla opettajan työnkuvan ja opettajuuden toivotaan muuttuvan uuden opetussuunnitelman myötä?

sekä alakysymys

- Mitä opettajan asiantuntijuus tarkoittaa tulevaisuudessa?

3 METODIN KUVAUS

Tieteenteossa kiistellään usein vastakkaisten metodien sopivuudesta todellisuuden jäsentämiseen. Väittelyt pohjautuvat näkemyseroihin epistemologisista kysymyksistä tiedosta ja sen luomisesta. Perinteisen ”kovan” eli määrällisen tutkimuksen silmissä laadullinen tutkimus ei tuota tarpeeksi uskottavaa todistusaineistoa tarjotakseen selityksiä tai objektiivista tietoa. (Patton 2002, 571–572.) Patton (2002) kannustaa kuitenkin merkityksellisyyteen kysymyksenasettelussa ja metodinvalinnassa. Mikä on tietämisen arvoista ja millä tavalla tällaista tietoa voidaan parhaiten tuottaa? (em. 573.) Denzin, Lincoln ja Giardina asettavat myös kyseenalaiseksi ”metodologisen fundamentalismin” (em. 2013, 769). Heidän näkemyksensä mukaan henkilökohtainen on poliittista ja poliittinen on pedagogista. Laadullisen tutkimuksen vahvuus on sen kuvailevuus ja kyky rikastaa kuvaamme maailmasta eri ryhmien henkilökohtaisten kokemusten kautta. (Denzin ym. 2013, 777.) Laadullisen tutkimuksen avulla saamme tietoa ”oikeasta elämästä” (Miles & Huberman 1994, 10.) Tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta laadullisen tutkimuksen tuottama kuvaileva tieto auttaa meitä parhaimmalla tavalla saavuttamaan tälle tutkimukselle asetettuja tavoitteita ymmärryksen lisäämisestä (ks. luku 2.4).

Hermeneuttinen tieteenfilosofinen periaate tuo armollisuutta tiedon luomiseen ja tulkintaan. Hermeneutiikan nykyaikaisena klassikkona pidetään saksalaista Hans-Gregor Gadameria (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 33). Gadamer (2004) korostaa ymmärryksen perustumista merkityksille. Merkitykset ovat puolestaan aina kontekstuaalisia, mikä tarkoittaa tulkinnan riippuvuutta tulkitsijan omasta historiallisesta kontekstista (Gadamer 2004; Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 32). Hermeneutiikka tarjoaa avartavan näkökulman laadulliseen tutkimukseen erityisesti hermeneuttisen kehän kautta. Hermeneuttista kehää voidaan tarkastella spiraalimaisena tulkintaprosessina, jossa tutkijan esiymmärrys muuttuu tutkimuksen edetessä. Tutkimuksessa on jatkuvasti läsnä ajatus tutkijan keskeneräisyydestä, kun tutkija pyrkii prosessin edetessä korjaamaan ja täsmentämään esiymmärrystään. (Siljander 1988, 115–119.) Hermeneuttista periaatetta on tässä tutkimuksessa pyritty toteuttamaan huomioimalla kontekstuaalisuus sekä informanttien että tutkijan kohdalla.

Taustateoria on osa tämän tutkimuksen tuottaman tiedon kontekstualisointia ja siihen palaaminen läpi tutkimuksen ja analyysin vaiheiden on ollut tärkeä suunnannäyttävä prosessissa. Kakkuri-Knuutilan ja Heinlahden (2006, 33) mukaan hyvä tulkinta tekstistä perustuu ”suopeuden periaatteelle”, jossa suopea tulkitsija pyrkii ensisijaisesti tekstin ymmärtämiseen. Pyrkimys objektiivisuuteen on toki tieteen keskeinen hyve – vaikka laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuuden itseisarvon voikin kyseenalaistaa (esim. Patton 2002 571–572; Hirsjärvi ym. 2013, 232) – eikä suopea tulkinta Kakkuri-Knuutilan ja Heinlahdenkaan (2006, 33) mukaan tarkoita kritiikittömyyttä tai ansaitusta arvostelusta pidättäytymistä. Suopean tulkitsijan periaate on kuitenkin tässä tutkimuksessa pyritty huomioimaan aineiston riittävänä kontekstualisointina taustateorian muodossa myös tutkimuksen informanttien kannalta.

Pattonin sanoin ”[laadullinen aineisto] vangitsee ja kommunikoii toisen ihmisen kokemuksen maailmasta tämän omin sanoin” ja auttaa meitä näin ymmärtämään, mistä havainnot ja kokemukset tulevat (Patton 2002, 47). Koska tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä hallintotason linjauksista ja muutosvaatimuksista, haastatteluaineisto oli luonteva tapa lähestyä aihetta. Haastattelu pyrkii nimenomaan ymmärtämään haastateltavien näkemyksiä heidän omista lähtökohdistaan käsin (Brinkman & Kvale 2018, 14). Vaikka en tutkimuksessani pureudu haastateltavien taustoihin syvemmin, puolivapaa haastattelu (ts. strukturoitu teemahaastattelu), joissa haastateltavat pääsevät avaamaan näkemyksiään, taustoittaa itsessään tämän tutkimuksen tuloksissa hahmottelemani kuvaan opettajuuden muutoksesta.

3.1 Strukturoitu teemahaastattelu

Tässä tutkimuksessa käytetty aineistonkeruumenetelmä oli strukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelu on laadullisessa tutkimuksessa yleinen tapa kerätä tietoa tietystä aihepiiristä ja teemahaastattelua käytetäänkin suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa yleiskäsitteenä täysin strukturoitua haastattelua vapaammalle haastattelulle (Hyvärinen 2017, 21). Teemahaastattelussa tutkija on valinnut haastattelun teemat ennalta oman tutkimusintressinsä pohjalta (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 27–29). Hyvärinen (2017, 22) muistuttaa tosin harkitsemaan tarkkaan, kuinka paljon haastateltavat pääsevät itse haastattelussa vaikuttamaan teemoihin ja niiden painottumiseen. Eskolan ym. (2018, 29–30) mukaan ennalta päätetyt teemat on tärkeää käydä kaikkien haastateltavien kanssa läpi,

mutta teemojen järjestys ja laajuus voivat haastattelussa elää. Teemahaastattelu on usein strukturoitua haastattelua väljempi kysymysten muotoilun ja vastausmahdollisuuksien osalta. (em.) Tässä tutkimuksessa haastattelu oli kuitenkin strukturoitu, mikä tarkoittaa sitä, että kaikissa haastatteluissa käytettiin samaa haastattelurunkoa ja haastateltavat vastasivat samoihin kysymyksiin.

Ryhtyessään keräämään haastatteluaineistoa tutkijan on valittava yksilö- ja ryhmähaastattelun väliltä. Tässä valinnassa olennaista on huomioida, että yksilö- ja ryhmähaastattelut tuottavat keskenään erilaista aineistoa (Alasuutari 2011, 153). Alasuutari (2001, 151) arvioi, että yksilöhaastattelussa ihmiset keskittyvät herkemmin juuri omiin näkemyksiinsä ja ajatuksiinsa, ja tuovat usein esiin asioita tai tilanteita, joissa heidän oma ajattelunsa eroaa muista. Ryhmähaastattelutilanne puolestaan houkuttelee helpommin esiin ryhmää yhdistäviä tekijöitä, jolloin vaarana on, että yksilöiden henkilökohtaiset näkemykset jäävät piiloon. Ryhmähaastattelun hyvä puoli on kuitenkin esimerkiksi se, että ryhmässä keskustelu voi lähteä helpommin liikkeelle ja tuottaa näin helpommin myös tietoa. (Alasuutari 2011, 151–153; Hirsjärvi & Hurme 2011, 63.)

Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, johon pätevät osin samat lainalaisuudet kuin mihin tahansa keskusteluun. Kommunikointia tapahtuu myös nonverbaalisti, ja ihmisillä on luontainen taipumus havainnoida esimerkiksi tiedon ja keskustelun kontrollin jakautumista. Tavalliseen vuorovaikutustilanteeseen verrattuna haastattelussa on kuitenkin aina selkeä roolijako, jossa haastattelijalla saattaa olla valta vaikuttaa keskustelun etenemiseen, mutta tieto on aina haastateltavalla. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 46–47.) Avainsana hyvässä haastattelussa on *kuuntelu* (Hyvärinen 2017, 30). Vaikka hyvän haastattelijan on myös kyettävä olemaan mahdollisimman neutraali ja huomiota herättämätön, jotta ei vaikuttaisi olemuksellaan tai käytöksellään haastateltaviin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 68–69), haastattelun onnistumisen kannalta haastattelijan on tärkeää toisaalta myös käytöksellään osoittaa mielenkiintoa haastateltavaa kohtaan ja rohkaista tätä jatkamaan (Hyvärinen 2017, 30).

Hyvärinen (2017, 30–32) on Spradley'ta (1979, 56–58) mukaillen koonnut yhteen tärkeimpiä hyvän haastattelijan ohjeita. Hyvän haastattelijan on osoitettava haastateltavaa kohtaan kiinnostuksen lisäksi myös tietämättömyyttä (pl. asiantuntijahaastattelu, jossa myös haastattelijan tulee olla aihepiiriin perehtynyt) ja kunnioitusta. Haastattelijan on myös pidättäydyttävä tuomitsemasta tai arvioimasta haastateltavaa, vaan sen sijaan annettava haastateltavalle tilaa ja siedettävä myös hiljaisuutta, jonka aikana haastateltava saattaa kenties jatkaa ajatustaan. Hyvä haastattelijaa osaa myös kuunnellessaan erottaa tärkeitä

sanoja tai painotuksia ja osaa tarttua niihin pyytämällä haastateltavaa esimerkiksi tarkentamaan sanomaansa. (Hyvärinen 2017, 30–32.) Hirsjäven ja Hurmeen (2011, 68–69) mukaan haastattelijan tulisi myös olla kokenut ja pätevä. Hyvällä haastattelijalla on oltava tuntemusta aihepiiristä ja hänen on oltava luottamusta herättävä, selkeä ja avoin. Haastattelijan on tultava toimeen monenlaisten ihmisten kanssa ja oltava herkkä ihmisten käyttäytymiselle. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 68–69.) Haastattelutilanteessa kokemuksen voidaan olettaa lisäävän haastattelijan pätevyyttä, varmuutta ja sujuvuutta. Omassa tutkimuksessa haastattelut on tehnyt itseäni kokeneempi tutkija, mitä voidaan näin ollen pitää aineiston luotettavuutta lisäävänä tekijänä.

3.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on yleinen laadullisen aineiston analyysissä käytetty menetelmä ja laajemmassa merkityksessään sisällönanalyysinä voidaan pitää lähes mitä tahansa analyysia tutkimuksen sisällöistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Alun perin sisällönanalyysia käytettiin huomattavan paljon määrällisissä tutkimuksissa esimerkiksi psykologian, historian ja sosiologian aloilla, sekä journalistisessa tutkimuksessa (Krippendorff 2004, 11–17). 1960-luvulle tultaessa tietokoneiden avulla pystyttiin prosessoimaan suuria määriä dataa ja kiinnostus määrälliseen tutkimukseen oli suuri. Ennen pitkää määrällisen sisällönanalyysin tuottamaa tietoa alettiin kuitenkin pitää jossain määrin pinnallisena, minkä seurauksena laadullinen sisällönanalyysi alkoi kehittyä. Laadulliselle sisällönanalyysille on tyypillistä mahdollisesti pienemmän tutkimusaineiston määrällistä lähempi tarkastelu, analysoitavien tekstien tarkastelu uudessa kontekstissa sekä tutkijan omien näkemysten ja esiyymmärrysten vaikutuksen tutkimukseen huomioiminen. (Krippendorff 2004, 12–17.)

Laadullinen sisällönanalyysi jaetaan usein induktiiviseen ja deduktiiviseen sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Induktiivinen, usein myös aineistolähtöiseksi kutsuttu, sisällönanalyysi perustuu induktiiviseen päättelyyn, jossa päättelyssä edetään yksittäisistä havainnoista yleisiin. Induktiivinen analyysi alkaa katsauksesta aineistoon, jonka perusteella teoreettinen kokonaisuus alkaa rakentua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–108; Eskola 2018, 212.) Deduktiivisessa, tai teorialähtöisessä, sisällönanalyysissä analyysi taas perustuu deduktiiviselle päättelylle, jolloin havainnoissa edetään yleisestä yksittäiseen. Tällöin teoria ohjaa aineistosta tehtyjä havaintoja ja poimintoja suoraan, ja aineistoa luokitellaan teorian pohjalta muodostetun käsitteistön

kautta. Teorialähtöistä analyysia käytetään etenkin luonnontieteellisessä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–110; Eskola 2018, 212.)

Kahtiajakoa induktiiviseen ja deduktiiviseen sisällönanalyysiin voidaan kuitenkin pitää ongelmallisena (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–108). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston merkitys suhteessa teoreettiseen viitekehykseen on usein merkittävä, eikä laadullisen tutkimuksen tarkoitus useinkaan ole testata olemassa olevaa teoriaa tai hypoteesia (Kiviniemi 2018, 77). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 107) nostavat esiin myös kysymyksen siitä, voiko tutkimus koskaan olla puhtaasti induktiivista. Aineistosta ei voi ”nousta” mitään ilman tutkijan tekemiä päätöksiä ja taustaoletuksia, jotka väistämättä perustuvat tutkijan teoreettiselle ymmärrykselle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Näitä epäkohtia täydentää abduktiivinen päättely, jossa aiempi tieto ohjaa tehtyjä havaintoja ja havaintojen pohjalta muodostettua teoriaa, ja johtopäätökset perustuvat aiemman tiedon valossa todennäköisiin selityksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107).

Krippendorffin (2004, 83) näkemyksen mukaan abduktiivinen päättely on aina osa sisällönanalyysinmukaista analyysiprosessia. Sen lisäksi voidaan kuitenkin puhua myös teoriasidonnaisesta (joskus teoriaohjaavasta) sisällönanalyysistä, jossa analyysi perustuu nimenomaan abduktiiviselle päättelylle. Tällöin aikaisempi tieto ohjaa analyysia havaittavasti, mutta teorian testaamisen sijaan aiempi tieto vaikuttaa enemmän astinlautana uusiin suuntiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110.) Kokonaisuudessaan sisällönanalyysin vaiheet ovat Krippendorffin (2004, 36) mukaan seuraavat: 1) yksiköittäminen, 2) poiminta, 3) koodaaminen, 4) redusointi eli pelkistäminen, 5) abduktiivinen päättely ja 6) tutkimuskysymyksiin vastaaminen. Abduktiivisen päättelyn tarkoitus on yhdistää teksti (aineisto) ja mihin teksti viittaa (teoriaan sidotut näkemykset) loogisesti kestäväällä tavalla (Krippendorff 2004, 85, 171). Vaikka Krippendorffinkin kuvaama sisällönanalyysiprosessi lähtee liikkeelle aineistosta käsin, kulkee rinnalla jatkuvasti teorian pohjalta muodostettu taustaymmärrys ilmiöstä, mikä ohjaa tutkijan aineistosta tehtyjä havaintoja.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa avaan tarkemmin tutkimuksen toteutusta. Ensimmäisessä alaluvussa kerron aineistonkeruusta ja tutkimuksen kohdejoukosta, ja pohdin asiantuntijahaastattelun erityispiirteitä. Toisessa alaluvussa pyrin johdattamaan lukijan analyysiprosessin läpi ja kuvaamaan tekemiäni valintoja mahdollisimman tarkasti, jotta analyysin tulokset sekä niistä tekemäni johtopäätökset näyttäytyvät lukijalle loogisesti kestävinä.

4.1 Osallistujat ja aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto muodostui jo esikäsitellystä, laajasta haastatteluaineistosta valikoiduista koodeista. Tällaista aineistoa kutsutaan sekundääriaineistoksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 186). Laajoissa tutkimuksissa kaikkea tietoa ei usein ole tarpeellista analysoida ja osa saadusta materiaalista jää näin hyödyntämättä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 135). Mm. tästä syystä valmista aineistoa on mielekästä käyttää, jotta kaikki aineiston tarjoama informaatio tulee näkyväksi. Hirsjärven ym. (2009, 186) mukaan valmiit aineistot eivät kuitenkaan muokkaamattomina usein sovellu käytettäväksi uudessa tutkimuksessa suoraan, vaan aineistoa on käytettävä uuden tutkimuksen kannalta mielekkäällä tavalla. Koska en tässä tutkimuksessa ollut itse tekemässä haastatteluja, omien tutkimusintressieni kannalta mielekkäin tapa toimia oli ottaa analyysin kohteeksi vain koodit, joiden saattoi ennakoida tuottavan tutkimuksen kannalta merkityksellistä tietoa. Valinta siitä, mitkä koodit aineistoksi kerätään, perustui tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Alkuperäinen aineisto kerättiin kuukauden mittaisella jaksolla loka-marraskuussa 2013 opetussuunnitelmaprosessin ollessa käynnissä. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla (n=23) ja vastaajat koostuivat joukosta asiantuntijoita. Tutkimuksesta tiedotettiin ensimmäisen kerran keväällä 2013, jonka jälkeen haastattelukutsut lähetettiin osallistujille sähköpostilla syksyllä 2013. Sähköpostissa kerrottiin myös perustietoa tutkimuksesta. Haastattelukutsu lähetettiin 29 opetussuunnitelmauudistuksen parissa työskennelleelle

Opetushallituksen virkamiehelle, joista tutkimukseen osallistui 23 Opetushallituksen opetusneuvosta (6 miestä ja 17 naista). Osallistujista 17:lla oli aiempaa kokemusta opettajana toimimisesta, osalla oli koulutusta ja tietoa johtajuudesta ja osalla myös opettajien kouluttamisesta. Osallistujista 16, eli suurin osa, oli myös työskennellyt aiemmin opetussuunnitelmauudistusten parissa. (Salonen-Hakomäki, Soini, Pietarinen & Pyhäntö 2016, 7.)

Yleisesti ottaen voidaan ajatella, että jo haastattelu itsessään luo haastateltavalle asiantuntijaroolin (Eskola ym. 2018, 32). Varsinaisessa asiantuntijahaastattelussa keskiössä ei kuitenkaan ole haastateltava itse vaan tieto, jota tällä asiantuntijaroolissa oletetaan aiheesta olevan (Alastalo & Åkerman 2010, 373). Alastalon ja Åkermanin (2010, 374–375) mukaan asiantuntija-aineistoja on tyypillistä käyttää, kun halutaan asiantuntijatieta tietystä ilmiöstä ja prosessista. Koska halusin tietoa opettajuuden suunnanmuutoksista, haastateltavilla oli oltava auktoriteettia ja luotettavuutta ottaa opettajuuden muutokseen kantaa. Tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa haastateltavilta saatiin asiantuntijatieta opetussuunnitelmauudistuksen eri puolista ja taustaoletuksista. Haastateltavat ovat siis Alastalon ja Åkermanin (2010, 374–375) määritelmän mukaisia asiantuntijoita ja käytetty aineisto asiantuntija-aineisto.

Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto oli pääasiallinen aineisto, vaikka joskus asiantuntijahaastatteluja käytetään (etenkin historiallisessa tutkimuksessa) tausta-aineistona varsinaiselle tutkimukselle (Alastalo & Åkerman 2010, 375). Analyysissa tarkastelin haastatteluja myös kulttuurisena jäsenyyksenä, vaikka se voidaan nähdä myös asiantuntijahaastattelulle vastakkaisena piirteenä (Alastalo & Åkerman 2010, 374). Varsinaisen asiantuntijatiedon lisäksi olin kiinnostunut myös kulttuurisista merkityksistä, joiden varaan opettajuuden tulevaisuudenkuva muodostuu. Haastateltavat olivat ns. kaksoisroolissa. Toisaalta he edustivat vastauksissaan hallintotason asiantuntijoita, eikä haastattelun kohteeksi olisi näin käynyt kuka tahansa. Toisaalta analyysissä olin kiinnostunut merkityksistä, joita vastaajat tutkimalleni ilmiölle antoivat eikä väärin vastausten mahdollisuutta oikeastaan ollut. (Alastalo & Åkerman 2010, 374.)

Alkuperäisen tutkimuksen haastattelussa oli 50 kysymystä, ja haastattelun protokollaa pilotoitiin ja korjattiin ennen aineiston keruuta. Haastattelun kuusi teemaa olivat *uudistuksen tavoitteet, opetussuunnitelman uudistusprosessi kokonaisuudessaan, ryhmätyö uudistuksen sisällä, haastateltavan rooli prosessissa, haastateltavan näkemykset paikallisesta toteutuksesta ja uudistuksen merkitys*. Haastateltavilla oli haastattelun lopuksi mahdollisuus myös kommentoida tai tarkentaa haluamaansa aihetta. (Salonen-Hakomäki

ym. 2016, 7.) Alkuperäisaineiston analyysissä koodiston luomisessa käytettiin tutkijatriangulaatiota pätevyyden takaamiseksi (em., 8). Tutkimusaineistoksi omaan tutkimukseeni otin alkuperäisestä aineistosta seuraavat koodit: *OPS_open_tyokuva*, *OPS_pedagogiikka*, *OPS_uudistuksen perustelu*, *OPS_vaikutus_tulevaisuudessa* sekä *OPS_tvt*, uudistuksen aikaan digiloikan ajankohtaisuuden vuoksi.

4.2 Analyysin kuvaus

Tässä tutkimuksessa tein sisällönanalyysin teoriasidonnaisesti. Lähdin lukemaan aineistoa tuorein silmin saadakseni selville, millaisia teemoja ja yhtäläisiä linjoja haastateltavien vastauksista löytyy. Tein havaintoja kuitenkin abduktiivisesti tieteellisen päättelyn logiikan mukaisesti, eli seurasin alusta asti johtoajatustani opettajan työhön ja opettajuuden muutokseen liittyvän tiedon hankkimisesta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 107; Alasuutari 2011). Analyysin varrella luin aineistoa ja teoriaa rinnakkain. Pitkin matkaa palasin teoriaan ja tein sen pohjalta päätöksiä mm. analyysiluokkien informaatioarvosta ja aineiston uudelleenjärjestelystä. Analyysin vaiheissa etenin sisällönanalyysin pääsuuntien mukaisesti – aineiston rajaamisesta sen uudelleenryhmittelyyn ja johtopäätöksiin (esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 104; Krippendorff 2004, 36) – soveltaen eri näkemysten mukaisia analyysipolkuja tähän tutkimukseen ja aineistoon sopivalla tavalla. Tässä alaluvussa avaen analyysipolkua tarkemmin.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista karsin aineistostani vielä päällekkäisyydet, sillä alkuperäisaineiston raaka-analysoidut koodit eivät olleet eksklusiivisesti jaoteltuja ja sama litteroitu kohta saattoi olla luokiteltu esimerkiksi sekä *OPS_open_tyokuva*- että *OPS_pedagogiikka*-luokkaan kuuluvaksi. Tämän vaiheen jälkeen analyysini alkoi haastatteluaineiston lukemisella. Jo ensimmäisellä lukukerralla tein itselleni merkintöjä aineiston sisällöstä. Koska en ollut itse ollut mukana keräämässä aineistoa, aineiston sisään pääseminen vei hieman tavallista enemmän aikaa. Kun olin perehtynyt aineistoon, otin avukseni laadullisen aineiston analyysiin kehitetyn ATLAS.ti-analysointiohjelman, jonka avulla jatkoin analyysin tekoa. Aineiston varsinaisen purkamisen aloitin aineistolähtöisesti redusoidulla eli pelkistämällä aineistoa tutkimustehtäväni ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110) ja poimin haastattelupuheenvuoroista koulujärjestelmää ja opettajuutta kuvaavat puheenvuorot. Tämän jälkeen luokittelin puheenvuorot sen mukaan, kuvasivatko haastateltavat menneisyyttä, nykyisyyttä vai tulevaisuutta, jotta esiin saatiin

opettajuuden muutosta kuvaavaa aineistoa. Eri aikalukokien mainintojen määrat on koottu taulukkoon 3.

Tulevaisuutta kuvaavia puheenvuoroja oli kaikkein eniten, 218 mainintaa. Nykyisyydestä mainintoja oli 148 ja menneisyydestä vain 17. Menneisyyttä kuvaavat maininnat olivat vähäisiä, eikä niistä noussut vahvoja yhteisiä teemoja. Arvioin menneisyysluokan informaatioarvon sen verran mitättömäksi, että päätin jättää sen jatkoanalyysistä pois.

TAULUKKO 3. Maininnat aikalukokittain

Aikalukokka	N
Tulevaisuus	218
Nykyisyys	148
Menneisyys	17

Aikajanajaottelun jälkeen ryhdyin luokittelemaan tulevaisuus- ja nykyisyyspuhetta. Laadullisen analyysin luokkien tulee Deyn (1993, 96) mukaan perustua sekä käsitteelliseen pohjaan että empiriaan ja luokittelun tulisi olla teorian ja empirian vuoropuhelua. Tässä vaiheessa analyysia palasin siis teorian pariin ja jatkoin analyysia teorian pohjalta muodostamani analyysirungon mukaisesti (taulukko 4). Analyysirungon kysymyksenasettelu säilyi edelleen aineistolähtöisenä, mutta perustui taustaoletukselle opettajan asiantuntijuuden jakautumisesta formaalin tietoperustaan ja praktiseen alanhallintaan (Jakku-Sihvonen 2005, 131).

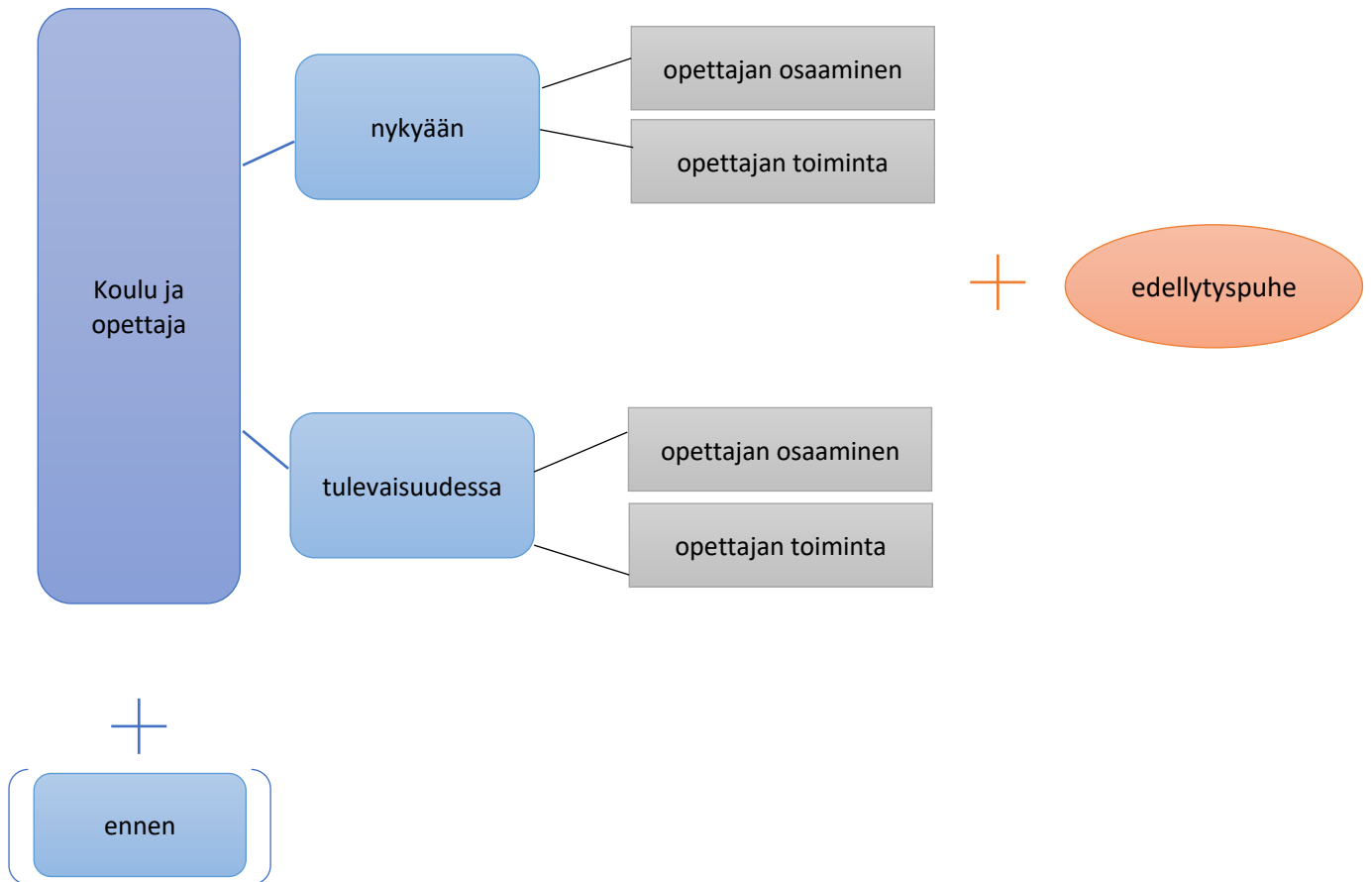
Haastateltavien puheissa oli runsaasti yleisen tason mainintoja "koulusta" ja sen tehtävistä. Päästäkseni kiinni opettajaprofiiliin, luin aikalukokiin lajittelemani aineiston uudestaan ja valitsin tällä kertaa mukaan ainoastaan opettajia kuvaavat puheenvuorot, jotka täyttivät taulukossa 4 kuvatun analyysirungon ehdot.

TAULUKKO 4. Analyysirunko

Miten opettajan osaamista kuvataan?	Mitä opettajan tulee tehdä? / Mitä opettaja tekee?	+ edellytyspuhe
<p>Mistä opettajalla oletetaan olevan tietoa?</p> <p>Mistä opettajalla ei ole tietoa vaikka pitäisi?</p> <p>Mistä opettajan oletetaan kartuttavan tietoa?</p> <p>Mitä opettajan oletetaan osaavan?</p>	<p>Millaisia toimintatapoja opettajalla tulee olla?</p> <p>Miten opettajan kuuluu toimia työssään?</p> <p>Miten opettaja toimii työssään?</p>	<p>Minkä ehtojen tulee täytyä, jotta opettajalle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa?</p>
<p>N 67</p> <p>Tulevaisuus N 41</p> <p>Nykyään N 26</p>	<p>N 80</p> <p>Tulevaisuus N 55</p> <p>Nykyään 25</p>	<p>N 14</p> <p>Tulevaisuus N 9</p> <p>Nykyään N 5</p>

Analyysirungon mukaisen luokittelun tuloksena syntyi neljä pääluokkaa: 1) *opettajan osaaminen nykyään*, 2) *opettajan toiminta nykyään*, 3) *opettajan osaaminen tulevaisuudessa* ja 4) *opettajan toiminta tulevaisuudessa*. Näistä pääluokista erotin omaksi luokakseen vielä *edellytyspuheen*, johon kuului sekä tulevaisuutta että nykyisyyttä kuvaavaa puhetta. Analyysin ja luokittelun vaiheet on kuvattu vielä kuviossa 3.

KUVIO 3. Analyysin vaiheet



Tämän luokittelun jälkeen ryhdyin teemoittelemaan pääluokkia aineistolähtöisesti. Hirsjärven ja Hurmeen (2014) mukaan tässä vaiheessa käy usein ilmi, onko luokittelu onnistunut. Luokittelun uudelleenarvioinnissa ilmenee usein tarvetta tehtyjen luokkien pienimuotoiselle uudelleenjärjestelylle, esimerkiksi luokkien yhdistelylle. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 149.) Omassa analyysissäni tämä vaihe toteutui kahdella tasolla.

Ensimmäinen uudelleenjärjestely tuli vastaan pääluokkien ensimmäisen, aineistolähtöisen teemoittelun jälkeen. Kun lähdin tarkastelemaan neljään pääluokkaan tekemiäni teemoitteluja, huomasin, että ensimmäisen teemoittelun jälkeen jokainen pääluokka jakautui liian moneen alaluokkaan. Kokonaiskuva tuntui pirstaleiselta. Luodakseni täsmällisemmän kuvan siitä, mitä kaikkea aineisto pitää sisällään, palasin tekemääni teemoitteluun kriittisemmin ja yritin löytää myös teoreettisesti relevantteja

kokonaisuuksia. Dey (1993, 151) kehottaa pitämään yhdistelyssä silmällä mm. luokkien olennaisuutta, samanarvoista statusta, kokoa ja yhteyttä toisiinsa. Näitä näkemyksiä mukaillen yhdistin muita yksityiskohtaisempia ja pienempiä alaluokkia suurempien teemojen alle. Pidin yhdistelyssä silmällä pääluokkien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden pohjalta tein myös päätöksiä erottaa joitakin alaluokkia omiksi kokonaisuuksikseen huolimatta esimerkiksi muita vähäisimmistä maininnoista. Yhdistelyn jälkeen aineisto alkoi vähitellen järjestyä merkitykselliseksi kokonaisuudeksi, jota erittelen tarkemmin tulosluvussa.

Tein aineiston uudelleenjärjestelyn vielä suuremmassa mittakaavassa varsinaisten tulosten erittelyn yhteydessä. Ensimmäisessä tulosluvussa raportoin analyysin induktiivisen vaiheen tuloksia ja avaan alaluokkien merkityksiä tarkemmin. Joissain tapauksissa tällainen luokkien ja teemojen esittely voi olla riittävä kuvaus tuloksista. Tällöin vaarana kuitenkin on, että käsiteltävä ilmiö jää pinnalliseksi ja teoreettisesta kentästä irralliseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 150.) Hirsjärven ja Hurmeen (em.) mukaan aineiston käsittelyssä tulisi analyysin induktiivisen vaiheen jälkeen siirtyä vielä deduktiiviseen vaiheeseen, jossa tutkijan omat käsitykset ja tutkimuksen teoreettinen tausta vaikuttavat aineiston tulkintaan. Toisessa tulosluvussa (luku 5) pyrin kuvaamaan tuloksia vielä syvemmällä tasolla ja luomaan kuvan eriteltyjen tulosten muodostamasta kokonaisuudesta.

5 TULOKSET

Tärkein aineistosta noussut havainto oli selkeä ero nykyisyyttä ja tulevaisuutta kuvaavassa puheessa. Nykyisyyspuheesta välittyi kautta linjan yleinen luottamus opettajiin. Opettajien asiantuntijuuden kannalta suuria ongelmia ei näyttänyt olevan ja vastaajat ilmaisivat tyytyväisyyttään opettajien ammattitaitoon. Noin puolet nykyisyyspuheesta kuvasi muutostarvetta ja muutosten toivottua suuntaa, mutta muutostarvetta käsittelevät puheenvuorot eivät usein henkilöityneet suoraan opettajiin, vaan kuvasivat enemmän kouluissa ja opettajien keskuudessa vallitsevaa toimintakulttuuria ja asenneilmastoa yleisemmällä tasolla. Nykyisyyspuheen yleisestä tyytyväisyydestä huolimatta tulevaisuuspuheessa muodostui kuitenkin hyvin selkeä kuva siitä, minkälaista muutosta ja kehittymistä opettajilta tulevaisuudessa toivottiin. Tulevaisuuspuheessa kuvaukset opettajien osaamisesta ja toiminnasta olivat moninaisia ja tarkkoja ja peilasivat osittain nykyisyyspuheessa esiin tulleita muutostoiveita.

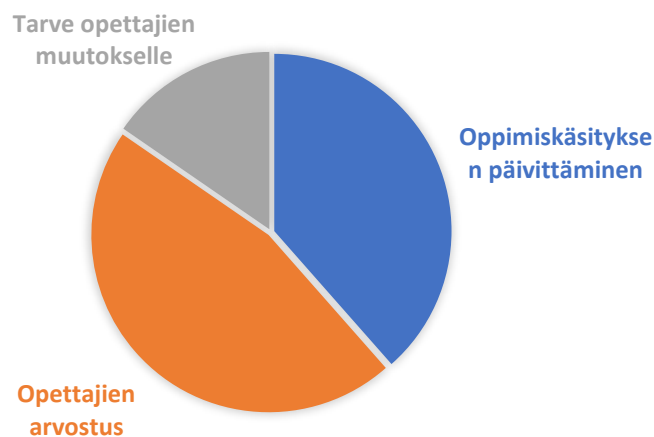
Aineiston perusteella opettajuuden kehittämisen muutostarve ei siis ole lähtöisin opettajien huonosta ammattitaidosta. Muutostarve on kuitenkin yleisesti tunnustettu ja vastauksena siihen nähdään opettajuuden kehittäminen. Tässä luvussa esittelen tuloksia tarkemmin. Alaluvuissa 5.1 ja 5.2 esittelen opettajan osaamisen ja toiminnan kuvauksia nykypuheessa ja luvuissa 5.3 ja 5.4 opettajien osaamisen ja toiminnan kuvauksia tulevaisuuspuheessa.

5.1 Nykytilanne ja muutoksen suunta – opettajan osaaminen

Opettajan osaamista nykyään kuvaava puhe piti sisällään vastaajien näkemyksiä nykyopettajien tiedollisista valmiuksista. Vastauksissa kuvattiin nykytilaa sekä vahvuuksien että heikkouksien kautta. Moneen asiaan opettajan osaamisessa vastaajat kertoivat olevansa tyytyväisiä, mutta esiin tuotiin myös seikkoja, joihin ei oltu tyytyväisiä tai joihin toivottiin muuten muutosta. Opettajan osaamista kuvaavasta puheesta erottui kolme

pääluokkaa: opettajien arvostus (N12), oppimiskäsityksen päivittäminen (N10) ja tarve opettajien muutokselle (N4).

KUVIO 4. Opettajan osaaminen nykyään



5.1.1 Opettajien arvostus

Suurimman luokan muodostivat puheenvuorot, joissa vastaajat toivat esiin arvostuksensa opettajia kohtaan. Opettajia pidettiin pätevinä ja opettajien korkeaa koulutustasoa suomalaisen peruskoulun kulmakivenä. Opettajien vapaus ja omistautuneisuus työlleen nähtiin merkittävänä tekijöinä Suomen koulumenestyksessä. Vahvuutena pidettiin myös opettajien huolenpitoa, välittävää asennetta ja niiden tuomaa turvaa. Opettajien hyvä asenne kaikkia oppilaita kohtaa tuotiin esiin oppilaiden välistä tasa-arvoa edistävänä. Myös opettajien yhteiskunnallisesti nauttima poikkeuksellisen suuri arvostus tuotiin esiin. Opettajien pätevyys ja hyvien opettajien tärkeys korostuivat haastateltavien vastauksissa etenkin, kun heitä pyydettiin nimeämään asioita, jotka nykyisessä suomalaisessa koulussa ovat heidän nähdäkseen hyvällä tolalla.

"-- mut ennen kaikkee siis se et opettajat on hyvin koulutettuja ja – niille on annettu vapautta toimia – se on ehdottomasti vahvuus meidän koululaitoksessa"

”-- pääosa opettajista ovat hyvin päteviä ja omistautuneita jotka niiku selittää kulttuurin ohella hyviä tuloksia”

”No kyl se lähtee varmasti vahvasta opettajistosta, vahvoista ammattilaisista -- he [Euroopan neuvostossa] hämmästelee tilannetta – että opettajan ammatti [Suomessa] on arvostettu, kutakuinkin, ja haluttu, ja tota se on monissa Euroopan maissa hyvin hyvin erilainen ja poikkeava meistä tää tilanne.”

5.1.2 Oppimiskäsityksen päivittäminen

Oppimiskäsityksen päivittäminen oli toiseksi suurin luokka opettajan osaamista kuvaavassa nykyisyyspuheessa. Haastateltavat kuvasivat oppimista melko yleisellä tasolla toisin kuin tulevaisuuspuheessa, jossa oppimiseen ja opetukseen liittyvät tavoitteet oli useammin kytketty suoraan opettajien työskentelyyn. Vastaukset kuvasivat suurimmaksi osaksi asiantilaa, johon toivottiin muutosta. Nykyään vallalla olevaa oppimiskäsitystä kuvattiin liian sisältöpainotteiseksi ja sisältöjen sijaan opettajien toivottiin keskittyvän enemmän siihen, miten he opettavat. Muutama vastaaja toivoi oppimisen tueksi myös enemmän yksilöllistä näkökulmaa opetukseen sekä aiempaa parempaa ymmärrystä lasten ja nuorten kasvusta ja kehityksestä sekä niiden vaikutuksesta oppimiseen. Vastauksissa tuotiin kuitenkin myös esiin, että joissain kouluissa muutosta parempaan on jo viime aikoina tapahtunut.

”jos ajattelis tätä että koko työlle tehdään reittisuunnitelma -- jos sen keskeisesti kuvaa, et ollaan nousemassa mitä-ajattelusta miten opetetaan[-ajatteluun]”

”Se mitä tehdään ja millä tavalla tehdään siinä oppimistilanteessa. Eli tavallaan kyse on ihan tämmösestä pedagogisesta muutoksesta joka mun mielestä meillä on ollu meneillään aika pitkään, mut siinä on aika isoja eroja koulujen välillä -- jopa saman koulun sisällä opettajien välillä.”

5.1.3 Tarve opettajien muutokselle

Vaikka opettajien ammatillisuus nähtiin pääosin vahvana, tuli vastauksissa esiin myös asioita, joihin toivottiin muutosta. Puutteet opettajien ammatillisuudessa liittyivät opettajien opetussuunnitelmatuntemukseen ja itsenäiseen toimintaan tämän tuntemuksen pohjalta. Opettajilta kaivattiin lisää aloitteellisuutta ja kykyä soveltaa opetussuunnitelmaa kulloisenkin tarpeen mukaan. Eräs vastaaja näki puutteita myös opettajankoulutuksessa ja sen kehittymisessä ajanmukaisen oppimiskäsityksen tahdissa.

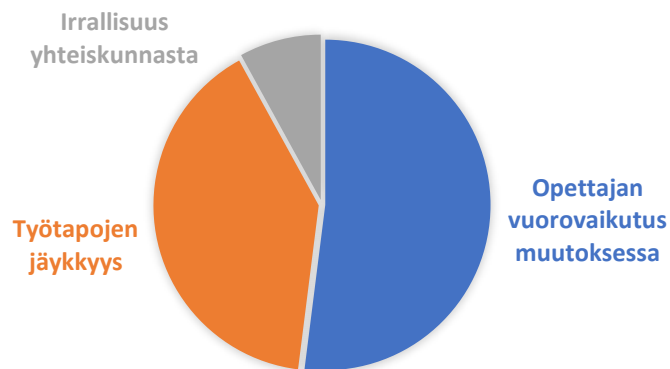
”-- mä oon äidinkielen opettajiltakin kysyny et onko liian kuormittuneet opetussuunnitelman perusteet ja ne aina sanoo että on, sit mä kysyn et mistä me voitais luopua niin ei tuu yhtään ehdotusta”

”[E]nemmän ehkä sitte opettajia täällä nyt koulutuksella -- [joka] kulkee niiku monta vuosikymmentä jäljessä. Et meil on se ristiriita, et meil niinku opetuksen kehittäminen muulla tasolla on niinku ajan tasalla, mut sit se opettajien peruskoulutuksessa niin se talloo paikallaan”

5.2 Nykytilanne ja muutoksen suunta - opettajan toiminta

Opettajien nykyistä toimintaa kuvaava puhe painottui selkeästi vuorovaikutukseen liittyvään toimintaan (N13) ja vanhoihin, joustamattomiksi koettuihin toimintatapoihin (N10). Maininnat yhteiskunnallisesta irrallisuudesta (N2) puolestaan liittyivät enemmän kouluun instituutiona kuin yksittäisten opettajien toimintaan. Yhteiskunnallisuus oli kuitenkin yksi keskeinen opettajuuden osa-alue Luukkaisen (2004) kuvauksessa tulevaisuuden opettajuudesta (ks. luku 2), joten katsoin parhaaksi nostaa sen omaksi luokakseen. Yhteiskunnallisuuden teema toistuu myös tulevaisuuspuheessa.

KUVIO 5. Opettajan toiminta nykyään



5.2.1 Opettajan vuorovaikutus muutoksessa

”toi yksintekemisen kulttuuri on varmaa sellanen jossa mä nään onneksi säröilyjä et se on se se yks semmonen perinteinen tapa mikä on ollu et opettajat kouluteta ja sit pitää pärjätä niin kun yksin ja omikseen ja -- meil on näitä rohkeita kokeilijoita jotka vie eteenpäin ja jaksaa kertoa muilleki innosta puhkuen mitä he on tehneet”

Vuorovaikutus oli opettajan toimintaa kuvaavassa nykyisyyspuheessa suurin luokka ja maininnat siitä jakautuivat selkeästi myönteisiin (N4) ja kielteisiin (N8). Myönteisissä puheenvuoroissa tuotiin esille tyytyväisyyttä siihen, miten yhdessä tekeminen ja arjen jakaminen ovat viime vuosina yleistyneet. Suurin osa vuorovaikutukseen liittyvistä kommentteista käsitteli kuitenkin muutostarvetta. Yksintekemisen kulttuuri nähtiin kouluissa vielä vahvana, samoin opettajakeskeisyys. Vuorovaikutus osana opettajan työtä – sekä oppilaiden että toisten aikuisten kanssa – nähtiin myös keinona selvitä työn haastavista

tilanteista. Yhteisöllisyyden katsottiin vähentävän opettajan työn kuormitusta ja myös opettajan työhön liittyvästä ryhmänhallinnasta oli maininta työn kuormittavuuden vähentäjänä.

5.2.2 Työtapojen jäykkyys

Vuorovaikutuksen rinnalla toinen hallitseva teema opettajan toimintaa kuvaavassa puheessa oli *työtapojen jäykkyys*. Vastaajat näkivät opetuksen olevan liiaksi oppikirjoihin sidottua ja vanhoihin, totuttuihin tapoihin rutinoitunutta. Opettajilta toivottiin aktiivista ja kehittävästä otetta työhönsä ja oppikirjojen liiallinen noudattaminen nähtiin omaa opetuksen kehittämistä rajoittavana.

”Onhan niinku semmosena suurimpana -- haasteena aina oikeesti -- siinä arjen työssä ne tottumukset niihin omiin työtapoihin”

”Oppikirjan tekijät tarjoilee paljon monenlaista, ja jos opettaja sit luulee et sen pitää se kaikki läpikäydä, niin se kiire on valmis, vaik meil olis millaset perusteet”

Joustavien ja ajanmukaisten työtapojen noudattaminen nähtiin myös oppilaiden oikeusturvaa ja eri oppilaiden välistä tasa-arvoa edistävänä. Jälleen tuli kuitenkin ilmi myös vastaajien näkemys siitä, että joissakin paikoissa opettajat toimivat jo toivotulla tavalla, ja saman tason toivottiin tulevaisuudessa leviävän kaikkialle.

5.2.3 Irrallisuus yhteiskunnasta

Koulun yhteiskunnalliseen eristäytyneisyyteen liittyviä kommentteja oli vain kaksi. Niissä koulun nähtiin olevan liiaksi irrallinen yhteiskunnasta, mitä pidettiin ongelmallisena. Vastaajien mukaan koulun tulisi olla kiinteämmin osa muuta yhteiskuntaa, jotta se voisi paremmin valmistaa oppilaita todellista maailmaa varten.

”Semmonen - - muusta yhteiskunnasta irti oleminen, ja se on must ongelmallista, että opettajan työyhteisö niin koostuu niist lapsista, ja hän ei oo niinkun

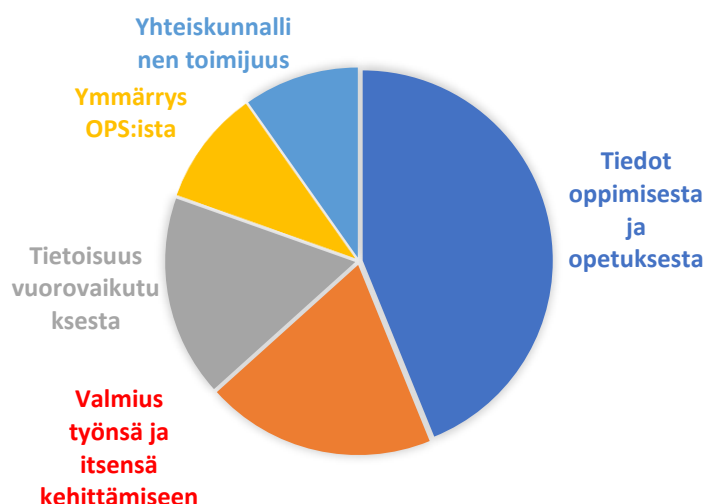
tekemisissä sen niiku ympäröivän yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa, ja sillo hän elää niiku semmoses maailmassa joka ei oo todellinen, ja hän välittää semmosta maailmankuvaa mikä ei oo realistinen”

5.3 Tulevaisuuden ideaali – opettajan osaaminen

Vastaajien kuvaukset opettajan osaamisesta tulevaisuudessa olivat nykyisyyttä kuvaavia puheenvuoroja monilukuisempia ja tarkempia. Siinä missä nykyisyyspuheessa esimerkiksi pätevät ja hyvät opettajat mainittiin nykykoulun vahvuutena melko suoraan ja ympäröivästi, tulevaisuuspuheessa vastaajilla oli selkeitä näkemyksiä siitä, millainen on pätevä ja hyvä opettaja tulevaisuudessa. Vaikka tulevaisuuspuheessa luonnollisesti toistuivat pitkälti samat teemat kuin nykyisyyspuheessa, tulevaisuuspuheessa opettajan tiedollinen ja taidollinen osaaminen korostui toiminnan rinnalla enemmän. Esimerkiksi vuorovaikutusta käsittelevät puheenvuorot jakaantuivat tulevaisuuspuheessa selkeästi tietoa ja toimintaa kuvaavaan puheeseen toisin kuin nykyisyyspuheessa, jossa vuorovaikutus tuli esiin ainoastaan toiminnallisesta näkökulmasta.

Tulevaisuuden osaamispuheessa suurin luokka oli tiedot oppimisesta ja opetuksesta (N18). Muut maininnat jakoutuivat melko tasaisesti seuraavasti: valmius työnsä ja itsensä kehittämiseen (N8), tietoisuus vuorovaikutuksesta (N7), ymmärrys opetussuunnitelmasta (N4) ja yhteiskunnallinen toimijuus (N4).

KUVIO 6. Opettajan osaaminen tulevaisuudessa



5.3.1 Tiedot oppimisesta ja opettamisesta

Kuten nykyisyyspuheessa, myös tulevaisuuspuheessa osa opetusta ja oppimista kuvaavista puheenvuoroista liikkui yleisellä tasolla. Kokonaisuutena puhe oppimiskäsityksestä henkilöityi kuitenkin vahvemmin opettajiin. Opettajien opetuksen ja toiminnan luokahuoneessa katsottiin nojaavan opettajien laajaan ymmärrykseen oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Vastaajat toivoivat oppilaan omista lähtökohdista rakentuvaa opetusta ja opettajilta joustavaa sisältöjen jäsentämistä erilaisten tilanteiden vaatimilla tavoilla.

”Jotta kaikilla opettajilla on niinkun monipuolista pedagogista kykyä eriyttää ja sopeuttaa sitä omaa opetustaan ja työskentelyä siellä luokassa niinku ryhmän ja oppilaan ja yksittäisten oppilaiden ja koko ryhmän niinkun tapaan toimia, ja sitte tosiaan niin, niin se parantaa sen koko koulutuksen laatua”

”Se vaan niiku laajenee tavallaan se ymmärrys siitä et mitä - - oppiminen on -- et meil on, me opitaan koko keholla me ollaan kaikkien aistien kautta täs maailmassa ja se jollain tavalla pitäis ottaa huomioon siihe oppimiskäsitykseen”

Oppimisen ymmärtämistä koulun ulkopuolelle ulottuvana ilmiönä pidettiin osana uudenlaista näkemystä oppimisesta. Kouluoppimisen tulisi vastaajien mukaan tulevaisuudessa linkittyä entistä paremmin koulua ympäröivään maailmaan ja muuhun elämään.

”opettaja niinku oivaltamaan et okei et mul on vastuu siitä et ne lapset voi oppii ymmärtämään tätä maailmaa ja jäsentää sitä ei niin et mul on vastuu siit et ne oppii matikkaa tai tai historiaa vaan et ne oppii ymmärtää tät maailmaa ihan tätä tän hetkistä maailmaa ja sit että ne saa välineitä joilla ne niinku pitää itse huolta omasta elämästään”

Myös arviointiin kaivattiin uudenlaista ajatusmallia. Haastateltavien toiveissa oli, että arvioinnin merkitys opettajille muuttuisi pelkästä summatiivisesta päättöarvioinnista opettajan toimintaa ohjaavaksi, joustavaksi ja jatkuvaksi prosessiksi.

”miten me saadaan se arviointiajattelu vietyä niin että se et se oikeesti toteutuu et arviointi on osa oppimista se ohjaa oppimista että se on palautetietoo myös sille opettajalle ni se on aika kova pala viedä läpi tää ajattelu”

5.3.2 Valmius työnsä ja itsensä kehittämiseen

Opettajilta toivottiin entistä enemmän työn omistajuutta, eli opettajan aktiivisuutta suhteessa työhönsä ja sen kehittämiseen. Opettajien innostusta omasta työstään pidettiin tulevaisuudessakin tärkeänä ja sitä kautta toivottiin, että opettajilla kumpuaisi halu jatkuvasti kehittää itseään ja työtään. Kokemuksen työn omistajuudesta nähtiin myös liittyvän siihen, millä tavalla opettajien toivottiin ottavan opetussuunnitelmauudistus vastaan. Opettajien mahdollisuutta työhönsä vaikuttamiseen pidettiin selvästi myös opettajien oikeutena ja heitä motivoivana asiana.

”et miks se on tärkeätä se työ osa opettajista näkee sen tärkeenä sit on niitä jotka on jotka näkee sen ylimääräsenä haittana et jollain tavalla se oivallus että tää on mun juttu niin on tosi tärkeä siel paikallisella tasolla et mä suunnittelen hei omaa työtäni se oivallus niiku täytyy olla”

”niin et opettajat kokis itse sen [uuden opetussuunnitelman] inspiroivana, et he vois jotenki -- inspiroitua siitä, ja niinku et heille kuitenkin jää se mahdollisuus edelleenki itse vaikuttaa siihen työhönsä”

5.3.3 Tietoisuus vuorovaikutuksesta

Nykyisyyspuheessa vuorovaikutukseen liittyvä puhe keskittyi käytäntöjen kuvaamiseen. Myös tulevaisuuspuheessa vuorovaikutus nousi suureksi teemaksi opettajan toimintaa kuvaavassa puheessa. Tulevaisuuspuheessa vuorovaikutuksesta oli kuitenkin erotettavissa käytännön toimien kuvaamisen lisäksi myös selkeä tiedollinen ja taidollinen taso. Tunne- ja vuorovaikutustaidot näyttäytyivät vastauksissa paitsi opettajien yhteistyötaitoina, myös opettajien tietoisuutena vuorovaikutuksen tärkeydestä. Opettajien odotettiin tulevaisuudessa kykenevän havainnoimaan vuorovaikutustaan ja sen merkitystä niin kahdenkeskisissä vuorovaikutussuhteissa kuin ”oppivan yhteisön” rakentamisessakin. Jo opettajankoulutuksen toivottiin vahvistavan tunne- ja vuorovaikutustaitoja tulevissa opettajissa.

”sellanen tunne- ja vuorovaikutustaidokkuus, puhutaan kannustamisesta, motivoimisesta, siitä että tuota, jos puhutaan narratiivisesta pedagogiikasta niin se tarina mitä lapselle kerrotaan nii olisi kannustava, ei lannistava”

”Kyl mä kovasti toivon et siihen niiku oman työyhteisön kehittämiseen oikeen poraudutaan -- sitte jos on niitä vaikeita tilanteita niin ottaudutaan tähän prosessiin ja samalla arvioidaan sitä koko yhteistyöverkostoa ja yhteistyötä kotien kanssa”

”Ja silloin me ollaan taas siinä niin kun opettajien kyvyssä olla läsnä ja kohdata ja kuulla”

Pääosin opettajilta toivottu vuorovaikutusosaaminen liittyi koulun sisäisiin suhteisiin joko opettajan ja oppilaan välillä tai opettajan suhteisiin toisten opettajien kanssa. Myös opettajan ja koulujen välinen yhteistyö kotien ja muiden yhteistyöverkostojen kanssa mainittiin.

5.3.4 Ymmärrys opetussuunnitelmasta

Opettajien toivottiin tulvaisuudessa tukeutuvan oman työnsä kehittämisessä entistä enemmän opetussuunnitelmaan. Haastateltavat toivoivat opettajien olevan tulevaisuudessa tietoisia uuden opetussuunnitelman sisällöstä, ja että heillä olisi taitoa käyttää uutta opetussuunnitelmaa opetuksensa suunnittelun ja toteutuksen pohjana. Opettajien tulisi ottaa uusi opetussuunnitelma omakseen ja käyttää sitä työkaluna kouluarjessa. Ymmärrys opetussuunnitelmasta nähtiin myös opettajan ammattiin liittyvänä velvollisuutena.

”opetussuunnitelman perusteet on opetuksen laaduntamisen ja päivittämisen työväline ja -- sitä pitää tehdä myös yksilötasolla opettajan, ammattilaisen tykönään, miettiä kuinka hänen työnsä toimii suhteessa tähän määräykseen joka hänen työtään koskee”

”nimenomaan siitä että opettajat ihan oikeesti niinku tunnistaa sen opetussuunnitelman ja tietää mikä se on ja varmaan ne käsitykset siitä mitä se on ni vaihtelee yhä edelleen mutta mut kuitenkin et siitä on tullu enempi sellanen semmonen ajatus et se ois myös niinku hyvä et se ois se arjen ohjaava työkalu”

5.3.5 Yhteiskunnallinen toimijuus

”sitten musta ihan hirveen tärkeä asia - - et miten opettajat ymmärtää yhteiskuntaa, ympäröivää yhteiskuntaa ja työelämää, niin se on musta aika keskeinen juttu, et mun mielestä opettajien pitäis niinku saada siihen sitä”

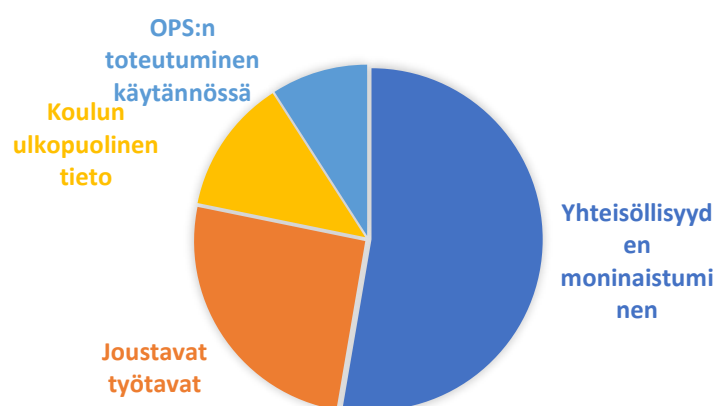
Yhteiskunnallisuus näkyi tulevaisuuspuheessa opettajan osaamisen osa-alueena ja tulevaisuudessa nähtiin tärkeänä, että opettajat tiedostavat olevansa myös yhteiskunnallisia toimijoita. Opettajan osaamiseen nähtiin tulevaisuudessa kuuluvaksi kyky tarkastella ympäröivää yhteiskuntaa ja sen muuttuvia vaatimuksia, sekä taito ja halu kehittää koulua käytäntöineen sen mukaisesti. Yhteiskunnallisista ilmiöistä nostettiin

esimerkiksi maahanmuutto, jonka vaikutuksen ymmärtäminen oppilaiden arkeen nähtiin edellytyksenä sille, että opettaja voi tarkoituksenmukaisesti kehittää opetustaan oppilaiden kannalta mielekkäästi.

5.4 Tulevaisuuden ideaali – opettajan toiminta

Opettajan toiminta tulevaisuudessa oli koko aineiston suurin pääluokka. Kuten nykyisyyspuheessa, myös tulevaisuuspuheessa suurin opettajan toimintaa kuvaava luokka liittyi vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyden moninaistumiseen (N29). Erilaisia työtapoja kuvaavia mainintoja oli myös runsaasti ja ne luokiteltiin luokkaan joustavat työtavat (N14). Yhteiskunnallisuus ei tulevaisuuspuheessa noussut osaamisen lisäksi enää esiin opettajan toiminnan kuvauksissa, mutta koulun ulkopuolinen tieto mainittiin kuitenkin monesti (N7). Opetussuunnitelmasta oli mainintoja osaamisen kuvausten lisäksi myös opettajan toiminnan kuvauksissa: reformin myötä opetussuunnitelman toivottiin näkyvän opettajien toiminnassa aiempaa selvemmin. Viimeiseksi luokaksi muodostui näin opetussuunnitelman toteutuminen käytännössä (N5).

KUVIO 7. Opettajan toiminta tulevaisuudessa



5.4.1 Yhteisöllisyyden moninaistuminen

Nykyisyyspuheen muutostoiveet opettajien vuorovaikutukseen liittyen näkyivät luonnollisesti myös tulevaisuuspuheessa. Lisääntyvän vuorovaikutuksen myötä koulun toivottiin muuttuvan enemmän oppivaksi yhteisöksi, jossa vuorovaikutusta toivottiin niin opettajien keskuudessa kuin opettajien ja oppilaidenkin välillä. Kasvatustehtävä nähtiin koko koulun yhteisenä ja kuten nykyisyyspuheessa tuotiin esiin, yhteisön tuen toivottiin kannattelevan yksittäisiä opettajia työn haasteissa. Toimivan yhteisöllisyyden koulun sisällä nähtiin auttavan myös muutosten, kuten opetussuunnitelmauudistuksen, jalkauttamisessa. Vastauksissa mainittiin vuorovaikutus myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

”miten saadaan se kouluyhteisö, miten voitais sitä moninaisuutta lisätä et myöskin niinku siel ois nuoriso- ja sosiaalitoimen, terveydenhuoltoapuolen ihmiset niinku tämmöses tiiviimmäs vuorovaikutuksessa, ja varmasti sitten just tää, ylipäättänsä tää ihmisten kohtaaminen, paitsi siel luokassa niin myöskin sen koko kouluyhteisös et miten sellasta yhteisöllisyyttä edelleenki viedään eteenpäin”

Vuorovaikutusta kuvaavissa puheenvuoroissa tuli esiin myös oppilaslähtöisyys. Oppilaslähtöisessä puheessa korostui oppilaan kohtaaminen ja hyvinvointi, ja sen kautta saavutettu mielekkyyden kokemus koulusta ja oppimisesta. Oppilaslähtöisen toiminnan nähtiin nivoutuvan yhteen monien tulevaisuuden opetukselle asetettujen tavoitteiden, kuten joustavuuden saavuttamiseksi. Vastaajien mukaan oppilaat tulisi nähdä sekä yksilöinä että osana yhteisöä, ja oppilaslähtöisyys ottaa opettajan oman toiminnan kehittämisen lähtökohdaksi. Opettajan tulisi reagoida oppilaisiin yksilönä ja sopeuttaa omaa toimintaansa oppilaiden tarpeiden mukaan.

”Mä viittasin niinku oikeestaan tossa jo niinkun siihen toimintakulttuuriin, siihen tekemisen tapaan. Ja sekin on semmonen että taitava opettaja osaa sen vallan mainiosti tänä päivänä, mutta meist kaikki ei oo ihan niin taitavia, niin sen oppilaan kunnioittaminen sillä tavoin että se oppilas on kuitenkin sen oman oppimisensa, sen prosessin hallitsija ikään kuin”

5.4.2 Joustavat työtavat

Työtavoiksi luokittelin selkeästi opetukseen ja opetusmenetelmiin liittyvät puheenvuorot opettajan toiminnasta. Työtapoihin toivottiin monipuolisuutta ja joustavuutta. Yksittäisistä työtavoista nousivat haastatteluissa esimerkiksi eheyttäminen, ilmiöpohjaisuus, toiminnallisuus sekä tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvä opetus. Toimintaesimerkkeinä mainittiin erilaiset projektit ja monialaiset oppimiskokonaisuudet.

”siellä osa iloisesti ja osa vastentahtoisesti niin toteuttaa erilaisia tämmösiä kokonaisuuksia tai projekteja jossa on sitte sitä joko oppiaineen sisällä mietittynä sitä tavallaan sitä kokonaisuutta vähän uudella tavalla tai sitte oppiaineitten välillä toteutettuna tämmösiä tiettyjä pieniä uusia avauksia siitä se ois varmaan se ensimmäinen”

Opettajilta toivottiin kykyä valita eri tavoitteisiin soveltuvia menetelmiä joustavasti. Joustavat työtavat näyttivät vastaavan hajanaisuuden ongelmaan. Taustalla oli jälleen ajatus siirtymisestä entistä laajempiin sisältökokonaisuuksiin, joiden avulla päästään harjoittamaan erilaisia taitoja ja kasvattamaan erilaisia tietoja monipuolisesti. Useamman kerran tuotiin esiin toive siitä, että jokin yksittäinen työtapa tai sisältö ei jäisi irralliseksi, vaan kiinnittyisi luontevaksi osaksi suurempaa, pedagogisesti perusteltua kokonaisuutta.

5.4.3 Koulun ulkopuolinen tieto

Osa vastauksista käsitteli tiedon monimuotoisuutta ja koulun seinien ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. Ajatusta oppimisympäristöstä haluttiin laajentaa koulun ulkopuolelle. Vastauksissa kouluoppimiseen haluttiin entistä vahvempi kytkös oppilaiden muuhun elämään. Kouluun toivottiin ilmapiiiriä, jossa arkioppiminen otetaan koulussa entistä paremmin huomioon, mutta oppilaiden toivottiin myös oppivan itse soveltamaan koulussa oppimaansa koulun ulkopuolisiin tilanteisiin. Haastatteluissa korostettiin myös sitä, ettei tiedon monimuotoisuuden huomioiminen tarkoita opettajan tarpeettomuutta, vaan opettajan on vain oltava tietoinen oppilaan eri tietolähteistä ja otettava monimuotoisuus lähtökohdaksi omassa opetuksessaan.

”Se oppimisympäristöasia, sen laajentaminen sieltä koulusta ulospäin - - Mä uskon et se kehittää oppilaissa semmosta arjen osaamista - - että pystyy toimimaan ja pystyy käyttämään sitä käsityössä opittua esimerkiksi niinku rakenteellisen ajattelun taitoa, ja oppii yhdistämään sitä sellasiin tilanteisiin, jossa sitä on niinku koulun ulkopuolella”

”et se antas sellasia tässä ajassa tarpeellisia tietoja ja taitoja, että sitä laahusta, mitä siellä on niinkun aina opetettu, pystyttäis siitä ottamaan irtiotta, tuomaan uudet modernit välineet koulun käyttöön, ja sitomaan niinku kouluoppiminen sit tähän vapaa-ajan tähän arkioppimiseen”

5.4.4 Opetussuunnitelman toteutuminen käytännössä

Haastatteluissa oli muutama maininta selkeästi uuteen opetussuunnitelmaan ja sen toteutumiseen liittyen. Näissä vastauksissa toistuivat pitkälti samat aiheet kuin muissakin luokissa, mutta tässä luokassa ne oli kytketty nimenomaan opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelman mukaiseen toimintaan. Vastaajat peräänkuuluttivat opettajilta vahvaa perusteiden hallintaa, jotta opetus vastaisi uudessa opetussuunnitelmassa määriteltyjä tavoitteita. Opetussuunnitelman tulisi näkyä kaikilla koulutoiminnan tasoilla luokkahuonevuorovaikutuksesta koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin asti.

”jos sanotaan että perusopetus luo perustaa kasvulle ihmisoikeuksia kunnioittavan maailmankansalaisen kasvulle ni sen pitää näkyä siellä koulun toimintakulttuurissa, jos sanotaan että perusopetus avaa näköalaa globaaliin vastuuseen niin senkin pitää näkyä siinä arjessa ihan konkreettisesti et keiden kanssa työskennellään ketkä on yhteistyökumppaneita millasia aineistoja käytetään millasia keskusteluja käydään luokkahuoneessa - - ja myös et niitä arvoja aina niinku arvioidaan et toteutuuko arvot arjessa ettei synny tätä tätä tuota puheenmoraalia ja arjenmoraalia ettei ne ole erilaisia”

Parhaimmillaan opetussuunnitelman vaikutukset nähtiin opettajan työtä helpottavina. Opetussuunnitelman käyttämisen työn toteuttamisen perustana nähtiin tuovan opettajille vapautta vaikuttaa esimerkiksi kiireen tuntuun.

”et jos niinku tää tavoitteiden mukaan opetussuunnitelma toteutuu niin se koulupäivä ei olis niin täyteen ahdettu, opettajat ihan oikeesti hyödyntäis opetussuunnitelmaa työnsä perustana eikä oppikirjaa”

5.5 Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen edellytykset

Erotin omaksi kokonaisuudekseen vielä edellytyspuheen (N14) eli puheenvuorot, jotka kuvasivat haastateltavien näkemysten mukaisia reunaehtoja toivotun kehittymisen toteutumiseksi. Tässä tapauksessa toivottu kehittyminen kanavoitui opetussuunnitelmauudistuksen kautta. Lähes kaikissa vastauksissa tuotiin esiin uudistusta tukevan kulttuurin ja koulu yhteisön merkitys. Monet vastaukset sisälsivät oletuksen myös opettajan omasta vastuusta uudistusten toteuttamisessa kouluarjessa, mutta vastauksia yhdisti ajatus opettajien riittävästä tukemisesta uudistusprosessissa esimerkiksi täydennyskoulutuksen keinoin. Vastaukset kehittymisen edellytyksistä keskittyivät siis oikeastaan siihen, mitä uudistuksen onnistumista tukevan ympäristön luominen edellyttää.

Onnistumista tukevan ympäristön edellytykset jakautuivat selkeästi kahtia johtamisen merkitykseen (N7) ja opetuksen järjestämisen yleisiin puitteisiin, kuten resursseihin (N7). Johtamista painottavissa puheenvuoroissa esimerkiksi rehtorin vastuu uudistusten jalkauttamisessa nähtiin suurena, ja rehtorin tehtävänä pidettiin tarjota täydennyskoulutusta ja luoda muutosta tukevaa kulttuuria koulu yhteisöön. Opetuksen järjestämisen puitteista yleisesti resurssien lisäksi vastauksissa puolestaan mainittiin esimerkiksi avoimuutta edistävät tilat ja opettajien verkostoitumisen mahdollistaminen.

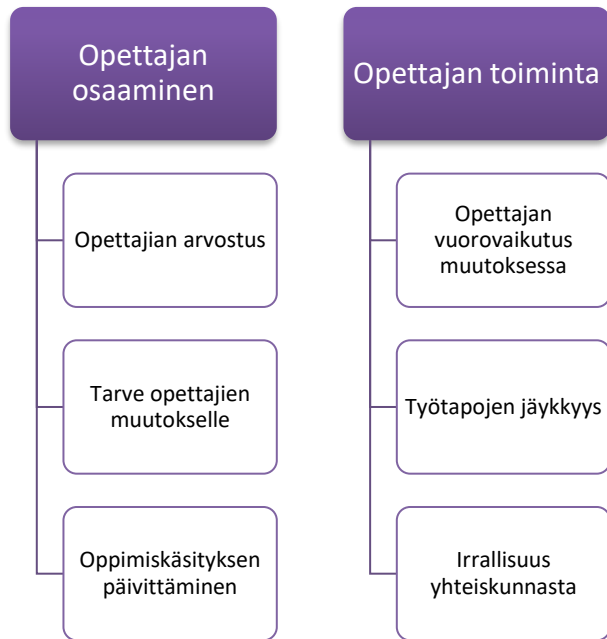
”Ja kyl se niinku se kunnon, miten ne sit ottaa ne koulut mukaan, ja miten niinku nähdään sen byrokratian yli sinne käytännön tasolle, ja miten sitten opettajat saa sit eväitä, kuinka paljonne saa sitä tukee ja ohjausta siel paikallistasolla, se on hirveen pitkälle myös johtamiskysymys kouluissa, koska yksittäinen rehtori et jos hän osaa oikealla tavalla viedä asioita eteenpäin, hän pystyy saamaan kyl ihmeitä aikaseks”

6 ASIANTUNTIJAOPETTAJA JA LISÄÄNTYVÄT VAATIMUKSET

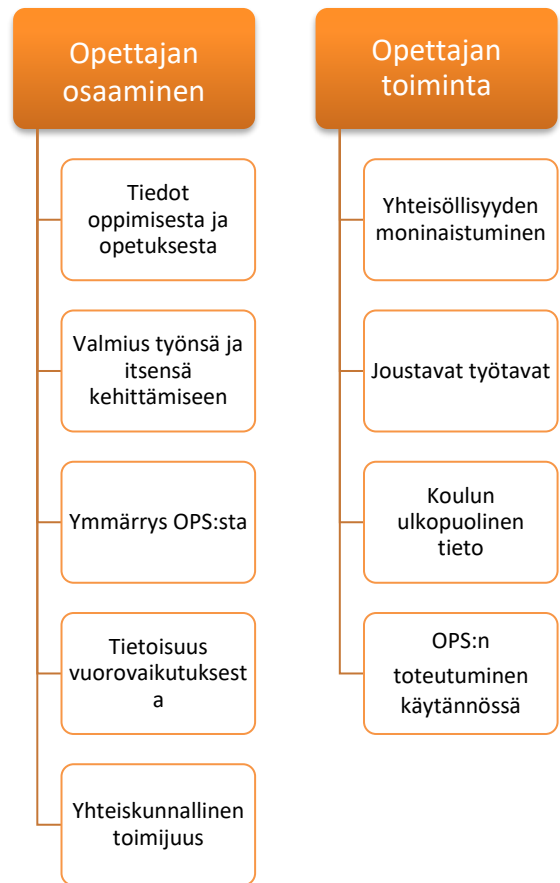
Analyysin tulokset on esitetty kootusti kuviossa 8. Vaikka nykytilanteeseen oltiin monin kohdin tyytyväisiä, nykyisyyspuhe kuvasi nykytilan lisäksi myös toivottua muutoksen suuntaa suhteessa nykytilassa nähtyihin ongelmiin. Opettajien nykyosaamista kuvaava puhe jakautui *opettajien arvostukseen, tarpeeseen opettajien muutokselle ja oppimiskäsityksen päivittämiseen*. Nykytilanteessa tapahtuvan toiminnan alaluokat olivat *opettajan vuorovaikutus muutoksessa, työtapojen jäykkyys ja irrallisuus yhteiskunnasta*. Vastaajien kuvausten perusteella nykytilanteen suurimmat ongelmat voidaan tiivistää kolmen pääteeman alle: 1) liika sisältöpainotteisuus 2) kankeus ja rutinoituminen ja 3) yksintekemisen kulttuuri. Mielenkiintoista on, että vaikka nykytilanteen ongelmien ei sinänsä ajateltu liittyvän opettajien epäpätevyyteen – ongelmana nähtiin pikemminkin koululaitoksen kankeus – opettajuuden tulevaisuuden rikkaat kuvaukset kertovat kuitenkin siitä, että koulun ongelmien ratkaisun avaimena nähdään selvästi opettajuuden kehittäminen.

KUVIO 8. Opettajan asiantuntijuuden muutos

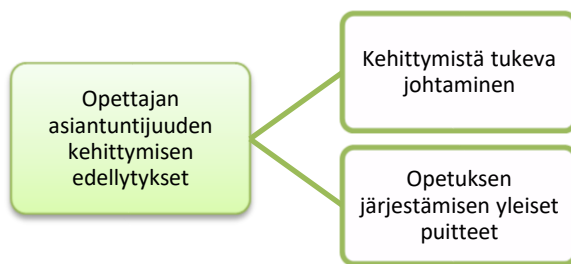
NYKYTILANNE JA MUUTOKSEN SUUNTA



TULEVAISUUDEN IDEAALI



REUNAEDDOT

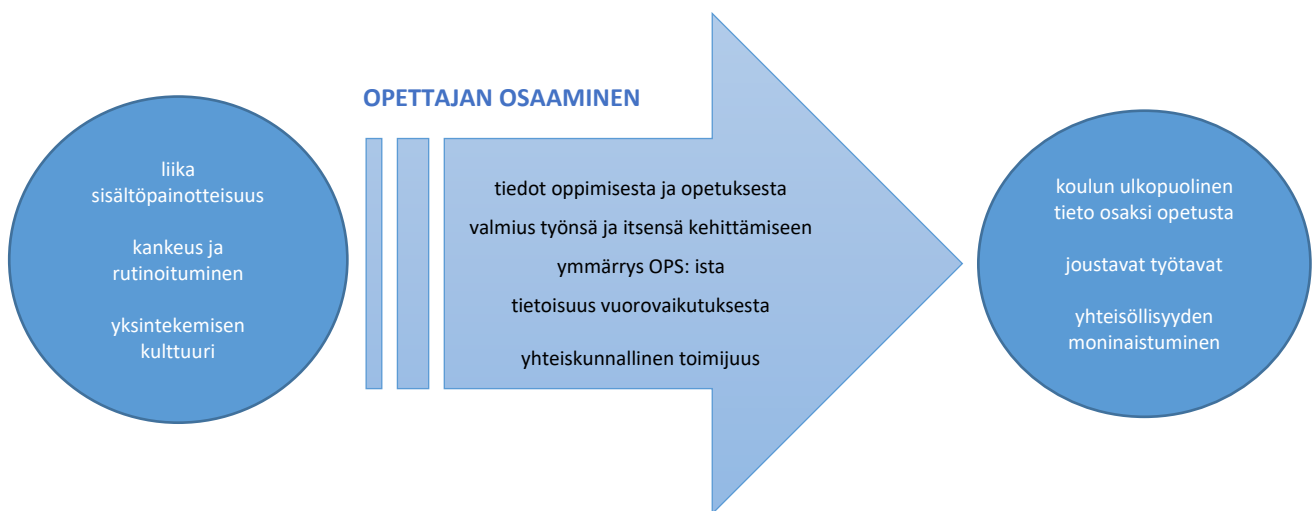


Tulevaisuuspuheen perusteella vastaajilla oli selvä käsitys siitä, miltä tulevaisuuden opettajuuden tulisi ideaalitalanteessa näyttää. Kuvakset siitä, millaista tietoa opettajalla tulisi olla, ovat tarkkoja ja yksityiskohtaisia ja tulevaisuuden opettajan toimintaa kuvaavaa puhetta oli neljästä pääluokasta kaikista eniten. Tulevaisuuspuheessa myös opettajan toiminnan kuvauksen luokista – *yhteisöllisyyden moninaistuminen, joustavat työtavat, koulun*

ulkopuolinen tieto, OPS:in toteutuminen käytännössä – voidaan löytää kolme kantavaa teemaa, jotka näyttävät peilaavan suoraan nykytilanteen suurimpia ongelmia. Nämä pääteemat ovat 1) informaalin tiedon lisääminen (vastinparina liika sisältöpainotteisuus), 2) joustavat työtavat (vs. kankeus ja rutinoituminen) ja 3) yhteisöllisyyden moninaistuminen (vs. yksintekemisen kulttuuri). Aineistosta on luettavissa siis selkeä kuva siitä, mikä nykytilanteessa kaipaa muutosta.

Nähtävissä on myös, miltä muutos vastaajien mielikuvissa näyttää käytännössä opettajan toiminnassa toteutuneena. Vaikka aineistossa oli eniten mainintoja opettajan toiminnasta tulevaisuudessa, opettajan osaamisen kuvailu oli monipuolisinta, eli siitä oli erotettavissa eniten alaluokkia. Tulevaisuudessa opettajan osaamisen oletetaan koostuvan erityisesti viidestä osa-alueesta: 1) *tiedot oppimisesta ja opetuksesta*, 2) *valmius työnsä ja itsensä kehittämiseen*, 3) *ymmärrys opetussuunnitelmasta*, 4) *tietoisuus vuorovaikutuksesta* ja 5) *yhteiskunnallinen toimijuus*. Nämä osaamisen osa-alueet kuvaavat toivottua muutosta opettajan asiantuntijuuden formaalissa tietoperustassa, jotta asiantuntijaopettajan praktinen alanhallinta vastaisi paremmin OPS-prosessin aikaisen yhteiskunnan arvoilmastossa syntyneen tulevaisuuden ideaalin mukaista toimintaa koulussa (kuvio 9).

KUVIO 9. Osaamisen kehittämisellä ideaaliin



Kankeus ja rutinoituminen ovat tyypillisiä kouluun liitettyjä ongelmia ja kuvaavat ongelmallista tilaa koko koulukulttuurin tasolla. Kankeuden vastavoima joustavuus yhdistää myös opettajan osaamisen ideaalin eri puolia. Ajatuksena näyttää olevan, että yleisellä

joustavuudella pyritään olemassa olevien ongelmien korjaamisen lisäksi myös ennaltaehkäisemään ongelmia tulevaisuudessa. Analyysin tulokset noudattelevat hyvin pitkälle teoriaa. Yhteisöllisyys, tiedon muuttunut luonne ja opettajan asiantuntijuuden kehittäminen ovat kaikki näkyvissä tuloksissa.

Kuinka opettajan asiantuntijuus muuttuu?

Keskeinen muutos opettajuudessa on, että opettajan asiantuntijuus korostuu. Jakku-Sihvosen (2005, 130) määritelmän mukainen asiantuntijuus, eli asiantuntijan ”kyky soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa” on nähtävissä tuloksissa. Opettajuuden teoriakatsauksen perusteella oletin myös opettajan substanssiosaamisen laajentuvan. Tulokset tukevat tätä näkemystä. Opettajan toiminnan kuvaukset tulevaisuudessa olivat runsaita, mutta ne eivät voi toteutua ilman tiedollista osaamista, jota kuvaava puhe oli rikasta.

Analyysin opettajan osaaminen/toiminta –jaottelun mukaiset tulokset tukivat Jakku-Sihvosen (2005, 131) näkemystä asiantuntijuuden kaksitahoisuudesta formaalin tietoperustan ja praktisen asianhallinnan välillä. Odotus opettajasta tietoaan soveltavasta asiantuntijasta näkyy myös uudessa opetussuunnitelmassa, jossa sisältöjä ei ole kuvattu tarkkarajaisesti, vaan ne määritellään ensisijaisesti tavoitteiden kautta. Opettajan tulee oman osaamisensa perusteella soveltaa olemassa olevia tietojaan sisällön ja sopivan menetelmän valinnassa.

”Työtapojen valinnan lähtökohtana ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Työtapojen vaihtelu tukee ja ohjaa koko opetusryhmän ja jokaisen oppilaan oppimista. Opetuksessa käytetään eri ikäkausiiin sekä erilaisiin oppimistilanteisiin soveltuvia työtapoja. Työtapojen ja arviointimenetelmien monipuolisuus antaa oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoin.” (OPH2014, 30.)

Opettajan jatkuva itsensä kehittäminen oli eräs keskeisistä aiheista tulevaisuuden opettajan kuvauksissa niin teoriassa kuin aineistossakin. Oman toiminnan reflektointi ja tiedon päivittäminen kuuluvat tulevaisuudessa yhä vahvemmin opettajan työhön. Luostarinen ja Peltomaa (2016, 197) puhuvat itsensä ja työnsä johtamisesta ja katsovat sen olevan tarpeellista opettajan työn vastuullisuuden ja suuren vapauden seurauksena. Itsenäisyys, tietoisuus omista tiedoista ja taidoista ja kyky kehittää työyhteisöään ovat Jakku-Sihvosen

(2005, 131) mukaan myös asiantuntijuuteen kuuluvia piirteitä (ks. Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10–17; Helakorpi 2001, 48), ja näiden piirteiden merkitys lisääntyy opettajan työssä jatkuvasti.

Luostarisen ja Peltomaan (2016, 200) mukaan uuden opetussuunnitelman myötä opettajan tulee olla valmis muokkaamaan omaa ammatti-identiteettiään ja olla valmis määrittelemään omaa osaamistaan uudelleen. Muuttuva opettajuus vaatii opettajalta ammatti-identiteetin reflektointia suhteessa itseensä ja työhönsä (em.). Luostarinen ja Peltomaa (2016, 200–201) kehottavat opettajaa pohtimaan mm. seuraavia asioita: *Mikä on suhteesi työhösi? Millaiseksi haluat ammatissasi kehittyä ja mihin sitoutua? Mikä on ammatillinen ydiosaamisesi? Miten osaamisesi on kertynyt ja kertyy? Miten ajankohtainen tutkimustieto ja uudistukset suhteutuvat mielestäsi käytännön työhön ja koulutyön arkeen?* (em.) Nämä kysymykset noudattelevat tutkimustulosten henkeä. Opettajia kannustetaan itsetuntemukseen omasta osaamisestaan sekä oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen. Ammatti-identiteetin reflektoinnin tulisi myös olla aina suhteessa opettajan omaan työyhteisöön, jonka puolestaan tulisi olla opettajan ammatillista kasvua tukeva ympäristö (Luostarinen & Peltomaa 2016, 200).

Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg (2015) näkevät yhteistoiminnallisen oppimisen vastaavan moneen tulevaisuuden koulun haasteeseen. Erityisinä haasteina suomalaiselle koululle he näkevät globalisaation ja digitaalisen murroksen (Hellström ym. 2015, 49), jotka ovat pohjana myös tietokäsityksen muutoksessa ja tietoyhteiskuntaan sopeutumisessa (vrt. Kangas ym. 2016). Koulujen muuttaminen oppimista tukeviksi yhteisöiksi nähdään luontevana askeleena, kun informaalia oppimista yritetään tuoda osaksi kouluoppimista. Kun opettaja ja tämän tarjoama opetus ei enää ole ainoa tiedonlähde, ainoaksi vaihtoehdoksi jää yhteistoiminnallisuuden tietoinen hyödyntäminen koulumaailmassa. (Hellström ym. 2015, 49, 52–53.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen toteutuu Hellströmin ym. (2015, 28–29) mukaan neljällä tasolla: mikro-, meso-, makro- ja globaalitasolla. Globaalitaso kuvaa kansainvälistä yhteistyötä oppimisen ja koulutusjärjestelmien kehittämisen saralla. Koulujen välinen paikallinen ja valtakunnallinen kehittämissyhteistyö puolestaan tapahtuu makrotasolla ja siihen kuuluu niin koulujen välinen yhteistyö kuin moniammatillinen toiminta. Yhteistoiminnallisuuden mesotasoa on koulun tasolla tapahtuvaa yhteistyötä. Siihen kuuluu koulukulttuuri ja sen johtaminen, opettajien välinen yhteistyö ja esimerkiksi opetussuunnitelmauudistusten siirtäminen koulukäytäntöihin. Mikrotasolla

yhteistoiminnallinen oppiminen on oppilaiden välistä ja kuvaa luokkien toimintatapoja. (Hellström ym. 2015, 28–29.)

Myös aineistossa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä kuvattiin eri tasoilla. Osa vastauksista käsitteli opettajien vuorovaikutusta oppilaiden (*mikrotaso*) ja toisten opettajien (*mesotaso*) välillä, osassa vuorovaikutus näkyi yhteisöllisyytenä koko koulukulttuurin tasolla (*mesotaso*). Osassa vastauksissa koulun ja opettajien yhteisöllisyyteen kuuluvaksi nähtiin vuorovaikutus koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (*makrotaso*). Opettajien mahdollisuus verkostoitua myös Suomen ulkopuolella mainittiin myös muutaman kerran (*globaali taso*). Globaalisti muotoutunut *21st century skills* –ajatus (Kumpulainen & Mikkola 2015) on myös yksi muutostarpeen keskeisistä lähtökohdista.

Opettajan asiantuntijuuden näkökulmasta yhteisöllisyys ja vuorovaikutus näkyivät aineistossa kahdesta näkökulmasta. Toisaalta ne korostuivat *päämäärinä*, joita opettajan tulisi työssään sekä oppilaiden että opettajien kanssa edistää: yhteisöllisyyden toivotaan moninaistuvan. Sántin (2008, 14–15) näkemyksen mukaan uusliberalistinen yksilön korostuminen on siirtynyt koulumaailmaan, jossa yhteisöllisyys kuvaa lähinnä opettajien suhdetta toisiinsa samaan aikaan kun oppilaiden ja opettajien väliseltä vuorovaikutukselta toivotaan oppilaan yksilöllisyyden huomioimista (ks. luku 2.2). Aineistossa opettajien välinen yhteisöllisyys nousee esiin vahvasti, mutta samaan aikaan yhteisöllisyyttä korostetaan koulun kaikilla tasoilla. Opettajien ja oppilaiden välisen suhteen toivotaan edelleen olevan oppilaiden yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä tarpeita huomioiva, mutta yhteisöllisen koulukulttuurin luominen tarkoittaa yhteisöllisyyden lisäämistä myös oppilaiden arjessa.

Toisaalta vuorovaikutus ja yhteisöllisyys näyttäytyivät aineistossa *puitteina*, joissa opettajan tulisi kehittyä, ja joita myös kehittää (vrt. Luostarinen & Peltomaa 2016, 200). Opettajien toivottiin oppivan toisiltaan ja ottavan vastuuta koko työyhteisön kehittämisestä. Myös Hellström ym. (2015, 155) nostavat yksilön vastuun tärkeäksi tekijäksi yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Yhteistoiminnallisen oppimisen kontekstissa yksilöllisyys tarkoittaa jokaisen yhteisön jäsenen yksilöllistä huomioimista ja yksilön vahvuuksien valjastamista yhteisten päämäärien hyväksi. Yksilönvastuu ulottuu näin itsevastuusta vastuuseen myös toisista yhteisön jäsenistä. (Hellström ym. 2015, 155–156.) Myös yhteistoiminnallisen oppimisen yksilöllisyys tukee siis Jakku-Sihvosen (2005, 131) näkemystä siitä, että valmius työyhteisön kehittämiseen on olennainen asiantuntijuuteen kuuluva piirre. Opettajan kehittyvä asiantuntijuus tarkoittaa siis itsensä kehittämisen lisäksi myös kykyä työyhteisön kehittämiseen.

7 POHDINTA

Tässä luvussa arvioin ensin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tämän jälkeen käsittelen sitä, millä tavalla tämän tutkimuksen tulokset näyttäytyvät tähän mennessä saadun tiedon valossa, ja millä edellytyksillä haluttuihin muutoksiin saatettaisiin päästä. Lopuksi arvioin tämän tutkimuksen luomaa kuvaa opettajasta 2020-luvulla osana Fullanin & Kohosen ja Luukkaisen opettaja-profiilien jatkumoa, ja luon katsauksen mahdollisiin jatkotutkimusaiheisiin.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hyvään tutkimukseen kuuluu sen luotettavuuden arviointi. Perinteisesti tutkimusta on arvioitu reliabiliteetin ja validiteetin, eli luotettavuuden ja pätevyyden, kautta. (Hirsjärvi ym. 2013, 231.) Luotettavuus tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta tutkijasta ja ajankohdasta riippumatta. Pätevyys eli validiteetti taas tarkoittaa tutkimustulosten suhdetta mahdollisimman objektiiviseen totuuteen. (Hirsjärvi ym. 2013, 232.) Krippendorff (2004, 212–213) huomauttaa kuitenkin, ettei tutkimuksen luotettavuus ole sen pätevyyden ta. Reliabiliteetti kertoo ainoastaan siitä, kuinka johdonmukaisesti ja luotettavasti tutkimusprosessi on toteutettu, ottamatta sinänsä kantaa tulosten oikeellisuuteen tutkimusprosessin ulkopuolella (em.) On kuitenkin pidettävä mielessä, että reliabiliteetti ja validiteetti ovat alun perin termejä määrällisestä tutkimuksesta, jossa pyrkimys on paitsi tehdä luotettavaa tutkimusta, myös tuottaa pätevää ja yleistettävää tietoa (Hirsjärvi ym. 2013, 323). Tietoteoreettisesti laadullisen tutkimuksen luottavuustarkastelussa keskiöön nousee kysymys objektiivisesta tiedosta ja totuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135). Laadullinen tutkimus on määrällistä tutkimusta useammin kiinnostunut kulttuurisista ilmiöistä ja ihmisten kokemuksista, joiden ei välttämättä ole tarkoituskaan tuottaa yleistettävää tietoa. (Hirsjärvi ym. 2013, 323.)

Tutkimusta arvioidessa on syytä myös tarkastella sen uskottavuutta. Pattonin (2002, 552) mukaan laadullisen tutkimuksen uskottavuus perustuu kolmeen kulmakiveen:

täsmälliseen ja tarkkaan työskentelyyn aineistoa kerätessä ja analysoitaessa, tutkijan uskottavuuteen ja yleisesti uskon laadullisen tutkimuksen arvosta. Uskoa laadullisen tutkimuksen arvosta tässä tutkimuksessa olen avannut luvussa 3. Olennaista on tutkimuksen merkityksellisyys ja tutkijan kyky tehdä valintoja, joiden avulla merkityksellinen tieto voidaan saavuttaa ja sitä voidaan tuottaa.

Tutkijan koulutuksen, kokemuksen ja statuksen voidaan katsoa lisäävän hänen uskottavuuttaan (Patton 2002, 571). Tämän tutkimuksen uskottavuutta lisää siis se, että aineiston on alun perin kerännyt ja jo raaka-analysoinut uskottava taho eli kokenut ja koulutettu tutkijaryhmä. Tutkijan ja tutkimuksen uskottavuus rakentuvat nähdäkseni kuitenkin myös toisiinsa nojaten: osaa tutkijan uskottavuudesta määrittää hänen tekemänsä tutkimuksen täsmällisyys ja raportoinnin tarkkuus eli ensimmäinen Pattonin (2002) määrittelemistä uskottavuuden arviointiperusteista. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt analyysin ja sen tulosten mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen siten, että tutkimuksen varrella valitsemani suunnat ovat lukijalle perusteltuja. Tutkimusprosessin tarkka kuvaus parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136).

Uskottavuuden lisäksi myös luotettavuuden kannalta on huomionarvoista, että aineistoni muodostui suuremmasta aineistosta valituista koodeista, joiden ennakoitiin tuottavan tämän tutkimuksen kannalta merkityksellistä tietoa. Oman tutkimusintressini lisäksi toinen syy valmiin aineiston käyttöön oli saada hyödynnettyä kaikki laajan aineiston materiaali ja sen sisällään pitämä tieto (Hirsjärvi & Hurme 2011, 135). Tämän tavoitteen saavuttamiseksi ratkaisua käyttää jo raaka-analysoidusta aineistosta vain tiettyjä osia voitaneen pitää perusteltuna. Kuten uskottavuutta, myös luotettavuutta voidaan katsoa lisäävän sen, että aineistonkeruun laatimisesta ja toteuttamisesta vastasivat kokeneet tutkijat (ks. myös hyvän haastattelijan kuvaus luvussa 3.2). Luotettavuustarkastelussa on kuitenkin syytä myös huomioida, etten itse ollut mukana keräämässä aineistoa vaan tutustuin jo litteroituun aineistoon. Vastaajien nonverbaali viestintä tai äänenpainot, joilla olisi ollut potentiaalinen vaikutus tekemiini tulkintoihin, eivät siis välittyneet minulle aineistosta. Toisaalta etäisyys aineistoon voidaan nähdä myös tutkimuksen luotettavuutta parantavana tekijänä. Ryhtyessäni tutustumaan aineistoon minulla ei ollut haastattelujen pohjalta syntyneitä ennakkokäsityksiä, vaan katselin aineistoa tuorein silmin. Ilman haastattelukokemusta en kuitenkaan päässyt arvioimaan haastattelua ja siten osoittamaan oppineisuuttani aihepiiristä. Tästä syystä aineistonkeruumenetelmään perehtyneisyyden osoittaminen (luvut 3.1 ja 4.1) oli tämän tutkimuksen yhteydessä tavallista tärkeämpää.

Reliabiliteetti on yksinkertaisimmillaan tae siitä, että saatu data on välineistöstä tai tutkijasta riippumatonta (Kaplan & Goldsen 1965; ks. Krippendorff 2004, 211). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat taustaoletukset ja intressit ovat kuitenkin aina läsnä, mikä poikkeuksetta vaikuttaa aineiston analyysiin ja aineistosta tehtyihin tulkintoihin. Luotettavuuden parantamiseksi tutkijan tehtävänä on tuoda näkyväksi valintojen ja tulkintojen taustalla vaikuttavat ennako-oletukset ja ajatteluketjut. (Esim. Krippendorff 2004; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Laadullisessa tutkimuksessa toistettavuuden toteutuminen tutkijasta tai ajasta riippumatta tutkimuksessa voi olla vaikeaa, vaikka sen katsotaankin lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Olennaista on, että lukija voi seurata tutkijan päätelmiä ja ymmärtää, kuinka tuloksiin on päädytty. Klevenin (1995; ks. Cohen, Manion & Morrison 2011, 203) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan kysyä, olisiko eri tutkija päässyt samaan lopputulokseen ja johtopäätelmiin työskennellessään saman aineiston kanssa samaa teoreettista viitekehystä käyttäen. Ymmärränkin toistettavuuden merkityksen laadullisessa tutkimuksessa niin, että tutkijan tehtävänä on esitellä tutkimuksessa käyttämänsä palapelin palat loogisesti kestäväällä tavalla, jotta myös lukija kykenisi samoja paloja käyttämällä kokoamaan vastaavan kokonaisuuden. Näitä palapelin paloja – matkan varrella tekemiäni valintoja ja tulkintoja teoriassa, analyysissä ja tuloksissa – olen pyrkinyt analyysiprosessin tarkan kuvauksen lisäksi taustoittamaan myös erityisesti toisessa tulosluvussa 6, jossa tein enemmän vielä teoriaan peilaavaa tulkintaa analyysin tulosten pohjalta.

Tutkijan päättelyprosessin läpinäkyvyyden kannalta tärkeää on myös ilmiön ja tutkimusongelman rajaaminen, jotta voidaan arvioida, vastaako tehty tutkimus esitettyyn kysymykseen mahdollisimman luotettavasti. Henkilökohtaisesti koin ilmiön rajaamisen haasteellisena läpi tutkimusprosessin. Osittain tämä ongelma saattoi liittyä valmiin haastatteluaineiston käyttämiseen. Valmista aineistoa käyttäessäni minulla ei ollut kontrollia vastauksista tai niiden laajuudesta. Myös haastattelijoukon asiantuntijuus lisäsi osaltaan vastausten laajuutta ja mielenkiintoisten sivupolkujen runsautta. Aineiston analyysissä koin haastavana oikean, riittävän rajatun suunnan säilymisen ja mielenkiintoisten sivupolkujen huomiotta jättämisen. Palasin myös säännöllisesti teoriaan pysyäkseeni paremmin oikealla kurssilla.

Siljanderin (1988) näkemys hermeneuttisesta kehästä liittyy tutkijan ja tämän käsitysten keskeneräisyyteen (ks. luku 3). Myös Eskolan ja Suorannan (2001, 210–211) mukaan juuri tutkijan subjektiivisuus on keskeinen laadullisen tutkimuksen haaste, ja sen myöntäminen tulisi ottaa laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi. Konstruktivistisen

näkemyksen mukaan subjektiivisuus on erottamaton osa useista konstruktioista rakentunutta todellisuutta, ja sitä kuvatakseen tutkimuksen tulisi siis pyrkiä kuvamaan laajalti erilaisia näkökulmia yksittäisen, objektiivisen totuuden tavoittelun sijaan (Lincoln & Guba 1986; ks. Patton 2004, 546). Konstruktivistisesta näkökulmasta subjektiivisuus voi olla pikemminkin jopa laadullisen tutkimuksen vahvuus sen tarjoaman syvällisemmän ymmärryksen vuoksi (Peshkin 1985, 1988, 2000; ks. Patton 2004, 546.) Aiempi tieto ja sen vaikutuksesta syntyneet ennakkokäsitykset vaikuttavat kiistattomasti tekemiini tulkintoihin analyysissä ja analyysin tuloksissa. Teorian kulkeminen analyysin rinnalla ja siihen säännöllisesti palaaminen ovat kuitenkin osa kontekstuaalisuutta, jonka merkitys ymmärrykselle on hermeneuttisen näkemyksen mukaan välttämätön (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006; Siljander 1988).

Ainoa tae luotettavasta ja uskottavasta tutkimuksesta on sen suorittaminen hyvän tieteellisen käytänteen mukaisesti, ja tähän käytänteeseen kuuluvat vielä tutkimuseettiset kysymykset. Hyvä tutkimus on aina tutkimuseettisesti kestävä, joten olennaista on vielä arvioida tämän tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. (TENK 2012, 6.) Arvioin niitä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) Hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden pohjalta. Olen pyrkinyt toimimaan tutkimuseettisesti kestäväällä tavalla tämän tutkimuksen kannalta keskeisten tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti seuraavasti:

a) Kuten tässä luvussa olen todennut, olen pyrkinyt rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen tutkimustyössä niin tulosten esittämisessä kuin niiden arvioinnissakin. Olen myös pyrkinyt suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan tutkimukseni hyvien tieteen käytänteiden mukaisesti.

b) Tässä tutkimuksessa en ole ollut mukana hankkimassa aineistoa, joten en pysty omakohtaisesti arvioimaan tiedonhankintaan liittyneitä eettisiä kysymyksiä. Käyttämäni aineisto on kuitenkin osa suurempaa aineistokokonaisuutta jo julkaistusta tutkimuksesta (ks. luku 4.1), mikä tarkoittaa sitä, että alkuperäinen aineisto on todettu eettisesti kestäväällä tavalla hankituksi.

c) Tutkimuksessani olen noudattanut asianmukaista, toisia tutkijoita kunnioittavaa viittauskäytäntä. Olen pyrkinyt antamaan heidän työnsä asianmukaista arvoa ja tunnustusta myös yrittämällä kiinnittää omat tulokseni osaksi laajempaa tieteellistä keskustelua opettajuudesta ja sen muutoksesta.

d) Olen myös tallentanut ja säilyttänyt aineistoani tieteellisen tiedon vaatimusten mukaan. Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen eettinen kysymys liittyy erityisesti haastateltavien anonymiteettiin. OPS-prosessi on ollut julkinen eli myös eri työryhmissä

mukana olleet henkilöt ovat toimineen prosessissa julkisesti. Anonymiteetin edistämiseksi tein päätöksen vielä poistaa raaka-analysoidun aineiston koodit tutkimustulosten yhteydessä olevista sitaateista.

7.2 Johtopäätökset

Kuten luvussa 6 totesin, tutkimuksessa kävi ilmi, ettei koulun muutostarpeen nähty johtuvan opettajistosta. Vastaajien keskuudessa oli kuitenkin vahva konsensus siitä, että nimenomaan opettajat ovat muutoksessa avainasemassa. Tämän kokoluokan odotusten kohdistuessa opettajiin on olennaista suoda muutama ajatus vielä sille, minkälaista tukea muutoksen toteuttamiseksi tarvitaan. Lähestynkin tätä aihetta vielä aineiston edellytyspuheen kautta. Huomionarvoista toki on, että edellytyspuhe ei missään vaiheessa ollut tämän tutkimuksen varsinaisen tarkastelun kohteena. Erottelin sen omaksi kokonaisuudekseen vasta melko myöhäisessä vaiheessa analyysia (ks. luku 4.2) ja maininnat jäivät varmasti myös sen vuoksi vähäisiksi (N14). Haastateltavien omien näkemysten mukaiset edellytykset ovat kuitenkin luonteva tapa pohtia käytännön toimia ja reunaehtoja haastatteluissa kuvatun muutoksen saavuttamiseksi.

Tuloksissa halutun muutoksen toteutumisen edellytykset jakoutuivat kahteen osaan: muutosta tukeviin opetuksen järjestämisen puitteisiin ja kehittymistä tukevaan johtamiseen. Puhuessaan opetuksen järjestämisen puitteista, haastateltavat nostivat varsinaisten resurssien lisäksi esiin myös toimintaympäristön ja -kulttuurin kehittämisen esimerkiksi tilojen ja opettajien verkostoitumisen kautta. Rehtorien ja opettajien keskuudessa juuri resurssikysymys ja erityisesti huoli resurssien riittämättömyydestä on kuitenkin yleinen (esim. Karvi 2019; Hokkanen 2017; Jyrkiäinen 2017). Jyrkiäisen (2017) haastatteleminen opettajien vastauksissa osa huolesta liittyy konkreettisiin hankintoihin (esim. tvt-laitteisto) tai muutoksiin (koulun fyysiset tilat), joita koulujen tulisi tehdä, jotta uuden opetussuunnitelman tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Myös aika nähdään rajallisena resurssina, joka ei ole lisääntynyt vaatimusten lisääntymisen rinnalla. (Jyrkiäinen 2017, 56, 61, 66.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) julkaisi tammikuussa 2019 raportin opetussuunnitelmien toimeenpanosta. Tammikuussa julkaistu raportin ensimmäinen osa tarkastelee ohjausjärjestelmän toimivuuden ja vaikutusten lisäksi opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden saavuttamista sitä edistävien ja estävien tekijöiden kautta, ja raportin

aineisto kerättiin paikallisella tasolla ala-, ylä- ja yhtenäiskouluilta sekä esiopetusyksiköistä. Valtakunnallisella tasolla kohdejoukossa oli uudistusprosessiin osallistuneita asiantuntijoita opetus- ja kulttuuriministeriöstä sekä Opetushallituksesta. (Saarinen, Venäläinen, Johnson, Cantell, Jakobsson, Koivisto, Routti, Väänänen, Huhtanen, Kivistö & Viitala 2019, 20, 38.) Opetuksen järjestäjien ja koulujen mukaan muutoksen onnistumista edistävät parhaiten opettajien välinen yhteistyö, sekä opettajien ja koulun johtajien muutosvalmius. Koulut arvioivat taloudelliset resurssit kuitenkin pääosin riittämättömiksi tavoitteiden saavuttamiseen etenkin opetustilojen ja erilaisten hankeavustusten suhteen. Tavoitteiden saavuttamista estävistä tekijöistä tilat ja resurssit olivat yleisin vastaus sekä koulujen että opetuksen järjestäjien keskuudessa. (Saarinen ym. 2019, 115, 122.)

Aineistossa kehittymistä tukeva johtaminen oli toinen edellytys opettajan asiantuntijuuden halutunlaiseen kehittymiseen. Edellytyspuheen analyysissä en asettanut näitä kahta luokkaa hierarkkiseen asemaan suhteessa toisiinsa, vaan erottelin puheenvuorot pääsisältöjensä perusteella. Onnistunut johtaminen on kuitenkin tärkeä kehittymisen edellytys, josta myös muut opetuksen järjestämisen puitteet ovat riippuvaisia (esim. Kyllönen 2011). Tämä näkyy myös Karvin raportissa, jossa koulujen vastausten perusteella rehtorin muutosvalmius (ka 4,0) nähtiin jopa tärkeämpänä kuin opettajien muutosvalmius (ka 3,7) (Saarinen ym. 2019, 117). Koulujohtamista voidaan pitää poikkeuksellisen verrattuna esimerkiksi yritysjohtamiseen. Tämä johtuu etenkin koulun eettisistä ja arvokasvatuksellisista päämääristä, jotka ovat usein ristiriidassa tehokkuuden ja taloudellisten tavoitteiden kanssa. (Kyllönen 2011, 72.) Aineistossa johtaminen näyttäytyi melko yksiselitteisesti rehtorin toimintana ja rehtori onkin tärkeä suunnannäyttäjä koulukulttuurin kehittämisessä. Koulun moninaisten tavoitteiden saavuttamiseksi johtajuuden hajauttaminen on koulussa kuitenkin välttämätöntä (Lonka & Vaara 2016, 47), ja jotta johtaminen tukisi opettajan asiantuntijuuden kehittymistä haluttuun suuntaan (opettajan aktiivisuuteen itsensä ja ympäristönsä kehittäjänä), on johtamisen laajennuttava osaksi myös opettajan asiantuntijuutta.

Koulun johtamiseen kuuluu henkilöstö-, hallinto- ja talousjohtamisen lisäksi olennaisesti pedagoginen johtaminen (Kyllönen 2011). Suomessa etenkin varhaiskasvatuksen kentällä puhutaan opettajajohtajuudesta, jossa erityisesti pedagoginen johtaminen on hajautettu myös opettajien vastuulle (Heikka 2014). Hiltyn (2016) toimittamassa yhdysvaltalaisessa kokoelmateoksessa *Teacher Leadership: The "New" Foundations of Teacher Education* opettajajohtajista luodaan melko mekaaninen kuva. Teoksessa esitellään toimintamalleja johtajaopettajan tehtäviin nimitetyistä opettajista, joilla

on ennalta määriteltyjä tehtäviä. Vaikka opettajajohtamista kohti halutaan selvästi liikkua myös Suomessa, suomalaisessa koulukulttuurissa, joissa opettajilla on korkea autonomia, johtamisen jakaminen liittyy nähdäkseni enemmän vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön työyhteisössä. Hellströmin ym. (2015) mukaan keskeiset periaatteet yhteistoiminnallisessa oppimisessa ovat positiivinen sosiaalinen riippuvuus, yksilöllinen vastuu yhteisössä, osallistava avoin vuorovaikutus, sosiaalisten taitojen hallinta toimintakulttuurin kehittäjänä ja yhdessä tapahtuva arviointi ja reflektio (em. 134–139). Näiden toimintaperiaatteiden tulisi opettajien toiminnan lisäksi näkyä entistä enemmän myös johtamisessa, jolloin vastuu etenkin pedagogisesta johtamisesta ja koulun kehittämisestä voi luontevasti jakautua koulu yhteisössä rehtorien ja opettajien kesken. Koulun pedagoginen kehittäminen yhteistoiminnallista oppimista tukevaan suuntaan nousi vahvana teemana myös vuoden 2018 tutkimuksessa, kun perusteita laatineita asiantuntijoita pyydettiin vielä arvioimaan uudistuksen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä sekä uudistusprosessin aikana että sen jälkeen (Kivioja ym. 2018, 322).

Lopuksi

Lopussa haluan palata vielä Fullanin & Kohosen (1996&1997) ja Luukkaisen (2004) opettajuuden määritelmiin. Niihin palatessa on mielenkiintoista huomata, että monet nyt uudistusmielisiksi mielletyt muutokset ovat pitkälti nähtävissä jo Fullanin ja Kohosen teoriassa. Opettajuuden ydin ei sen perusteella näytä muuttuneen kovin paljon. Opettajuudesta esiin nostetut yksityiskohdat muuttuivat silti jonkin verran: useampi Fullanin & Kohosen tai Luukkaisen määrittämistä osa-alueista ei noussut aineistosta niinkään omana kokonaisuutenaan, vaan oli ennemmin luettavissa useiden vastausten taustaoletuksena muista yksityiskohdista puhuttaessa. Tätä vertailua tehdessä on toki syytä pitää mielessä, ettei tämä tutkimus missään vaiheessa perustunut systemaattiselle aiemman teorian testaamiselle, enkä esimerkiksi esianalysoituja koodeja valitessani tehnyt valintaa Luukkaisen ja Fullanin & Kohosen käsitteistön perusteella. Aiemmista käsitteistä esimerkiksi *muutosprosessi* ja *tulevaisuushakuisuus* olivat tämän tutkimuksen keskeisiä lähtökohtia ja siis luonnollisesti koko aineistossa taustaoletuksina läsnä, vaikka ne eivät analyysirungon muotoilun vuoksi nousseetkaan analyysissä omiksi luokikseen. Tarkoitukseni on pikemminkin mielenkiinnosta peilata tämän tutkimuksen intresseistä nousseita opettajuuden tulevaisuuden suuntaviivoja aiemmin hahmoteltuihin opettajuuden suuntaviivoihin.

Opettamisen ja oppimisen tiedot ovat tämän tutkimuksen perusteella yhä olennainen perusta opettajuudelle, kuten Fullanen & Kohosen ja Luukkaisen teorioissakin. Luukkaisen teoriassa mainittu *sisällönhallinta* sen sijaan ei tässä haastatteluaineistossa noussut esiin liki ollenkaan. Sisällönhallinnan voidaan toki ajatella liittyvän esimerkiksi itsensä kehittämiseen ja kykyyn muokata työtään ja toimintaansa tarpeellisella tavalla, mutta yksittäisten oppiainesisältöjen sijaan tässä tutkimuksessa korostui laajempi opetussuunnitelman hallinta. Haastatteluissa esiintyi myös avointa kriittisyyttä nimenomaan liiasta sisältöpainotteisuudesta.

Vuorovaikutus ja yhteistyö tulivat aineistossa esiin laajasti, laajemmin kuin mikään muu yksittäinen osa-alue. Olennainen ero Luukkaisen opettajuuden määrittelyyn on, että tässä tutkimuksessa tekemäni analyysin perusteella Luukkaisen määritelmän mukainen yhteistyö näyttää pitävän osittain sisällään myös opetuksen *eettisen päämäärän*. Opettajan eettinen päämäärä jäi tässä aineistossa vähimmälle huomiolle eikä opettajan varsinaisesta kasvatustehtävästä juurikaan puhuttu, mutta mainintoja oppilaiden kohtaamisesta ja tukemisesta sen sijaan oli. Osana vuorovaikutuksen tärkeyttä mainittiin oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen ja sen vaikutus oppimiseen.

Yhteiskunnallisuuden osuus haastattelupuheenvuoroissa oli yllättävän pieni - etenkin kun sitä peilaa Luukkaisen ennustukseen siitä, kuinka opettajan työn yhteiskunnallinen puoli korostuu. Niissä puheenvuoroissa, joissa opettajan yhteiskunnallisuus mainittiin, se nähtiin tärkeänä, mutta itse maininnat olivat hyvin vähäisiä. Yhteiskunnallisuuden korostumattomuus saattaa hyvin liittyä tämän tutkimuksen kysymyksenasetteluun, mutta sen vähäisyys on mielenkiintoinen huomio.

Itsensä kehittäminen ja opettajan kuva itsestään jatkuvana oppijana näkyivät tämän tutkimuksen aineistossa omana analyysiluokkana (ks. luku 4.3), mutta joustava, muuttuva ja kehittyvä opettajisto on myös koko muutosprosessin selkäranka. Karvi-raportista käy ilmi, että toiseksi suurin este muutoksen toteutumiselle oli perusopetuksen järjestäjien mukaan muutosvastarinta (21%). Koulujen näkemyksen mukaan muutosvastarinnan osuus muutosta estävistä tekijöistä oli pienempi (9%), mutta koulut ja opetuksen järjestäjät olivat yhtä mieltä siitä, että opettajien ja etenkin rehtorien muutosvalmiuden nähtiin edistävän perusopetuksen tavoitteiden saavuttamista paljon (Saarinen ym. 2019, 117, 123). Muutosvalmius puolestaan edellyttää kykyä ottaa omat tietonsa ja toimintansa tarkastelun alaiseksi ja nähdä ne jatkuvasti keskeneräisinä ja kehitettävänä asioina.

Ajanmukainen käsite tälle on *aktiivinen oppiminen*, joka on Ahosen ajanmukaisen määritelmän mukaan *”tahtoa, taitoa ja ymmärrystä ohjata omaa toimintaansa*

pedagogisessa kontekstissa mielekkään oppimisen mahdollistumiseksi” (Ahonen 2018, 19). Olennaista on aktiivisen oppimisen ymmärtäminen opettajan ajattelumallina eikä vain toiminnan tavoitteena. Ahonen on väitöskirjassaan tutkinut opettajien ja opettajaksi opiskelevien aktiivista oppimista. Ahosen mukaan opettajien aktiivinen oppiminen liittyy enemmän luokkahuonepedagogiikkaan ja opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen kuin koulun laajempaan pedagogiseen kehittämiseen. Ahosen tutkimuksessa myös opettajaopiskelijoiden pedagogisessa oppimisessa korostui laajempaa pedagogista ajattelua enemmän käytännön pedagoginen osaaminen ja opetuksen järjestäminen. (Ahonen 2018, 64.) Tämän tutkimuksen perusteella kuitenkin juuri opettajien aktiivinen oppiminen, asiantuntijuuden kehittäminen ja kasvava vastuu koulun kehittämisessä nähdään merkittävänä tekijänä tulevaisuuden ideaalin toteutumisessa.

Jonkin verran dataa muutosprosessin onnistuneisuudesta on jo olemassa (ks. esim. Karvi 2019). Oppimistuloksista jää vielä nähtäväksi, ovatko opetussuunnitelmauudistuksen suuntaukset oikeita tukemaan oppilaita nykyajassa, ja onko muutokset toteutettu tarvittavin edellytyksin. Nähtäväksi jää myös, kuinka hyvin asiantuntijuuden kehittymistä opettajan työssä tulevaisuudessa tuetaan mm. opettajien autonomian turvaamisen ja riittävien resurssien kautta. Kiviojan ym. (2018) tutkimuksessa uudistuksen onnistumisen kannalta pidettiin tärkeänä periaatteisiin ja arvoihin liittyvien sisältöjen yhdenmukaisuutta. Kiviojan ym. näkemyksen mukaan näiden sisältöjen korostuminen heijastaa juuri opettajien autonomisen aseman ja perusopetuksen yhtenäistämisen suhdetta: autonomisten opettajien tulee voida seistä uuden opetussuunnitelman takana, jotta haluttu suunta toteutuu opettajien käsissä (Kivioja ym. 2018, 321). Mielenkiintoista on, että vaikka Kiviojan ym. tutkimuksessa opettajien rooli tunnistettiin tärkeäksi osaksi pedagogista kehittämistä, merkitysneuvotteluita opettajien roolista paikallistason opetussuunnitelmatyössä ei kuitenkaan ollut (Kivioja ym. 2018, 323).

Kuten Fullanin & Kohosen ja Luukkaisen opettajuuden määritelmiä tarkastellessa kävi ilmi, opettajuuden muutoksen suuret suuntaviivat ovat edelleen yhteneväisiä vuosiin 1996 ja 2004 nähden. Seuraavan opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä olisi luonnollisesti ajankohtaista luoda katsaus siihen, pysyykö kurssi edelleen samana. Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe on, millä tavalla opettajan aktiivista oppimista voidaan parhaiten tukea. Eräs väylä tähän on tietysti opettajankoulutus: opettajaopiskelijoiden oppimisen on esitetty olevan tärkeässä asemassa opettajan ammatillisessa kehittämisessä ja pedagogisen ajattelun rakentumisessa (Ahonen, Pyhältö, Pietarinen, Soini 2015, 89). Olisikin mielenkiintoista luoda katsaus myös

opettajankoulutuksen muutokseen sekä siihen, kuinka hyvin opettajankoulutuksen koetaan valmistavan opettajia työhönsä.

LÄHTEET

Ahonen, E. 2018. Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 25. Viitattu 5.5.2019 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231099/Mitenjam.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Teacher's professional beliefs about their roles and the pupils' roles in the school. *Teacher Development: An international journal of teacher's professional development*, 18:2, 177–197.

Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2015. Becoming a Teacher – Student Teachers' Learning Patterns in Teacher Education. *Journal of Education and Training Studies* (3) 5. 89–101.

Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 372–394.

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Annevirta, T. & Iiskala, T. 2003. Miten tukea oppilaiden metakognitiota luokkatyöskentelyssä? Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

Brinkman, S. & Kvale, S. 2018. *Doing interviews*. London: Sage publications Inc.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, A. R. & Campione, C. J. 1982. *Learning, Remembering, and Understanding*. (Technical report No. 244.) Center for the Study of Reading. UrbanaChampaign, IL; University of Illinois. Viitattu 28.11.2017 https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17511/ctrstreadtechrepv01982i00244_opt.pdf?sequence=1

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research Methods in Education*. 7th ed. London: New York: Routledge.

Darling-Hammond, L. 2006. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300–314.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. & Giardina, M. D. 2006. Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 19 (6), 769–782.

Dey, I. 1993. *Qualitative Data Analysis: A User-friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 185–206.

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 209–231.

Eskola, J., Lätti, J., Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Jyväskylä: PS-kustannus. 14–26.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. Johdanto. Teoksessa: A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY. 9–23.

Fornaciari, M. & Tervasmäki, T. 2015. Opettajamyytit elävät ja voivat hyvin opettajankoulutuksessa. Viitattu 15.11.2017. <https://alusta.uta.fi/2015/04/21/opettajamyytit-elavat-ja-voivat-hyvin-opettajankoulutuksessa/>

Fullan, M., 1996. *The School as a Learning Organization: Distant Dreams*. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmet (eds.) *Professional Growth and Development: Directions, Delivery and Dilemmas*. University of Tampere and Simon Fraser University. 215–226.

Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York, NY, England: Bantam Books,

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6.–7. painos. Porvoo: WSOY. Inc.

Helakorpi, S. 2001. *Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu*. Helsinki: Tammi.

Heikka, J. 2014. Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Academic Dissertation. University of Tampere. Viitattu 7.6.2018 <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen – Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into-kustannus.

Hilty, E.B (ed.) 2011. Teacher Leadership. The "New" Foundations of Teacher Education. New York: Peter Lang Publishers.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Porvoo: Tammi.

Hokkanen, A. 2017. Opetussuunnitelmauudistus ja oppimiskulttuuri – alakoulun opettajien näkökulma. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 11–45.

Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita: kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 125–150.

Jyrkiäinen, J. 2017. OPS 2016 Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia uudesta opetussuunnitelmasta ja siihen valmistautumisesta. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2016. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti - elämää varten. Teoksessa: H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla: Jyväskylä: PS-kustannus. 77–94.

Kaplan, A. & J. M. Goldsen, J. M. 1965. The reliability of content analysis categories. Teoksessa H. D. Lasswell, N. Leites & Associates (toim.) Language of politics: Studies in quantitative semantics. Cambridge: MIT Press. 83–112.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 68–84.

Kivioja, A., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2018. Mikä on keskeistä hyvässä opetussuunnitelmaprosessissa? *Kasvatus*, 49(4). 310–325.

Kleven, T. A. 1995. Reliabilitet som pedagogisk problem (trans: Reliability as an educational problem). Mimeo for doctoral lecture, 17 February. Oslo: Institute for Educational Research.

Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. OK -projektin opettajien näkökulma. Teoksessa P. Kaikkonen, & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 9/1997. 269–295.

Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. 2nd ed. Los Angeles: Sage.

Krokfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L. & Vesterinen, O. 2015. Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen ja oppimisen muutos 2016. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Viitattu 23.10.2017 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201510223765>

Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. 2010. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) *InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. SimLab Report Series 31. Aalto University School of Technology. 52–85.

Kumpulainen, K., & Mikkola, A. 2015. Oppiminen ja koulutus digitaalisella aikakaudella. teoksessa M. Kuuskorpi (toim.) *Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt*. Kaarina: Kaarinan kaupunki, Opetushallitus. 9–45.

Kyllönen, M. 2011. *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Viitattu 4.6.2018 <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66841/978-951-44-8630-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. 2016. *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1986. But is it Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. *New Directions for Program Evaluation* 30 (summer): 73–84.

Lonka, K. & Vaara, L. 2016. Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 39–52.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I.-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Viitattu 6.11.2017 <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf>

McKernan, J. 2008. Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research. London and New York: Taylor & Francis.

Mikkola, A. 2016. Saatesanat. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-Kustannus. 9–15.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.

Mäkinen, M. & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation - n 57 o 55 • 3e trimestre 2011. Viitattu 13.11.2017. <http://www.kolumbus.fi/makinen.marita/pdf/0a.pdf>

Niemi, H. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan. Jyväskylä: PS-kustannus. 19– 38.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi – Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 14.8.2018 https://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf

OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 13.11.2017 https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. painos. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Peshkin, A. 1985. Virtuos subjectivity: In the Participant Observer's I's. Teoksessa D. N. Berg & K. K. Smith (toim.) Exploring Clinical Methods for Social Research. Beverly Hills, CA: Sage. 267–268.

Peshkin, A. 1988. In Search of Subjectivity – One's Own. Educational Researcher 29 (9, December). 5–9.

Peshkin, A. 2000. The Nature of Interpretation in Qualitative Research. Educational Researcher 17 (7, October). 17–22.

Pietilä, A. & Vitikka, E. 2007. Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Opetushallitus. Viitattu 11.11.2017 http://www.oph.fi/download/46981_tarinoita180607.pdf

Rajakaltio, H., Mäkinen, M. 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>

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Rogers, C. R. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Viitattu 6.11.2017 <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=>

Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 46–83.

Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A. ja Viitala, M. 2019. OPS-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Viitattu 6.5.2019 https://ops-arviointi.karvi.fi/app/uploads/sites/28/2019/02/KARVI OPS_tyo%CC%88n_askeleita_1_2019_web.pdfSahlberg, P. 2015. *Suomalaisen koulun menestystarina: ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into-kustannus.

Salminen, J. & Sääntti, J. 2013. Akateemisesta varjosta kansainvälistyvän tieteen valokeilaan: luokanopettajakoulutuksen kehitys 1960 -2010 luvulle Helsingin väliaikaisessa opettajakorkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi – Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Salonen-Hakomäki, S-M., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining statelevel school administrators' theory of change, *Journal of Curriculum Studies*. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1143530> Viitattu 18.5.2019

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopisto.

Smylie, M. A., Bay, M. & Tozer, S. E. 1999. Preparing Teachers as Agents of Change. Teoksessa G. A. Griffin (toim.) The Education of Teachers. NSSE. 29–62.

Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2017. Osallistamista oppimassa: kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia kasvatukseen ja koulutukseen. 35–58. Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 21.5.2019 https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101968/osallistamista_oppimiassa_2017.pdf?sequence=1

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan yhdessä muiden kanssa. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (Toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Juva: PS-kustannus, 53–75.

Spradley, J. P. 1979. The Ethnographic Interview. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Syrjäläinen, Eija 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. Kasvatus & Aika 2 (1) 2008, 7–22.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 4.5.2019 http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: Werner Södersröm Osakeyhtiö.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Teoksessa V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman & M. Cole (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli (Venäjänkielinen alkuteos Myšlenie i reč, 1934.)
Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.