

TAMPEREEN YLIOPISTO

OPS 2016

Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia uudesta
opetussuunnitelmasta ja siihen valmistautumisesta

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JUHANA JYRKIÄINEN

Helmikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

JUHANA JYRKIÄINEN: OPS 2016 — Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia uudesta opetussuunnitelmasta ja siihen valmistautumisesta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 93 sivua, 4 liitesivua

7.2.2017

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus oli selvittää luokanopettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia 1.8.2016 voimaan astuneesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta ja siihen valmistautumisesta. Tutkimustehtävänä oli kartoittaa tutkittavien näkemyksiä opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksista oppimiseen ja opettamiseen sekä tarkastella kouluissa tapahtuvaa muutoksen valmistelua opettajien ja rehtoreiden näkökulmasta. Keskeisimmät muutokset 22.12.2014 julkaistussa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ovat laaja-alaiset osaamistavoitteet, monialaiset oppimiskokonaisuudet, tieto- ja viestintäteknologian (tvt) yleistyminen, opettajien yhteistyön lisääntyminen, ruotsin kielen ja yhteiskuntaopin opetuksen aikaistuminen, uusi oppilasta aktiivisena toimijana korostava oppimiskäsitys, aiempaa monipuolisempi oppilasarviointi sekä koulujen lisääntynyt vapaus päättää omista opetussisällöistään.

Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista tutkimussuuntausta, jonka tarkoitus on tutkia ihmisten käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Teoreettisena viitekehysenä käytettiin opetussuunnitelmaan, opettajuuteen ja peruskoulun johtamiseen liittyvän tutkimuskirjallisuuden lisäksi opetussuunnitelmauudistusta Opettaja-lehdessä käsitteleviä juttuja. Tutkimusaineisto kerättiin kahdeksalla teemahaastattelulla (kuusi pirkanmaalaista luokanopettajaa ja kaksi rehtoria) keväällä 2016. Analysoin aineiston aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Muodostin tuloksista kolme pääluokkaa: laaja-alaisuus opettajuus, yhteistyön uudet muodot ja rehtorit suunnannäyttäjinä.

Tutkittavat suhtautuivat opetussuunnitelmauudistukseen pääosin myönteisesti. Erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien, tieto- ja viestintäteknologian, yhteiskuntaopin ja opettajien välisen yhteistyön uskottiin vievän koulua oikeaan suuntaan. Suurinta huolta aiheuttivat resurssien puute: opettajat kokivat käytössä olevan tieto- ja viestintäteknologiavälineistön riittämättömäksi ja kaipasivat enemmän täydennyskoulutusta.

Tutkittavat kokivat uudenlaisessa opettajuudessa korostuvan sisällöllinen laaja-alaisuus, oppilaiden osallistaminen, digitalisaatio sekä menetelmien vapaus. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien myötä opettajan on nähtävä oppiaineiden yhteys oikean elämän ilmiöihin ja irrottauduttava perinteisestä oppiainejaottelusta. Oppilaan korostuva rooli aktiivisena toimijana ja aiempaa monipuolisempi arviointi koettiin kunniakkaana mutta haastavana pyrkimyksenä.

Haastateltavat kannattivat yksimielisesti opettajien välisen yhteistyön lisäämistä ja näkivät sen potentiaalisena voimavarana. Myös yhteistyön vanhempien ja koulun ulkopuolisten sidosryhmien kanssa uskottiin lisääntyvän. Käytännössä yhteistyön voivat kuitenkin estää vanhojen koulurakennuksien tilarajoitteet, aikatauluongelmat tai opettajien huono sitoutuminen.

Uuteen opetussuunnitelmaan on valmistauduttu kouluissa aktiivisesti. Opettajat ovat osallistuneet paikallisen opetussuunnitelmaan tekemiseen ja kokeneet opetussuunnitelmatyön pääosin onnistuneeksi. Rehtoreiden vastuulliseen rooliin oltiin tyytyväisiä. Rehtorit kokivat johtamisen vaatineen paljolti yhteistyötä, koordinoitua ja delegointia, missä on korostunut strateginen mutta myös instruktioaalinen ja koulukulttuurin johtaminen.

Tutkimuksen perusteella opettajat kokevat opettamisen olevan merkittävän muutoksen edessä. Toisaalta tutkimus toi esille, että muutosten jalkauttaminen ei ole välttämättä niin yksioikoista kuin mediaa seuraamalla voi kuvitella. Tutkimus antaakin aihetta kysyä, kuinka suurella vakavuudella näin suuri koulukulttuurin muutos ollaan kohtaamassa.

Avainsanat: opetussuunnitelma, luokanopettaja, rehtori, opettajuus, johtaminen, fenomenografia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 SUOMEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA.....	6
2.1 OPETUSSUUNNITELMA KOULUN PEDAGOGISENA OHJENUORANA	6
2.2 SUOMALAISEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN TAUSTAA.....	7
2.2.1 <i>Bildung-perinne</i>	7
2.2.2 <i>Curriculum</i>	9
2.3. SUOMALAISEN OPETUSSUUNNITELMAN MUUTOKSESTA.....	11
2.4. POPS 2014 – MITÄ UUTTA?.....	14
2.4.1 <i>Laaja-alainen osaaminen</i>	14
2.4.2 <i>Uudet sisällöt</i>	19
2.4.3 <i>Uusi rakenne, arvoperusta, yhteistyö ja oppimiskäsitys</i>	21
2.4.4 <i>OPS 2016 Opettaja-lehdessä</i>	24
3 PERUSKOULU ORGANISAATIONA	27
3.1 PERUSKOULUN JOHTAMINEN.....	29
3.2 REHTORIN TYÖ NYKYPÄIVÄN PERUSKOULUSSA	35
3.3 OPETTAJAN TYÖ, OPETTAJUUS JA OPETTAJUUDEN MUUTOS	36
4 METODOLOGISET VALINNAT	40
4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET	40
4.2 LAADULLINEN TUTKIMUS	40
4.2.1 <i>Positivismin kritiikistä kvantitatiivista täydentämään</i>	41
4.2.2 <i>Keskustelua kvalitatiivisesta tutkimuksesta</i>	41
4.2.3 <i>Kvalitatiivisen tutkimuksen määrittelyä</i>	43
4.2.4 <i>Ontologia ja epistemologia kvalitatiivisessa tutkimuksessa</i>	44
4.3 FENOMENOGRAFIA.....	45
4.4 HAASTATELUN AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ.....	47
4.5 AINEISTON ANALYYSI.....	49
5 TULOKSET	53
5.1 MONIALAISET OPPIMISKOKONAISUUDET	53
5.2 UUDET SISÄLLÖT	55
5.3 UUSI OPPIMISKÄSITYS JA RAKENNE.....	60
5.4 MUUTOKSEEN VALMISTAUTUMINEN.....	67
6 TULOSTEN TARKASTELU	71
6.1 LAAJA-ALAISTUVA OPETTAJUUS	71
6.2 YHTEISTYÖN UUDET MUODOT.....	75
6.3 REHTORIT SUUNNANNÄYTTÄJINÄ	76
6.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	79
7 POHDINTA.....	83
LÄHTEET	86
LIITTEET	94

1 JOHDANTO

Opetushallitus hyväksyi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. Kyseisten perusteiden mukainen paikallinen opetussuunnitelma astuu voimaan vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016. Tuleva opetussuunnitelma on jo ennen voimaantumistaan herättänyt laajahkoa huomiota sekä Suomessa että ulkomailla. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:sta ennustetaan, että oppiminen on menossa uusiksi (Opettaja 1/2015). Alakouluun on tulossa kokonaan uusia oppiaineita. Opetus- ja kulttuuriministerimme puhuu digioppisen läpimurrosta (Opettaja 24/2015). Isossa-Britanniassa kerrotaan, että Suomen suuressa koulureformissa oppiaineet korvataan aihekokonaisuuksilla (The Independent 20.3.2015). Myös amerikkalainen The Washington Post ja saksalainen Der Spiegel ovat uutisoineet aiheesta (ks. luku 2.3.1). Suomen peruskoulutuksen suunta kiinnostaa maailman suurimpia tiedotusvälineitä, joten kasvatustieteen opiskelijana näen aiheen hyvin mielenkiintoiseksi ja huomattavan ajankohtaiseksi. Tällä tutkimuksella halutaan tuoda opettajien ja rehtoreiden ääni kuulumaan. Muutosta ei voi nimittäin tapahtua ilman opettajien ja heidän persoonallisen tietämisensä muuttumista, joten heidän ääntään on kuunneltava (Syrjälä ym. 2006, 31).

Tulevana luokanopettajana koen opetussuunnitelman hyvin keskeiseksi työtäni ohjaavaksi ohjenuoraksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) mahdollistaa merkittävän muutoksen oppimiseen ja oppimiskäsitykseen, jossa korostuu oppilaan rooli aktiivisena ja vastuullisena toimijana, oppimisen ilo ja motivaatio sekä ongelmanratkaisutaidot. Opettajia veloitetaan keskinäiseen yhteistyöhön esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien myötä. Aiemmin (POPS 2004) sisällöt kirjattiin laajemmin ja tavoitteet suppeammin, mutta nyt pääpaino on tavoitteissa, ja sisällöistä on määritelty vain keskeisimmät kohdat. Uudessa lähestymistavassa kaikissa oppiaineissa pyritään toteuttamaan perusopetuksen seitsemää laaja-alaista osaamistavoitetta¹. Esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian osaaminen toimii sekä välineenä että tavoitteena niin, että opettaja on veloitettu hyödyntämään sitä jokaisessa oppiaineessa. (OPH 2004; OPH 2014a.)

¹ Seitsemän laaja-alaista osaamistavoitetta: L1: ajattelu ja oppimaan oppiminen; L2: kulttuurinen osaaminen; L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; L4: Monilukutaito; L5: Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen; L6: Työelämätaidot ja yrittäjyys; L7: Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. (POPS 2014a, 102.)

Opettajan työnkuvaan näyttäisi siis tulevan merkittävästi uudenlaisia haasteita ja piirteitä. Kuitenkaan opetussuunnitelmauudistus ei ole ensimmäinen laatuaan, sillä 1970-luvulla alkunsa saaneen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on uudistettu tätä ennen kolmesti (1985, 1994, 2004). Joillekin opettajille muutos voi olla työuran ensimmäinen ja joillekin jo neljäs. Valitsin tutkittavani niin, että saan esille niin opettajauran alku-, keski- kuin loppuvaiheessakin olevien opettajien näkemyksiä. Ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi muotoutui: Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on tulevasta opetussuunnitelmasta ja sen aiheuttamista muutoksista opetukseen ja oppimiseen?

Koululaitostamme on viime vuosikymmeninä pyritty uudistamaan rakenteellisesti ja sisällöllisesti. Rehtorin rooli koulun kehittämisessä ja uudistusten jalkauttamisessa on jatkuvasti vahvistunut (Syrjäläinen 2002, 17). Samaan aikaan kiire ja haasteet ovat lisääntyneet rehtorien työssä (Lehkonen 2009; Suomen rehtorit ry 2005). Pedagogisena johtajana rehtorilla on vastuu osaamisen kehittämisestä ja johtamisesta. Kuinka rehtoreilla riittää aikaa ja resursseja vastata alati tapahtuviin muutoksiin? Minkälainen muutosprosessi kouluissa on käynnissä? Toinen tutkimuskysymykseni kohdistuu tähän muutosprosessiin ja sen johtamiseen: Kuinka rehtorit johtavat valmistautumista tulevaan muutokseen?

Opinnäytetyöni koostuu seitsemästä pääluvusta. Aluksi esittelen Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman taustaa ja erittelen tulevan opetussuunnitelman keskeisimpiä uudistuksia ja aiheesta Opettaja-lehdessä julkaistuja kirjoituksia. Kolmannessa luvussa tarkastelen peruskoulua oppivana organisaationa, esittelen peruskoulun johtamista ihmisjohtamisen näkökulmasta ja tarkastelen nykypäivän opettajuutta. Neljännessä luvussa kuvaan tutkimuksen kulun ja tekemäni metodologiset valinnat perusteluineen. Viidennessä ja kuudennessa luvussa esittelen tutkimuksen tulokset, tarkastelen niitä teoreettiseen viitekehykseen suhteuttaen sekä pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi pohdin muun muassa tulevaisuuden opettajuutta sekä opetussuunnitelmauudistuksen haasteita ja mahdollisuuksia.

2 SUOMEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA

Käytän tässä tutkielmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista lyhennettä POPS 2014 ja sen pohjalta voimaan tulevasta opetussuunnitelmasta lyhennettä OPS 2016. Tutkimuksen aikana kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat eivät ole vielä valmistuneet, joten haastattelukysymykset pohjautuvat vielä valtakunnalliseen POPS 2014 -asiakirjaan ja sen keskeisiin teemoihin. Vaikka käytän tässä tutkimuksessa tilanteen mukaan joko lyhennettä POPS 2014 tai OPS 2016, niin käytännössä molemmilla viitataan 1.8.2016 voimaan astuvaan opetussuunnitelmauudistukseen ja siihen valmistautumiseen alaluokkien 1–6 osalta. Käytän ilmiöstä vaihdellen nimityksiä uusi opetussuunnitelma, tuleva opetussuunnitelma tai opetussuunnitelmauudistus. Tässä luvussa esittelen Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman historiaa, sen asemaa perusopetuksessa ja niitä erityispiirteitä, joista uusi opetussuunnitelma on ennen voimaantulustaan tullut tunnetuksi.

2.1 Opetussuunnitelma koulun pedagogisena ohjenuorana

Perusopetuksen järjestämistä ohjataan opetusta koskevan lainsäädännön, opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman avulla. Opetushallituksen päättämissä opetussuunnitelman perusteissa määritellään

kasvatus- ja opetustyön kannalta keskeiset asiat kuten perusopetuksen arvoperusta, tehtävä, opetuksen rakenne, työtä ohjaavat oppimiskäsitykseen, oppimisympäristöön, toimintakulttuuriin ja työtapoihin liittyvät periaatteet, oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteet ja keskeiset sisällöt, ja oppilaan ohjaukseen, tukemiseen ja arviointiin sekä oppilashuoltoon ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät toimintalinjat. (OPH 2016a)

Opetussuunnitelman perusteilta laadittavasta paikallisesta opetussuunnitelmasta vastaa opetuksen järjestäjä, joka on yleensä kunta. Tähän kuuluu tavallisesti sekä kunta- että koulukohtainen osa. Tämä julkinen asiakirja on luettavissa useimpien koulujen verkkosivuilta.

Opetussuunnitelmalla on keskeinen asema koulutyötä ohjaavana asiakirjana ja prosessina. Käsitteenä se on dynaaminen ja siten vaikeasti määriteltävä. Käsite otettiin käyttöön 1900-luvun alkuvuosina, kun kasvatustieteilijä Mikael Soininen käytti sitä opetusoppia käsittelevissä

teoksissaan (Malinen 1985, 16). Vitikka (2009) jakaa käsitteen tarkastelun kahteen näkökulmaan: yhtäältä se on historialliseen aikaan, koulutuspolitiikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin nitoutuva kouluinstituution ohjaamisen väline ja toisaalta toiminnallinen, opettajan työvälineenä toimiva dokumentti. Atjonen (1993, 23) puolestaan jakaa opetussuunnitelman kolmeen kategoriaan: yhteiskuntakeskeinen, oppilaskeskeinen tai moraalisesti painottunut opetussuunnitelma. Näkemyserot riippuvat hänen mukaansa tutkimussuuntauksesta tai aikakaudesta. Joka tapauksessa se on koulutuspolitiikan merkittävin ohjausväline (Vitikka 2009, 49; Rajakaltio 2011, 40). Tulee muistaa, että ihmisten aikaansaannoksena siihen sisältyy sukupuolisidonnaisuutta, kulttuurisidonnaisuutta ja vallankäyttöä (Pinar ym. 2004) eikä se koskaan ole yhteisymmärryksen vaan poliittisen valtataistelun tulos (Apple 2004).

2.2 Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman taustaa

Suomalainen opetussuunnitelmassa yhdistyy kaksi traditiota: germaaninen didaktiikan *Bildungstheorie* (Lehrplan, Didaktik) ja anglo-amerikkalainen kasvatustieteiden perinteeseen perustuva curriculum (Saari ym. 2003). Seuraavassa esittelen tarkemmin näitä suuntauksia ja kerron niiden vaikutuksista Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaan.

2.2.1 Bildung-perinne

Sivistyksellä (*Bildung*) on vahvat perinteet saksalaisessa yhteiskunnassa. Jo 1700-luvulla maan sivistyseliitti palveli valtion hallintoa uskollisesti Kantin ”käytä järkeäsi, mutta tottele!” -ajatuksen mukaisesti. Humboldttilaiseen sivistysyliopistoihanteeseen kuului akateeminen vapaus: yliopistot olivat valtion alaisuudesta huolimatta autonomisia, kuten nyky-Suomessakin. Sivistys nähtiin itseisarvona ja kaikkein ”tärkeimpänä” tieteenä; persoonallisen, henkisen ja esteettisen kasvun perusteena ilman yhteiskunnalle palautuvaa suoranaista ”hyötyä”. (Saari ym. 2003.)

Ensimmäisessä maailmansodassa pahoin runnellussa Weimarin tasavallan ajan Saksassa kasvatusta pidettiin muusta yhteiskunnasta erillisenä alueena. Maa halusi luoda eheän kansallisen identiteetin ja välttää angloamerikkalaisilta vaikutteilta kuten demokratialta, kapitalismilta, utilitarismilta ja positivismilta. Kuten historiasta tiedämme, Suomi ja Saksa ovat tehneet merkittävästi yhteistyötä muun muassa maailmansotien aikana. Niin ikään kirjakielimme isä Mikael Agricola käänsi ensimmäiset suomenkieliset teokset Saksassa, mikä näkyy kirjoitetun kielimme

samankaltaisuudessa. Siksi ei ole yllättävää, että saksalainen bildung-perinne on näkynyt vahvasti myös suomalaisessa opetussuunnitelmassa.

Kansallisfilosofimme Johan Vilhelm Snellmanin mukaan kasvatuksen keskeisin tarkoitus on kasvatus järkeen ja vapauteen. Snellmanin ajatukset ovat vahvasti sidoksissa hegeliläisyyteen: Hegelin mukaan valtio ja muut kulttuuriset ”oliot” (cultural beings) ovat ”objektiivisen hengen” ilmentymiä ja siten todempia kuin yksilöt, jotka ovat taas objektiivisen hengen jatkuvasti muuttuvia jäseniä. Valtio objektiivisen hengen korkeimpana ilmentymänä edustaa universaalia rationaalisuutta ja moraaliutta. Kasvatus johtaa lapsen rationaalisuuteen tekemällä hänet osaksi traditiota ja vapauteen sillä, että lapsi on kykenevä muuttamaan traditiota ymmärrettyään sitä. (Saari ym. 2003, 185.)

Snellmanin hegeliläisyyteen perustuva julistus kasvatuksen vapauttavasta tehtävästä eroaa herbartilaisuudesta ainakin siinä määrin, että tavoitteena ovat itsenäiset yksilöt hyvien kansalaisten sijaan. Kasvatettavien tulisi siis kyetä paitsi uusintamaan nyt vallitseva kulttuuria ja perinteitä, niin myös vapauden tuoman kriittisen ajattelukyvyyn myötä mahdollisesti muokkaamaan niitä. Snellman jakaa pedagogiikan kasvatukseen ja didaktiikkaan. Kasvatuksen tarkoitus ja pedagogiikan tärkein tehtävä on moraalikasvatus: kuinka kohdistaa tahto oikealla lailla. Se kuuluu enimmäkseen perheelle, kun taas koulun tehtävä huolehtia älyllisestä ja tiedollisesta kehityksestä. Tieto ja tiede ovat universaaleja mutta moraalikasvatus aikaan, paikkaan ja kulttuurin sidonnaista. Niinpä rationaalinen tieto tekee meistä kosmopoliittisia ja kansallinen tahto oman kulttuurimme edustajia. (Saari ym. 2003, 185–187.)

Snellmanin jälkeen elänyt filosofian ja kasvatustieteen professori Jalmari Edvard Salomaa jatkoi saksalaista bildung-traditiota. Salomaa korosti kulttuurin ja kasvatuksen tavoitteena ihmisyyttä, johon tarvitaan koulutettu pätevä opettaja. Suhteellisen löyhä opetussuunnitelma kuvasi suomalaisen opettajan yksilöllistä vapautta vielä 1940-luvulla. (Saari ym. 2003, 187.) Opetussuunnitelmaa voi nykypäivänäkkin pitää melko suuntaa-antavana opetuksen ohjaajana. Suomessa opettajilla on vapaus toteuttaa opetussuunnitelmaa haluamallaan tavalla. Lisäksi heidän työskentelyään ja tuloksiaan ei valvota esimerkiksi valtakunnallisilla testeillä, eivätkä julkiset koulut ole siten tuloksistaan tilivelvollisia.

Klassisen sivistysteorian mukaan kaikille kuuluu sisällöllisesti kattava sivistys, jonka korkeimpana tavoitteena on moraalinen ihminen tulee nähdä kehollisena, aistillisena, esteettisenä, moraalisenä, vastuullisena ja älyllisenä olentona osana luontoa ja maailmaa. Asioiden luonnollisen monimutkaisuuden vuoksi kasvatus nähdään moniulotteisena ja arvosidonnaisena. Nussbaumin (2011) mukaan humanistiset tieteet ja taiteet kehittävät ihmisiä, ja humanistinen sivistys on edellytys demokratialle ja oikeudenmukaiselle maailmanjärjestykselle. (Saari ym. 2003.) Suoranta (2008, 29–

30) on huolissaan ”sydämenkasvatuksen” katoamisesta kasvatuksen muuttuessa vain tiedollisia ja taidollisia valmiuksia korostavaksi koulutukseksi. Niin ikään Uusikylä harmittelee uudessa opetussuunnitelmauudistuksessa, kuinka koulutuksesta puhuttaessa sivistys on unohdettu kokonaan (IS 2.4.2015)

2.2.2 Curriculum

Snellman ja Salomaa korostivat ihmisyyteen kasvua. Samaan tyyliin Tampereen Reaalilyseon entinen rehtori Eino Sakari Yrjö-Koskinen kirjoitti, että ihmisellä on ”korkeampi tarkoitusperä kuin elukalla”. Vastakkaista ajattelutapaa edusti englantilainen filosofi ja sosiologi Herbert Spencer, jonka mukaan klassinen sivistys on hyödytöntä, ja kasvatusta on koko ihmislajin kehittymisen ja selviytymisen avainkysymys — ”elämässä menestyäkseen täytyy etupäässä olla kelpo eläin”. Spenceria ennen elänyt saksalainen Johann Friedrich Herbart oli niin ikään sitä mieltä, että ihmisten kapasiteetissa kehittyä on eroavaisuuksia, mitä voi pitää vastakkaisena bildung-teorian ”sivistys kuuluu kaikille” -ajattelulle. Herbartilaisessa kasvatustieteessä tieteellisellä tiedolla on keskeinen asema opetussuunnitelmassa. Herbart halusi tulla ”psykologian Newtoniksi” ja hän suhtautui kielteisesti epätieteelliseen kasvatustieteeseen. Herbartilaisuutta edusti Suomessa vahvimmin kasvatustieteilijä ja oppivelvollisuuslain alullepanija Mikael Soininen. (Saari ym. 2003, 187.)

Westbury (2002, 48) kuvailee amerikkalaista curriculum-teorian olevan liikkeenjohdollista (managerial) ja rationaalista: opetussuunnitelman kehittymistä arvioidaan ja kontrolloidaan kasvatuksellisenä palveluna ja sitä kehitetään opiskelijoiden ja yhteiskunnan tarpeiden mukaan psykologiset ja filosofiset teoriat huomioiden. Keskeisimpänä amerikkalaisen curriculum-perinteen ikonina pidetään Ralph Tylerin (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction* -teosta, jota Tylerin rationaaliksikin kutsutaan. Tylerin rationaalinen mukaan opetussuunnitelman tekijöiden tulee vastata neljään kysymykseen: 1. Mitä kasvatuksellisia tavoitteita koulun tulisi tavoitella? 2. Millaiset oppimiskokemukset sopisivat tähän parhaiten? 3. Kuinka järjestää tämä oppimiskokemus? 4. Kuinka arvioida oppimisen tehokkuus? (Marsh 2009, 201–203.)

Tylerin mukaan teos ei ole kuitenkaan opetussuunnitelman rakennusohje; se vain näyttää yhden esimerkin tavasta rakentaa opetussuunnitelma. Samalla se yksinkertaistaa monimutkaiset tilanteet, jotta teoria voidaan soveltaa käytäntöön. Marshin mukaan Tylerin rationaalilla oli suhteellisen vapauttava vaikutus, sillä se oli kattava ja toimiva antaen ohjeet oikeanlaisen opetustilanteen järjestämiseen. Lisäksi arviointia koskeva ohjeistus oli aiempaa kattavampi. (Marsh 2009, 203.)

Viime vuosisadan ensimmäisen puoliskon opetussuunnitelmissa näkyy fordismi, johon kuuluu tehdasmaisen tuotannon malli. Herbartilaisuuden ”uudesta” ja ”tieteellisemmästä” psykologiasta tuli kasvatustieteen uusi välineellistämiseen johtava paradigma. Välineellistäminen teki standardoinnista välttämätöntä, ja koulu nähtiin laitoksena, joka tuottaa tietoja ja taitoja yhteiskunnan tarpeisiin. Näin opettajat alennetaan kasvattajista näkymättömiksi systeemin edustajiksi. (Saari ym. 2003, 191–192.)

Selkeän ja tarkan opetussuunnitelman luominen ei ole kuitenkaan mikään patenttiraikaisu monimuotoisella kasvatuksen kentällä. Tyler itsekin toteaa, että hänen mallinsa ei ota huomioon yksilöllisiä eroja, opetustilanteiden ainutlaatuisuutta eikä opetussuunnitelman piilevien piirteitä (Marsh 2009, 202). Niin ikään Hakkarainen (1977, 36) kritisoi, että tarkat suunnitelmat perustuvat oletukseen, että tuloksia voisi ennustaa tarkasti, jolloin selkeät tavoitteet auttaisivat opetussuunnitelman sisällön valitsemisessa ja organisoimisessa. Marshin (2009, 226) mukaan modernin yhteiskunnan opetussuunnitelma ei voi vastata postmodernismin tarpeisiin. Vuonna 2016 voimaan astuvan uuden opetussuunnitelman teemoissa onkin nähtävissä postmodernin piirteitä kuten oppiainesisältöjen integroiminen, laaja-alaiset osaamisalueet, informaali oppimisympäristöjen hyödyntäminen ja oppilaiden osallistaminen.

Oppilaiden osallistaminen vaikuttaa olevan yksi vallitseva suuntaus nykypäivän kasvatuksessa. Tähän ohjaa myös tuleva perusopetuksen opetussuunnitelmanne, joka korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana. Osallistava pedagogiikka on bell hooksin (oikealta nimeltään Gloria Jean Watkins) käyttämän termin engaged pedagogy suomennos. Siinä tavoitellaan tasa-arvoista oppimisyhteisöä, opettajan ja oppijan valtasuhteiden purkamista sekä oppimista aktiivisena ja tunteet mukana pitävänä osallistavana toimintana. Hooks korostaa ”äänen antamista” kaikille opetustilanteeseen osallistuville. Näin tieto ja sen merkitykset tuotetaan yhteisessä vuorovaikutuksessa, jolloin opettajat ja oppijat nähdään aktiivisina toimijoina. (hooks 2007, 9–11.) Myös Marsh (2009, 229) ehdottaa opiskelijoiden osallistamista yhdeksi jälkimodernin opettajuuden elementiksi. Samaan tyyliin Suoranta (2008) vaatii postmodernissa yhteiskunnassa kasvattamiseen aitoa dialogisuutta, joka vaatii kasvatettavan kohtaamista perinteistä valta-asemaa ilmentävän Minä-Se-suhteen sijaan Minä-Sinä-lähestymistapaa. Tämä Martin Buberin ajatteluun perustuva dialogisuus auttaa kasvatettavia tulemaan kohdatuksi täysivaltaisina ihmisinä vuorovaikutuksen toteutuessa molemminpuoleisena ja vastavuoroisena. (Suoranta 2008, 153.)

Vuonna 2016 koulutus ja erityisesti siihen kohdistuvat leikkaukset ovat vahvasti esillä tiedotusvälineissä. Pääministeri Juha Sipilän julkistama leikkauslista sisältää merkittävät leikkaukset myös koulutuksesta muun muassa päivähoiton ryhmäkokoja, opintotukea, perusopetuksen luokkakokoja, ammatillista koulutusta ja EU- tai Eta-alueen ulkopuolelta tulevien lukukausimaksuja

koskien. Yksi maamme arvostetuimmista kasvatustieteen professoreista Kari Uusikylä (HS, 30.5.2015) varoittaa lähestyvistä koulutuskatastrofista. Vaalilupauksen pettämisten lisäksi Uusikylä kritisoi tulevan opetussuunnitelman laatimisesta vastannutta Suomen opetusministeriötä, jonka yhteistyökumppaneina oli kasvatustieteen ja opetuksen todellisten ammattilaisten sijaan monikansallisia voittoja tavoittelevia yrityksiä.

2.3. Suomalaisen opetussuunnitelman muutoksesta

Suomalaisen yhtenäiskouluperiaatteen tarkoitus on ollut taata yhtäläiset koulutusmahdollisuudet kaikille lapsille sosioekonomisesta asemasta tai asuinpaikasta riippumatta. Yhtenäisen peruskoulun syntyhistoria on pitkällisen poliittisen valtataistelun tulos: oikeistoa edustaneet säätyjäkoisen yhteiskunnan puolustajat kannattivat oppikoulun säilyttämisen kannalle, kun taas vasemmistopuolueet ajoivat yhtenäiskoulun asiaa. Ratkaiseva käänne tapahtui 1960-luvulla silloisen Maalaisliiton enemmistön asetuttua kannattamaan uutta koulumuotoa alueellisen tasa-arvon lisäämiseksi ja haja-asutusalueiden muuttotappioiden hillitsemiseksi. Kaikille yhteisen yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuskoulun puitelaki astui voimaan 1968. (Rajakaltio 2011, 29.)

Kuten edellä on esitelty, suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu on ottanut vaikutteita kahdesta traditiosta. Kansakoulu opetussuunnitelma noudatti enemmän curriculum-mallin periaatteita ja oppikoulu puolestaan bildung-periaatetta — peruskoulu-uudistuksessa nämä kaksi koulukuntaa ikään kuin yhdistyivät (Vitikka 2009, 258). Yhdysvalloista peräisin oleva, uusliberalistinen, tavoiterationaalinen ja kasvatustieteeseen nojaava curriculum on tullut Suomessa yhä hallitsevammaksi (Rajakaltio 2011). Simola (1995) liittyy 1970-luvulta alkaneen yhtenäisen peruskoulun muutosprosessiin neljä keskeistä piirrettä: 1) oppilaan yksilöllistyminen, 2) opettajan tieteenalaistuminen, 3) tavoiterationaalisuus ja 4) koulun dekontestuaalisuus. Näin painopiste on siirtynyt oppilasjoukosta oppimisyksilöön, jolloin koulu-yhteisön pedagogisuus heikkenee. Samalla opetussuunnitelma on muuttunut väljästä pedagogisesta asiakirjasta koulutuspolitiikan ohjauksen välineeksi sisältäen metodisiin yksityiskohtiin meneviä määräyksiä. (Simola 1995, 114.)

Ensimmäinen yhtenäisen peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelmauudistus (POPS 1985) oli ensi kertaa kaksijakoinen. Valtakunnallisen kehityssuunnitelman pohjalta laadittiin paikalliset kuntakohtaiset suunnitelmat, joissa päätettiin muun muassa vieraiden kielten opetuksesta ja erityisoppilaiden opetuksesta. Opetussuunnitelman perusteissa korostettiin kasvatustieteen ja opetuksen järjestämistä oppilaiden edellytysten mukaan niin, että oppilaille saadaan järjestettyä sopiva opetus. (Holappa 2007, 36.)

Lamavuosina 1990-luvun alkupuolella suomalaisessa koulutuksessa uudistukset seurasivat toisiaan nopeasti. Opetushallitus aloitti toimintansa 1.4.1991 kouluhallituksen ja ammattikasvatushallituksen yhdistyttyä. Oppimateriaalien hyväksymisestä luovuttiin 1992, tuntijaot uudistettiin 1993 ja peruskoulun sekä lukion opetussuunnitelman perusteet julkaistiin 1994. (Lindström 2006, 18.) Päätösvallan hajauttaminen ja tulosvastuun siirtäminen kouluille merkitsi johtamiskulttuurin muutosta, sillä siihen asti kehittäminen oli ollut ylhäältä päin johdettua viranomaistoimintaa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin kytkettiin niin kutsuttu Akvaarioprojekti, jossa koulut, kunnat ja muut sidosryhmät kytkettiin yhteen laajana kaikkia osapuolia aktivoivana kehittämistyönä. Lindströmin (2006, 27) mukaan opetussuunnitelmatyö heräsi monissa kouluissa eloon ja valtava kehittämishalu selittää Suomen menestymistä kansainvälisissä arvioinneissa. Aiheesta tehtyjen tutkimusten mukaan opettajat motivoituivat yhdessä työskentelyyn, mutta ongelmakohtiakin ilmeni: luokan- ja aineenopettajien kahtiajako vaikeutti yhteistyötä, ja uudistustyö kasautui monissa kouluissa vain joitakin opettajia kuormittavaksi taakaksi. (Rajakaltio 2011, 48–49.) Pietilän ja Toivasen (2000, 29) selvityksen mukaan 1994 perusteiden pohjalta laadituissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa oli valtavia laadullisia eroja: joissain oli määritelty tarkasti niin tavoitteet, sisältö, opetusmenetelmät kuin arviointi, kun taas suppeimmista löytyi vain sisältöä koskevia ohjeita ranskalaisin viivoin.

POPS 1994 korosti oppilaan aktiivista roolia oppimisessa. Oppimisympäristöjen organisointiin, opiskelukohteiden valitsemiseen ja kriittiseen suhtautumiseen tietoon tuli panostaa. Opetussuunnitelma nähtiin jatkuvana dynaamisena prosessina. Peruskoulussa toteutettavista yhteiskunnallisesti erityisen tärkeiksi kuvattiin kansainvälisyys-, kuluttaja-, liikenne-, perhe-, terveys-, viestintä-, ympäristö- ja yrittäjyyskasvatus ja tietotekniikkataidot. (Lindström 2006, 23.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoitti kuntia ottamaan huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet: oppilaille tuli oikeus yksilölliseen, vuosiluokkiin sitoutumattomaan opetusohjelmaan ja samalla ylä- ja ala-aste-termien käytöstä luovuttiin koulun sisäisen yhtenäisyyden painottamiseksi. Perusteissa määritellään seitsemän aihekokonaisuutta: ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. Aihekokonaisuudet tuli sitoa oppiaineisiin ja näkyä koulun toimintakulttuurissa; ensimmäistä kertaa aihekokonaisuuksista tuli opetussuunnitelman normi. Perusteissa määritellään niistä vain tavoitteet ja sisällöt, joten toteuttaminen jäi opetuksen järjestäjän vastuulle. (Vitikka 2009, 155.)

Aiempaa keskitetyimmässä opetussuunnitelmassa (OPS2004) korostuivat tiukka oppiainejakoisuus, tietopainotteinen opetus ja sisältölähtöinen arviointi. Opetushallitus perusteli

uudistusta muun muassa yhteiskunnassa tapahtuvilla muutoksilla kuten teknologinen kehitys, globalisoituminen, toimintojen ja työn verkostoituminen, kestävän kehityksen edellytykset, syrjäytymisen käsittäminen ja sen kohtaaminen haasteena, työn uudet muodot ja näiden aiheuttamat uudet haasteet kasvatustyölle. Holappa (2007) vertaa tätä luetteloa eurooppalaista globaalia yhteiskunnallista muutosta kuvaaviin listoihin. Sen sijaan koulun kehittämisen kannalta oleellisia ja tutkimusten esiin tuomia kysymyksiä esiteltiin hänen mielestä kuitenkin varsin vähän. (Vitikka 2009, 39–40.) Rajakallion (2011, 51) mukaan yksilöllisyyttä, valinnanvapautta ja kilpailua korostava uudistus oli oikeiston suuntaaman koulutuspolitiikan tulosta. Samoilla linjoilla on Lindström (2006, 20), joka kuvaa yhteiskunnallisten ja taloudellisten mullistusten heijastuneen koulutukseen yksilöllisyyden korostumisena, kiristyvänä kilpailuna, kansainvälistymisenä ja niukkenevina resursseina, kun ”yhteiskunta odotti koululaitokselta tehokkaampaa toimintaa ja parempia tuloksia yhä pienemmillä voimavaroilla”.

2.4. POPS 2014 – Mitä uutta?

Opetushallituksen 22.12.2014 julkaisema perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) herätti laajalti keskustelua jo ennen sen voimaantumispäivää 1.8.2016. Opetushallituksen kotisivuilla kerrotaan uusien perusteiden korostavan oppimisen iloa ja oppilaan omaa aktiivista roolia. Vuorovaikutustaidot ja yhdessä tekeminen ja kasvaminen kestävään elämäntapaan ovat tärkeitä, ja laaja-alaisen osaamisen vahvistaminen auttaa tulevaisuuden haasteisiin vastaamisessa. (OPH 2014b.) Olen koonnut tähän lukuun ne uudistukset, joihin tässä tutkimuksessa pureudutaan ja joita haastatteluni käsittelevät.

2.4.1 Laaja-alainen osaaminen

Oppiainerajojen kaventuminen ja osaamistavoitteiden laajentuminen on kenties eniten julkisuutta aiheuttanut piirre uudessa opetussuunnitelmassa. Merkittävä saksalainen aikakauslehti *Der Spiegel* (30.4.2015) uutisoi Suomen pian koskevan koulureformin tarkoittavan vähemmän oppiaineiden ja enemmän tiedon opettamista. Vielä jyrkemmin aiheesta kirjoitti brittiläinen *The Independent* (20.3.2015): otsikon mukaan oppiaineet korvataan aiheilla (topics) osana radikaalia koulureformia. Harvardin yliopistossa kasvatustieteen yksikön professorina toimiva ja Suomen kouluista laajasti ympäri maailmaa luennoiva kasvatustieteilijä Pasi Sahlberg kiirehti kuitenkin pian oikaisemaan, että Suomessa ei suinkaan olla luopumassa oppiainejakaisuudesta, vaan monialaiset aihekokonaisuudet toteutetaan oppiaineiden opetuksen avulla (Washington Post 26.3.2015).

Edellisessä uudistuksessa (POPS 2004) seitsemän aihekokonaisuutta korvautuvat nyt yhtä monella laaja-alaisella osaamistavoitteella. Olen poiminut haastatteluihini laaja-alaisista osaamistavoitteista oppimaan oppimisen, työelämätaidot, arjen taidot ja tieto- ja viestintäteknologian osaamisen. Niitä voi pitää siinä mielessä uusina lisäyksinä, että mitään niistä ei löydy POPS 2004:n aihekokonaisuuksista. POPS 2014 kehottaa opettajia rohkaisemaan oppilaita avoimuuteen, uuden tiedon ja näkemyksen rakentamiseen ja itseensä luottamiseen. Taulukossa 1 on esitelty aiemmat (POPS 2004) aihekokonaisuudet sekä tulevan (POPS 2014) laaja-alaiset osaamistavoitteet siinä järjestyksessä, kuinka ne ovat asiakirjoihin kirjatut. (OPH 2004, 38–42; OPH 2014a, 20–27.)

TAULUKKO 1. Aihekokonaisuudet (POPS 2004) ja laaja-alaiset osaamistavoitteet (POPS 2014). (OPH 2004, 38–42; OPH 2014a, 20–27.)

Aihekokonaisuudet (POPS 2004)	Laaja-alaiset osaamistavoitteet (POPS 2014)
Ihmisenä kasvaminen	Ajattelu ja oppimaan oppiminen
Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys	Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
Viestintä ja mediataito	Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys	Monilukutaito
Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta	Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
Turvallisuus ja liikenne	Työelämätaidot ja yrittäjyys
Ihminen ja teknologia	Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen

Oppimaan oppimista tavoiteltaessa oppilaita tulee ohjata huomaamaan erilaiset tiedon rakentamisen tavat, pohtimaan asioita eri näkökulmasta, etsimään uutta tietoa ja tarkastelemaan omia toimintatapoja. Oppivan yhteisön jäsenenä oppilaiden ideoita ja aloitteita tuetaan ja kannustetaan. Lisäksi jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan itselle sopivat oppimistavat ja kehittämään oppimisstrategioitaan. Oppimaan oppimisen taitojen kartuttamiseksi oppilaita ohjataan asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan ja arvioimaan työtään sekä hyödyntämään teknologiaa opiskelussaan. Asioita tulee olla mahdollista käsitellä kriittisesti eri näkökulmasta. Oppimisen iloa, luovaa ajattelua ja oivaltamista vahvistavina työtapoina toimivat leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus, taiteen eri muodot ja muu toiminnallisuus. (OPH 2014a, 20–21.)

Itsestä huolehtimisessa ja arjen taidoissa kyse on terveydestä, turvallisuudesta ja ihmissuhteista, liikkumisesta ja liikenteestä, teknologisoituneessa arjessa toimimisesta sekä oman talouden hallinnasta ja kuluttamisesta. Arjen taitoihin liittyvät myös kuluttajataidot ja omasta taloudesta huolehtiminen, jotka taas POPS 2004:ssä on kirjattu aihekokonaisuuden Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta sisältöihin. POPS 2004:n Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuuden teemat ovat POPS 2014:ssä hyvin tiiviisti Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -osaamistavoitteiden alla. (OPH 2004, 38–42; OPH 2014a, 20–22.)

Tieto- ja viestintäteknologinen (tvt) osaaminen on laaja-alaisista osaamistavoitteista kenties eniten keskustelua herättänyt uudistus, minkä huomaa myös Opettaja-lehden kirjoituksista (luku 2.3.4). Opetushallituksen tekemässä koulutusmateriaalissa (2014) tieto- ja viestintäteknologian tarvetta perustellaan yhteiskunnan muutoksella: teknologia on osa arkea ja työtä, joten sen pois

jättäminen opetuksesta ei ole perusteltavissa. Koulun tulee tarjota kaikille oppilaille yhdenvertaiset mahdollisuudet tulevaisuuden taitojen soveltajina. Tvt toimii siis ajanmukaisena tehokkaana työvälineenä, tarjoaa mahdollisuudet digitaalisiin sisältöihin ja materiaaleihin sekä valmentaa oppimaan oppimiseen ja työelämätaitoihin. Koska tvt ei ole oma oppiaine, avautuu mahdollisuus soveltaa sitä opetuksessa laaja-alaisesti ja ennakkoluulottomasti. (OPH 2014b.) Elokuusta 2016 alkaen tvt:tä on käytettävä jokaisessa oppiaineessa jokaisella vuosiluokalla (Opettaja 1/2015).

Opetushallitus myönsi vuonna 2016 7,5 miljoonaa euroa tutoropettajien koulutusohjelmaan. Se mahdollistaa tutoropettajan kouluttamisen jokaiseen Suomen 2500 peruskouluun. Tavoitteena on opetusministeri Sanni Grahn-Laasosen mukaan ”sekä rakentaa pitkän aikavälin suuntaa suomalaiselle peruskoululle että tukea uusien opetussuunnitelmien jalkautumista ja käynnissä olevaa koulujen toimintakulttuurien muutosta”. Opetushallituksen koordinoiman kokeilu-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan avulla levitetään uusimpia opusteknologioita kouluille. Uusi peruskoulu -ohjelmalla toteutetaan hallituksen Uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit peruskouluihin -hanketta. Vaikka ohjelma perustuu opetussuunnitelmauudistuksen vaateisiin, niin julkaisuajankohtansa (9.9.2016) vuoksi se ei ehtinyt tutkimaan ops-muutoksen valmistautumisprosessiin. (OPH 2016b.)

POPS 2014 velvoittaa huolehtimaan, että kaikilla oppilailta on mahdollisuudet tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämiseen. Neljä kehitettävää pääaluetta ovat 1) tvt:n käyttö- ja toimintaperiaatteet, keskeiset käsitteet sekä omien tvt-taitojen kehittäminen, 2) tvt:n vastuullinen, turvallinen ja ergonominen käyttö 3) tvt:n käyttö tiedonhallinnassa sekä tutkivassa ja luovassa työskentelyssä ja 4) kokemukset ja harjaantuminen tvt:n käyttämisestä vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa. POPS 2014 ei kuitenkaan määrittele tieto- ja viestintäteknologiaa. Jotain osviittaa voi saada vuosiluokkakokonaisuuksien tavoitteista, joissa mainitaan muun muassa laitteet, ohjelmistot, palvelut, näppäintaidot, tekstin tuottaminen ja käsittely, digitaalinen media, ohjelmointi, pelillisuus (vuosiluokat 1–2) sekä kuvan, äänen ja animaatioiden tekeminen (vuosiluokat 3–6). (OPH 2014a 22–155.) Vaikka esimerkiksi karttakeppiä ja liitutaulua voi periaatteessa pitää tieto- ja viestintäteknologisenä välineenä, niin käytännössä kyse lienee digitalisoituvista oppimisympäristöistä. Brennerin ja Kreissin (2014) määritelmän mukaan digitalisaatiossa on kyse prosessista, jossa eri sosiaaliset elämänalueet muotoutuvat uudelleen digitaalisen infrastruktuurin, viestinnän ja median vaikutuksesta. Perusopetuksessa käytettyjä tvt-välineitä ovat esimerkiksi tietokone, älypuhelin, dataprojektori, älytaulu ja tablet-laite.

Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön lisäämistä varten laaditun julkilausuman valmistelussa oli mukana yli 5000 oppilasta helsinkiläisiä peruskouluista ja toisen asteen

oppilaitoksista (Helsingin kaupunki 2014). Tämän perusteella tvt:n lisääminen olisi (ainakin helsinkiläisten) oppilaiden toivoma uudistus.

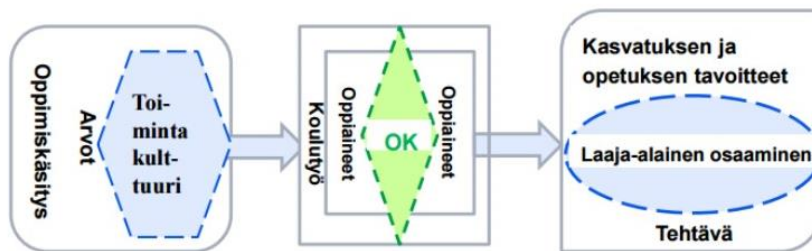
Taulukossa 2 olen esitellyt katkelmia laaja-alaisista osaamistavoitteista näyttääkseni, että moni uusista asioista on ikään kuin puettu uudestaan hieman erilaisia sanankäänteitä käyttäen. Näin sinnikäs lukija pystyy huomaamaan, että uutena lanseeratut osaamistavoitteet sisältävät paljon samoja elementtejä kuin kymmenen vuotta aiemmin kirjatut aihekokonaisuudet. Suurin ero näyttäisi kuitenkin olevan siinä, että nyt laaja-alainen osaaminen on yhdistetty jokaisen oppiaineen ja jokaisen vuosiluokkakokonaisuuden tavoitteisiin, mikä on OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salon mukaan uusi lähestymistapa (Opettaja 1/2015).

TAULUKKO 2. Aihekokonaisuuksien (POPS 2004) ja laaja-alaisten osaamistavoitteiden vertailua (POPS 2014). (OPH 2004, 38–42; OPH 2014a, 20–22.)

<p>POPS 2004: Ihmisenä kasvaminen</p>	<p>POPS 2014: Ajattelu ja oppimaan oppiminen</p>
<p>[Eräs tavoite:] Oppilas oppii tunnistamaan oman oppimistyylinsä ja kehittämään itseään oppijana.</p> <p>[Eräs sisältö:] opiskelutaidot ja pitkäjänteinen, tavoitteellinen itsensä kehittäminen.</p>	<p>Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan oma tapansa oppia ja kehittämään oppimisstrategioitaan.</p> <p>Oppilaita tuetaan rakentamaan perusopetuksen aikana hyvä tiedollinen ja taidollinen perusta sekä kestävä motivaatio jatko-opinnoille ja elinikäiselle oppimiselle.</p>
<p>POPS 2004: Vastuu ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta</p>	<p>POPS 2014: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot</p>
<p>[Eräs tavoite:] Oppilas oppii arvioimaan oman kulutuksensa ja arkikäytäntöjensä vaikutuksia ja omaksumaan kestävä kehityksen edellyttämiä toimintatapoja.</p> <p>Päämääränä on lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta.</p>	<p>Perusopetuksen aikana oppilaat harjaantuvat kestävä elämäntavan mukaisiin valintoihin ja toimintatapoihin.</p> <p>Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen.</p>
<p>POPS 2004: Turvallisuus ja liikenne</p>	<p>Oppilaat saavat tilaisuuksia harjoitella toimimaan omasta ja muiden turvallisuudesta huolehtien eri tilanteissa, myös liikenteessä. Heitä ohjataan ennakoimaan vaaratilanteita ja toimimaan niissä tarkoituksenmukaisesti.</p>
<p>[Eräs tavoite:] Oppilas oppii tunnistamaan turvallisuus- ja terveysriskejä, ennakoimaan ja välttämään vaaratilanteita sekä toimimaan terveyttä ja turvallisuutta edistävasti.</p>	

Ilmiöpohjainen oppiminen on yksi keskeinen piirre, jolla uutta opetussuunnitelmaa on kuvattu. Kouluissa on otettava käyttöön oppiainerajoja ylittävät ja laaja-alaista osaamista edistävät monialaiset oppimiskokonaisuudet, joita on oltava jokaisena lukuvuonna vähintään yksi ja joiden on kosketettava vuorollaan jokaista oppiainetta. Oppimiskokonaisuudet päätetään paikallisesti. Oppilaiden kannalta kiinnostavien ja merkityksellisten kokonaisuuksien luominen auttaa hahmottamaan, kuinka oppiaineet nivoutuvat toisiinsa ja ”oikeaan” elämään. Yhteistyöhön perustuvien opintojaksojen tarkoitus on eheyttää opetusta, ja niissä hyödynnetään ”kaikkea koulun toimintaa ja yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa”. (OPH 2015.) Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat siis eri asia kuin yllä esitellyt laaja-alaiset osaamistavoitteet, mutta OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salon mukaan aiheet oppimiskokonaisuuksiin voi kehittää esimerkiksi yllä esitellyistä seitsemästä laaja-alaisesta osaamistavoitteesta (Opettaja 1/2015).

KUVIO 1. Monialaiset oppimiskokonaisuudet perusopetuksessa. Keskellä monialaiset oppimiskokonaisuudet (OK), jotka tähtäävät laaja-alaiseen osaamiseen. (OPH 2015.)



2.4.2 Uudet sisällöt

Opetussuunnitelmaudistuksen myötä alakoululaiset alkavat opiskella aiempien sisältöjen ohella ohjelmointia, ruotsia ja yhteiskuntaoppia. Ohjelmointi kuuluu vuosiluokilla 3–6 sekä matematiikan tavoitteisiin: ”innostaa oppilasta laatimaan toimintaohjeita tietokoneohjelmina graafisessa ohjelmointiympäristössä” että arviointikohteisiin: ”ohjelmointi graafisessa ohjelmointiympäristössä” (OPH 2014a, 239). Vuonna 2014 silloinen opetusministeri Krista Kiuru (HS 21.1.2014) kommentoi ohjelmoinnin tärkeyttä vetoamalla kansainväliseen kilpailuun työmarkkinoilla: ”Meillä ei ole varaa jäädä ict-osaamisessa yhtään enempää muita maita jälkeen. Esimerkiksi Singaporessa opetetaan ohjelmointia jo esiopetuksessa”.

Opetushallituksen matematiikan opetussuunnitelmatyöryhmän puheenjohtaja Leo Pahkinin mukaan tavoitteena on innostaa nuoria ohjelmoinnin pariin. Kahdella ensimmäisellä luokka-asteella ohjelmointia, eli käskyjen antamista tietokoneelle, pohjustetaan antamalla täsmällisiä ohjeita ihmiseltä toiselle. Alakoulun ylemmillä vuosiluokilla käytetään jo jotakin visuaalista ohjelmointiympäristöä, ja yläkoulussa aloitetaan jo perehtyminen johonkin oikeaan ohjelmointikieleen tavoitteena perusasioiden ymmärtäminen kielestä ja ohjelmakoodien tulkitsemisesta. Oppiaineista ohjelmointi kuuluu matematiikan tuntijakoon. (Koodi2016.fi.)

Koodi2016.fi-verkkosivusto on ohjelmoinnin opettamista varten perustettu opas. Sen perustajat ovat ”ohjelmoinnin opetukseen perehtynyt lastenkirjailija” Linda Liukas ja ”vapaa toimittaja ja luovan alan yrittäjä” Juhani Mykkänen, kuten he verkkosivuillaan itsensä esittelevät. Hanketta tukevat erilaiset tietotekniikka-alan yhdistykset ja yritykset. Sivuston mukaan ohjelmointi on tärkeää, sillä sen avulla rakennetaan tulevaisuuden maailmaa, se kuuluu yleissivistykseen, alan huippuosaajista on globaali pula, naispuolisten koodarien edustus on huomattavan pieni ja koodaus auttaa ajatteluun oppimisessa ja laaja-alaisessa ongelmanratkaisutaidossa vieraita kieliä ja filosofiaa

myöten. Näiden argumenttien puolestapuhujina mainitaan muun muassa teknologia-alan yritysjohtajia ja presidentti Barack Obama. (Koodi2016.)

Opetushallituksen taustamateriaaleissa (OPH 2014b) kerrotaan paljon muutoksista (*mitä ja miksi*), mutta ei juurikaan, *miten* opettajat aiotaan tähän muutokseen valmentaa. Haastatteluissa selvitän opettajien käsityksiä ja kokemuksia ohjelmoinnista sekä heidän nykyisistä ja tulevista valmiuksistaan opettaa ohjelmointia. Lisäkoulutusta eittämättä tarvitaan, mutta kuinka hyvin sitä on opettajille tarjolla?

Uudessa opetussuunnitelmassa alakoulussa kaikilla oppilaille on opetusta äidinkielen lisäksi vähintään kahdessa muussa vieraassa kielessä. Kaikille yhteisiä ovat A1-kieli ja B1-kieli, minkä lisäksi on mahdollista opiskella valinnaista A2-kieltä. Suomenkielisissä kouluissa tämä tarkoittaa ruotsin kielen B1-oppimäärän alkamista jo kuudennella luokalla. Kaksi viikkotuntia B1-kielessä ja yksi viikkotunti A1-kielessä siirtyvät yläkoulusta kuudennelle luokalle; kielten kokonaistuntimäärä ei kasva. (OPH 2014a.)

Ruotsin kielen alkaminen jo alakoulussa saattaa sisältää käytännön hankaluuksia. Yhtenäiskouluista kyllä löytyy päteviä ruotsin opettajia, mutta vain vuosiluokat 1–6 käsittäväissä kouluissa näin ei välttämättä ole. Suomen kieltenopettajien liiton puheenjohtaja Kari Jukarainen näkee muutoksen enemmän uhkana kuin mahdollisuutena, sillä kunnat eivät välttämättä palkkaa kielten opiskeluun koulutettuja kielten opettajia. Lisäksi koko kunnan kuutosluokkalaisten ruotsin opettaminen voi tuntua kielten opettajasta puuduttavalta. (YLE Uutiset 26.3.2014.)

Ruotsin kielen lisäksi myös yhteiskuntaoppi on tulossa uutena jo alakoulussa alkavaksi. Edellisissä opetussuunnitelman perusteissa yhteiskuntaopin tavoitteet ja sisällöt on määritelty vuosiluokille 7–9, nykyisessä sen sijaan vuosiluokille 4–9. Tämän perusteella opetus tulee aloittaa jo alakoulussa, vaikka päätös aloittamisvuodesta jääkin kunnan paikallisen opetussuunnitelman toteuttajan vastuulle. (OPH 2004; OPH 2014a.) Sekä Opetushallituksen että Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton suositus on aloittaa yhteiskuntaoppi neljännellä luokalla (HYOL 2015).

2.4.3 Uusi rakenne, arvoperusta, yhteistyö ja oppimiskäsitys

Uuden opetussuunnitelman arvoperustan keskeisimpinä elementteinä on kirjattu oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen. Jokainen oppilas on omana itsenään ainutlaatuinen ja arvokas. Oikeus kasvuun ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä vaatii koulu yhteisössä kannustusta, kuuntelua ja välittämistä. Tärkeää on myös osallisuus yhteisön toiminnan ja hyvinvoinnin rakentamisessa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa tällä vuosikymmenellä suureksi puheenaiheeksi noussut syrjäytyminen saa ensi kertaa maininnan opetussuunnitelman perusteissa: ”Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle”. (OPH 2014a, 15.)

Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia ovat niin ikään uusia käsitteitä Arvoperustaluvussa. Perusopetuksen tulee tukea kasvua ihmisyyteen, jota kuvataan pyrkimyksellä totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Taito käsitellä kasvuun liittyviä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää luetaan kuuluvan sivistykseen. Se merkitsee myös yksilöiden ja yhteisöjen eettiseen pohdintaan sekä ilmenee tavassa suhtautua itseensä ja muihin sekä myös taidossa käyttäen tietoa kriittisesti. Vastuu omasta kehittymisestä ja hyvinvoinnista mainitaan niin ikään sivistykseen kuuluvaksi. Perusopetus ohjaa elämän ja ihmisoikeuksien puolustamiseen ja loukkaamattomuuteen sekä edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Taloudellisen, sosiaalisen, alueellisen ja sukupuolten tasa-arvon edistäminen ohjaa perusopetuksen kehittämistä. (OPH 2014a, 15–16.)

POPS 2014 korostaa kulttuurin moninaisuuden olevan rikkaus ja osa opetuksen arvoperustaa. Siten opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle luodaan pohjaa opetuksella, joka vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta ja vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä. Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset tutustuvat monenlaisiin tapoihin ja katsomuksiin ja oppivat näkemään asioita toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusraajat ylittävä opetus luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle antaen perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toiminaan myönteisten muutosten puolesta. (OPH 2014a, 16.)

Kestävän elämän välttämättömyyden ymmärtäminen kirjoitetaan olevan keskeinen osa ihmisenä kasvua: ”Perusopetuksessa tunnustetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen. (– –). Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen

vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi”. Samassa kappaleessa ihmistä kehoitetaan tekemään teknologiaa koskevia päätöksiä arvojensa pohjalta siten, että hänellä on vastuu ”teknologian ohjaamisesta suuntaan, joka varmistaa ihmisen ja luonnon tulevaisuuden. Vaikka POPS 2014 pyrkii siis lisäämään tieto- ja viestintäteknologian käyttämistä opetuksessa, niin samalla se korostaa yksilön omaa valintaa teknologiaa koskevissa päätöksissä ympäristöarvot huomioon ottaen. (OPH 2014a, 16.)

Vaikka yllä esitellyt teemat eivät esiintyneet edellisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden Arvoperusta-luvussa, niin täysin uusina niitä ei voi kuitenkaan pitää. Kymmenen vuotta aiemmin julkaistussa asiakirjassa (OPH 2004a) monia samoja teemoja oli esitelty muun muassa seitsemässä aihekokonaisuudessa. Näistä etenkin 1 Ihmisenä kasvaminen, 2 Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys ja 3 Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta sisältävät pääpiirteittäin samat ajatukset kuin nykyinen (OPH 2014a) Arvoperusta-luku. Lisäksi esimerkiksi demokratia-käsite löytyy POPS 2004:n aihekokonaisuuden 4 Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys sisällöistä. (OPH 2004a, 38–41.)

Uudistuksen yksi keskeinen osa on oppimiskäsityksen muutos, jonka tulisi luoda pohjaa uudentilaiselle pedagogiikalle. POPS 2014 näkee oppilaan aktiivisena toimijana, jonka oppimista edistävät tunnekokemukset, iloja uutta luova toiminta. Oppimisprosessin tulee tapahtua vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja rohkaiseva palaute ja ohjaus kannustavat oppilasta oppimaan. Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle sekä demokratian, hyvinvoinnin ja aktiivisen kansalaisuuden toimijuudelle. Kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkaana ja kestävä elämä välttämättömänä. (OPH 2014a.)

Opetussuunnitelman perusteiden Oppimiskäsitys-luvusta tehdyn pro gradu -tutkielman (Pruuki 2013) perusteella POPS näyttäisi painottavan enimmäkseen konstruktivistista ja humanistista oppimiskäsitystä. Konstruktivismissa tiedon hankkiminen nähdään rakentamisprosessina; ihminen pyrkii lisäämään tietoaan valikoimalla ja tulkitsemalla informaatiota (Applefield ym. 2000/2001, 36). Oppija rakentaa tietoa omien oppimiskokemustensa kautta liittäen sitä hänellä jo ennestään olleisiin tietoihin ja näkemyksiin. Mitä monipuolisemmin, ja syvällisemmin merkitykset nivoutuvat aikaisempiin tietorakenteisiin, sitä pysyvämpi oppiminen on mahdollista. Oppilas nähdään aktiivisena tiedon muokkaajana, ja oppimistilanteiden tulisi innostaa opiskelijan oppimishalua (Kauppila 2007, 38.) Myös humanistisessa oppimiskäsityksessä on keskeistä oppilaan kokemukset ja aktiivisuus (Rauste-von Wright ym. 2003, 199). Ihmisen luontainen hyvyys ja oppimisen itseohjautuvuus muokkaavat opettajan roolia enemmän oppilasta avustavaksi ja tukevaksi, sillä oppilas ottaa vastuun omasta oppimisestaan. Humanistista oppimiskäsitystä on kritisoitu siitä, ettei se ole tarpeeksi tavoitteellinen. Luontainen hyvyys ei välttämättä takaa

motivaatiota kaikkeen oppimiseen, eikä jokaiselta löydy aina opetusta edistäviä kokemuksia (Pruuki 2008, 14–15). Oppilaan aktiivisuus, tunteiden huomiointi ja oppilaiden osallistaminen (ks. osallistava pedagogiikka, s. 11) vaikuttavat siis sekä Opetushallituksen että Pruukin (2013) pro gradun perusteella näyttelevän keskeistä roolia tulevassa opetussuunnitelmassa. Esimerkiksi tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta mainitaan nykyisissä mutta ei edellisissä opetussuunnitelman perusteissa. (OPH 2004a, 18; OPH 2014, 17.)

Opetussuunnitelman perusteissa on nähtävissä suuri rakenteellinen muutos. Aiemmin tavoitteet kirjattiin lyhyesti, sisällöt laajemmin ja arvioinnin perusteet kaikkein laajimmin. Nyt pääpaino on tavoitteissa, ja sisällöistä on määritelty vain tärkeimmät osat. Tämän perusteella opetuksen järjestäjälle jää suurempi rooli opetuksen sisältöjen ja toteutuksen määrittelemisessä. Tämän huomaa myös POPS 2014:n rakenteesta: jokaisessa asiakirjan luvussa on erikseen alaluku ”Paikallisesti päätettävät asiat”. Edellisessä (POPS 2004) on sen sijaan vain lueteltu, mitä opetussuunnitelmasta tulee ilmetä. Opetussuunnitelman laatijan vastuulle jäävät kohdat ovat sisällytetty tekstiin ilman kummempaa kappalejakoja, kun taas POPS2 014:ssä lukija voi löytää ne suoraan oman alaotsikon alta. Näyttää siltä, että paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön on annettu aiempaa väljemmät kehykset muun muassa opetussisältöjen osalta, mutta paikallisesti päätettävät asiat on myös kirjattu asiakirjaan selkeämmin. (OPH 2004a; OPH 2014.)

Historiallisesti tämä muutos tuo mieleen 20 vuoden takaisen, sillä 1970–80-luvuilla opettajan menetelmällinen vapaus on kaventunut vähitellen. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa vahvistettujen oppimäärien käsittelystä tehtiin opettajan virkavelvollisuus. Seuraavalla vuosikymmenellä nähtiin selvä käänös väljempään kontrollointiin: ” – – vuoden 1994 valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee sisällöt enää hyvin yleisesti ja lyhyesti tavoitteiden kylkiäisinä” ja on siirrytty ”lähes täydelliseen oppisisältöjen määrittämisen vapauteen” samalla, kun tavoitteet on määritetty täsmällisemmin kuin koskaan aiemmin. Samassa uudistuksessa opettajalle annettiin tämän vapauden lisäksi velvollisuus suunnitella koulun opetussuunnitelmaan. (Simola 1995, 336–337). Tämän sisällönvapauden ”palauttamisen” perusteella OPS 2016 näyttäisi toistavan 20 vuoden takaista muutosta.

Elokuusta 2016 alkaen luokanopettaja ei voi enää tehdä työtään ainoastaan yksin puurtaen. Uusi ops nimittäin korostaa henkilöstön tiivistä yhteistyötä kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumisessa.

Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen: Henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Aikuisten yhteistyö, kuten

samanaikaisopetus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. Yhteistyötä tarvitaan erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa”. (OPH 2014a, 36.)

POPS 2014 vaatii siis opettajilta uudenlaista yhteistyötä. Vaikka yllä puhutaan henkilöstön yhteistyöstä, keskityn tutkimuksessani opettajien väliseen yhteistyöhön. Tästä voi käyttää nimitystä kollegiaalisuus, jolla tarkoitetaan opettajuuden kehittämiseen, toisilta oppimiseen ja asiantuntemuksen jakamiseen tähtäävää yhteistyötä (Luukkainen 2004, 297). Muun muassa yllä mainittu samanaikaisopetus on esimerkki kollegiaalisesta yhteistyöstä.

Yhteistyön lisäksi uusi ops korostaa arviointia. Jo sisällysluetteloita vertaamalla näkee selkeän eron edelliseen: nyt arviointi esitellään 15-sivuisella Oppimisen arviointi -luvulla, kun taas vuoden 2004 perusteissa otsikkona on Oppilaan arviointi ja sisältöä 10 sivun verran. Tämän perusteella arviointi näyttäisi nousevan aiempaa suurempaan rooliin ja painottuvan nimenomaan oppimiseen prosessina. Käytännössä tulee käyttää monipuolisia menetelmiä, minkä ohella ”on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä sekä huolehtia siitä, ettei edistymisen ja osaamisen osoittamiselle ole esteitä”. Lisäksi ”oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin”. (OPH 2014a, 48.) Erityisesti sen tulee olla prosessien monipuolista arvioimista. Myös itsearviointin merkitys korostuu. (OPH 2014a, 48–49.)

2.4.4 OPS 2016 Opettaja-lehdessä

Opetussuunnitelma-hakusanalla Opettaja-lehden arkistosta löytyi 122 julkaisua aikaväliltä 22.12.2014–1.4.2016. Näistä artikkeleista 16:sta löytyi käsityksiä, ajatuksia tai kommentteja liittyen opetussuunnitelmauudistukseen. Seuraavassa olen eritellyt näissä kirjoituksissa esiintyviä teemoja.

Kaikissa 16 julkaisussa käsitellään jollakin lailla opettajuuden muutosta. Syvällisemmin asiaan perehdytään OPS 2016 — Vanhaa vai uutta? -artikkelissa (10/2015), jossa kasvatustieteen emeritusprofessori Kari Uusikylä sekä kasvatuspsykologian professori Kirsti Lonka väittelevät uuden opsin piirteistä. Uusikylän mukaan ”pyörää keksitään yhä uudestaan”, sillä ”jo POPS 1970 sisältää samat innovaatiot”. Näitä innovaatioita hän ei kuitenkaan tarkemmin erittele. Lisäksi hän harmittelee, että ops-keskusteluissa didaktiikka on esiintynyt vain behaviorismin muodossa, vaikka opetus on laajempi käsite kuin oppiminen. Uusikylä ei usko opsin mullistavan pedagogiikkaa, sillä esimerkiksi monilukutaitoa, arjen taitoja, oppimaan oppimista, kulttuurista vuorovaikutusta ja vastuuta kestävästä kehityksestä käsiteltiin jo vuoden 1970 suunnitelmassa. Ilmiöpohjaisuuden

Uusikylä näkee myönteisenä, mutta huomauttaa, että joitain aineita ja oppisisältöjä pitää edelleen ”päntätä” itsenäisesti. Teknologian hän muistuttaa olevan vain väline, sillä koulun tulee kasvattaa eheitä ihmisiä eikä ”koneriippuvaisia tulevaisuuden osaajia”.

Kirsti Lonka (10/2015) sen sijaan näkee teknologian kehityksen niin merkittävänä, että lasten ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot tulee olla entistä kehittyneemmät. Kuitenkin myös Lonka on sitä mieltä, että ”ops ei sinänsä mullista mitään”. Mullistavaa on hänen mukaansa sen sijaan se, että nykyään opettamisen sijaan keskiössä on oppiminen.

Muissa tutkimissani jutuissa opettajuuden muutoksia käsitellään konkreettisemmin. Selkeästi eniten kirjoituksissa esillä oleva tema on tieto- ja viestintäteknologia, jonka tarjoamiin muutoksiin ja mahdollisuuksiin viitataan kaikkiaan viidessä kirjoituksessa. Kasvatusajattelija Martti Hellströmin (25/2015) mukaan digitaalisuus ”avaa mahdollisuuksia, joita emme osanneet edes kuvitella”. Luokanopettaja ja tv-t-asioiden opettaja Lea Olli (22/2015) kirjoittaa otsikolla ”Digiloikan askelmerkit” oppikirjasidonnaisuudesta irrottautumisesta uusien mediavälineiden ja sähköisten menetelmien yleistäessä. OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen linjaa (25/2015), että oppilaiden omien laitteiden käyttö osana opetusta on POPS 2014:n puitteissa sallittua ja suotavaa, kunhan siitä sovitaan huoltajien kanssa ja kunhan kaikilla oppilaille on siihen mahdollisuus. Samoilla linjoilla on luokanopettaja ja kasvatustieteiden tohtori Sari Räisänen (24/2015), jonka mukaan koulun ja kodin pitäisi tehdä yhteistyötä, jotta verkkoympäristön mahdollisuudet ja uudet tietotekniset laitteet saataisiin viihdekäytöstä mukaan edistämään opetusta. Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen esittää (24/2015) uuden opsin tarjoavan ”erinomaisen tilaisuuden uuden pedagogiikan, uusien oppimisympäristöjen ja digioppimisen läpimurrolle”. Opettajien yhteistyön lisääntymisestä mainitsevat Räisänen (24/2015) sekä luokanopettajat Pekka Törrönen (10/2015) ja Sanna-Mari Ollgren (10/2015).

POPS 2014:n uuden oppimiskäsityksestä (ks. kappale 2.3.3) seuraamista muutoksista esille nousevat ajatus oppilaasta aktiivisena toimijana, vuorovaikutuksen sekä tunteiden, erityisesti innokkuuden lisääminen. Vuorovaikutuksen lisääntymisen mainitsevat kasvatustieteiden tohtori Marja-Kristiina Lerkkanen (10/2015), luokanopettaja Kirsti Hautapelto-Merikoski (27/15) ja Hellström (25/2015). Oppilaiden autonomisuuden mainitsevat Lerkkasen (10/2015) lisäksi Olli (22/15), joka uskoo mediavälineiden suovan oppilaille lisäävän oppilaiden valtaa ja itsenäisyyttä, sekä Ollgren (10/2015), joka kertoo antavansa mielellään vastuuta oppilaille. Hän uskoo uuden opsin lisäävän osallisuutta ja siten oppimisen mielekkyyttä, jolloin ”aktiivisesta koululaisesta tulee aktiivinen kansalainen” (22/2015). Myös Hautapelto-Merikoski (27/2015) aikoo antaa uuden opsin myötä oppilaille lisää tilaa. Niin ikään oppilaan aktiivisuuteen viittaa ongelmanratkaisu, jota Hellströmin (25/2015) ja Lerkkasen (10/2015) mukaan tarvitaan aiempaa enemmän. Tunteiden

läsnäolon mainitsevat Olli (22/2015): ”oppimisen pitäisi olla intoa puhkuvaa ja sytyttävää” sekä Hellström (25/2015): ”koulun on oltava innostumisen ja onnistumisen tehdas”.

Opetussuunnitelmaudistuksen käytännön haasteista kirjoituksissa käsitellään verrattain vähän. Olli (22/2015) on huolestunut siitä, että puutteellisen osaamisen vuoksi tv-laitteita lojuu käyttämättöminä, mutta silti tarvittaisiin uusia laitteita. Digitalisaation haasteena hän näkee myös välinekammon sekä muutosvastarinnan, joista opettajien on päästävä eroon uusia välineitä hiljalleen kokeilemalla ja niiden hyödyt näkemällä. Samoin luokanopettaja ja tutkija Juha Norrena (3/2015) kehottaa opettajia kokeilemaan uusia itselle sopivia opetustapoja, sillä kaikki keinot eivät toimi välttämättä heti. Yhtä lailla Hellström (25/2015) ja Räisänen (24/2015) kannustavat maltilliseen muutokseen teknologian kanssa. Luokanopettaja Jukka Kilpiä (6/2015) muistuttaa, että muutos voi tehdä kipeää, sillä opettaja saattaa menettää roolinsa oppimistilanteen kontrolloijana. Suorituspaineen ja epävarmuuden läsnäolosta huomauttaa myös Räisänen (24/2015).

Kokonaisuudessaan aihetta käsittelevät Opettaja-lehden artikkelit valottavat tulevaa opetussuunnitelmaa hyvin optimistisesti. Jutut kertovat kauttaaltaan muutoksen mahdollisuuksista erityisesti tieto- ja viestintäteknologiasta sekä oppilaan aiempaa aktiivisemmasta roolista, joiden uskotaan muuttavan opettajuutta sekä oppimista. Kirjoituksissa käy myös ilmi, että uutena esitetyt asiat eivät sittenkään ole kaikkien mielestä aivan uusia. Tulosten tarkastelu -luvussa arvioin, kuinka hyvin haastatteluideni tulokset vastaavat Opettaja-lehden kirjoitusten näkemyksiä.

3 PERUSKOULU ORGANISAATIONA

”Pysyvää on vain muutos” lienee yksi aikaamme osuvasti kuvaavista fraaseista. Kuitenkin koulu instituutioon tuo mieleen pysyvyyden ja jatkuvuuden. Sitä on myös helppoa ja yleistä kritisoida muuttumattomuudesta tai ainakin muutoksen hitaudesta muuhun yhteiskuntaan verrattuna. Jokainen vähänkään maamme koulutushistoriaa tunteva voi kuitenkin todeta, että pian 100-vuotiaan oppivelvollisuuslain voimassaoloaikana koulutusjärjestelmämme on kokenut monessakin mielessä merkittäviä rakenteellisia, filosofisia ja toiminnallisia muutoksia. Ottamatta sen kummemmin näihin muutoksiin kantaa, on ymmärrettävää kuulla koulumaailmassa työskentelevien soraääniä jatkuvista muutosvaatimuksista, jotka jo itsessään aiheuttanevat monille väsymistä koko muutos-termiin. Tarkoitukseni ei ole yrittää määritellä tai arvioida peruskoulussa tapahtuvaa muutosta kokonaisvaltaisesti, vaan käytän viitekehyksenä opetussuunnitelmauudistusta, jota erittelin edellisessä luvussa. Tätä kouluissa (oletettavasti) tapahtuvaa muutosta varten lähtökohtana voi pitää, että tutkimissani kouluissa aiotaan kehittyä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä tulevan opetussuunnitelman määrittämään suuntaan. En kuitenkaan näe opsin vaihtumista niin suurena organisatorisena muutoksena, että lähtisin tarkastelemaan peruskoulun johtamista muutosjohtamisen näkökulmasta.

Yleisesti organisaatio määritellään yhteisönä, jolla on jokin tarkoitus. Kun ihmiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa muodostaen sosiaalisen järjestelmän ja pyrkivät yhdessä saavuttamaan tavoitteita tai päämääriä, syntyy organisaatio (Sarala & Sarala 1998,12.) Juutin (1992, 208–209) mukaan tällainen määritelmä ei riitä kuvaamaan nykyisiä avoimia ja nopeasti muuttuvia organisaatioita, joiden tehtävä on yhä enemmän ongelmanratkaisu- ja projektityyppistä. Näin myös johtamistapojen pitää seurata organisaation muutosten ja uusien toimintakulttuurien muotoja peruskoulun kaltaisessa avoimessa organisaatiossa. Erätuuli ja Leino (1992) eivät sen sijaan pidä koulua todellisena organisaationa, koska se ei heidän mukaansa päätä mistään. Vain organisaatiolle tunnusomaista on haluta jotakin, sen jälkeen päättää siitä ja sitten toimia sen päätöksen mukaan. Heidän käsitykseensä organisaatiosta kuuluu myös ajatus jäsentensä konstruktiosta, jolla on omat toimintatavat, perinteet, arvomaailma ja käsitykset hyvästä, tehokkaasta, kauniista ja arvokkaasta jäsentensä mieltämällä tavoilla. (Erätuuli & Leino 1992, 11.) Tässä vaiheessa voisi ihmetellä, miltä osin koulu ei muka täytä näitä kriteereitä. Eikö peruskoululla kuitenkin ole todellinen halu (tarjota

perusopetusta), sen mukainen päätös toteuttamistavasta (muun muassa opetussuunnitelman muodossa) ja sen jälkeen toteutus (opetussuunnitelman mukainen opetus- ja kasvatustyö)?

Sergiovannin (2000) puolestaan pitää kouluorganisaatiota työyhteisönä, jossa toteutuvat ammatillinen sosiaalistuminen, yhteiset arvot sekä asetetut päämäärät ja kollegiaalisuus. Koulu eroaa perustehtävältään merkittävästi esimerkiksi voittoa tavoittelevasta liikeyrityksestä. Ahosen (2001, 14–15) mukaan koulun paradoksaalisen kaksoistehtävän mukaisesti sen odotetaan sekä turvaavan perinteet että toimivan myös ennakkoluulottomana tiennäyttäjänä. Koulun perustehtävinä voidaan pitää myös yleissivistyksen antaminen, jatko-opiskeluihin valmistaminen, työvoiman tuottaminen työmarkkinoille sekä kansallisten perinteiden siirtämisen sukupolvilta toisille. Näiden tarkasteluiden perusteella peruskoulua voi, Erätulen ja Leinon (1992) näkemyksestä poiketen, pitää organisaationa.

Berg (1981) jakaa kolme näkökulmaa käsitellä kouluorganisaatiota. Opettajille se muodostaa ammatillisen organisaation, hallinnon tasolla se on byrokraattinen organisaatio ja oppilaille se näyttäytyy pakollisena opinahjona. Bergin (1981, 218–219) mukaan koulussa työ pohjautuu organisaation jäsenten erityisammattitaitoon, joten sitä voi pitää asiantuntijaorganisaationa. Koulujen opetushenkilökunta onkin pitkälle koulutettua, ja kouluissa on vakiintuneet johtamistavat. Usein koulua tarkastellaankin asiantuntijaorganisaationa. Lisäksi siitä näkee käytettävän oppivan organisaation (*Learning Organization*) nimitystä (Fullan 1996, 65; Pesonen 2009, 13). Oppivalle organisaatiolle tyypillistä on pysyvyys ja toiminnan pitkäkestoisuus. Helpottaakseen jäsentensä oppimista sen tulee jatkuvasti muuntautua ja uusiutua. Tähän vaaditaan koko organisaation oppimista, ja sen keskeisiä elementtejä ovat monimutkaisten toimintajärjestelmien dynamiikan hallinta, itsehallinta, toimintaa ohjaavat kollektiiviset ja mentaaliset mallit, yhteiset käsitykset sekä tiimioppiminen. (Sarala & Sarala 1998, 60–65; Pesonen 2009, 14.)

Tässä tutkimuksessa peruskoulu nähdään oppivana asiantuntijaorganisaationa, ja sitä tarkastellaan opettajien ja hallinnon osalta. Peruskoulu on opettajille ja muulle opetushenkilöstölle ammatillinen organisaatio, minkä lisäksi hallinnon ja erityisesti rehtorin näkökulmasta se on myös byrokraattinen organisaatio. Molemmat tasot liittyvät vahvasti opetussuunnitelmaudistukseen, sillä oppivana organisaationa — sen lisäksi, että koulua voi pitää pysyvänä ja toiminnaltaan pitkäkestoisena — koulun tulee uusiutua ja erityisen paljon juuri opetussuunnitelmaudistuksen kynnyksellä. Kuten Pesonen (2009, 14) kirjoittaa, kouluyhteisön tulee kyetä kehittämään sekä omaa toimintaansa että koko kouluyhteisöä.

Peruskoulun toimintaan on jo vuosikausien ajan sisältynyt toimintaa-ajatus, tavoitteellisuus sekä toiminnan arviointi ja seuraaminen. Henkilökunnan yhteinen keskustelu tavoitteista ja toimintamalleista tulisi uuden opetussuunnitelman myötä lisääntyä, joten tiimityöskentelyn tärkeys

korostuu. Mustonen (2003, 43) mukaan oppiva organisaatio kuvaa kouluja erityisen osuvasti, sillä oppivassa organisaatiossa pyritään oppimaan virheistä, tekemään tarvittavat korjaustoiminnot nopeasti, joustavasti sekä yhteisten toimintaperiaatteiden mukaisesti. Edellisen väitteen ”nopeasti”-kohdasta voi toki olla montaa mieltä, mutta yhtä kaikki koulua voi tarkastella erityisen hyvin kehittämisen näkökulmasta.

3.1 Peruskoulun johtaminen

Johtaminen jaetaan yleisesti asioiden johtamiseen (*management*) ja ihmisten johtamiseen (*leadership*). Kansten (2005, 31) mukaan johtajuuden määritelmä perustui vielä 1980-luvulle asti Stogdillin (1950) klassiseen määritelmään. Se sisältää kolme peruselementtiä: aktiivinen vaikuttaminen, ryhmä ja tavoite. Mäkelän (2007, 41) mukaan johtamiskäsitys on pirstoutunut 1980-luvulta alkaen. Se ymmärretään prosessina, jossa johtajan tulee luoda merkityksiä ja yhteisiä visioita sekä näyttää suuntaa. Johtajuus-prosessissa johtajalla on aktiivinen vaikutus ryhmään, joka kulkee kohti yhteistä päämäärää. Lisäksi siinä vaikutetaan ihmisten arvojen, asenteiden, innostuksen ja toivon avulla sekä tavoitellaan johdettavien sitoutuneisuuden ja itseohjautuvuuden lisääntymistä. Nykypäivänä johtaminen on entistä monimuotoisempaa, mikä voi entisestään vaikeuttaa johtamisen määrittelyä. (Mäkelä 2007, 41.)

Peruskouluorganisaation johtamista ei pidetä organisaation johtamisena sen perinteisessä merkityksessä tai liikemaailman näkökulmasta katsottuna (Pennanen 2006, 15). Kuitenkin Fullan (2005) huomauttaa, että menestyvällä johtajalla on paljon yhteistä niin liike-elämässä kuin opetusallakin. Molemmissa tärkeää on moraalinen tarkoitus (*moral purpose*) muutosprosessien ymmärtäminen (*understanding change processes*), yhteyksien luominen (*relationship building*), tiedon rakentaminen (*knowledge building*) ja yhtenäisyyden muodostaminen (*coherense making*). (Fullan 2005, johdanto.) Organisaation johtamista Erätuuli ja Leino (1992) kuvaavat tien näyttämiseksi seuraajille: seuraajien on hyväksyttävä johtajan perustelut ja toiminta, jotta hän toimii aitona tiennäyttäjänä. Johtaja hankkii arvostuksensa olemalla seuraajiensa arvostuksen, uskomusten, tarpeiden, toiveiden ja paremman tulevaisuuden tulkki. (Erätuuli ja Leino 1992, 11.) Monien mielestä eri toimialueilla ja erilaisilla organisaatioilla on erilaiset, toisistaan eroavat johtamistavat. Niinpä koulukin tarvitsee omanlaistaan johtamista. (Mäkelä 2007.)

Minkälaista johtaminen sitten on nykypäivän peruskoulussa? Portinin, Schneiderin, DeArmondin ja Gundlachin (2003) esittelevät mallin seitsemästä osa-alueesta, jotka koulujohtamista analysoidessa tulisi ottaa huomioon:

1. Instruktionaaliseen johtamiseen (*instructional*) kuuluu opettamisen laadun tarkkaileminen, arviointi ja kehittäminen sekä opetussuunnitelman toteutumisen ohjaaminen. Käytännössä se voi olla muun muassa vierailua luokissa, palautteen antamista ja avustamista. Keskeistä on tarjota malleja käytännön opettamiseen ja huolehtia opettajille heidän tarvitsemansa resurssit.
2. Koulukulttuurin johtaminen (*cultural*) käsittää koulun ilmapiirin, perinteet, arvot ja historian. Koulun johtaja lujittaa koulun ilmapiiria ja perinteitä, jotka tukevat tavoitteiden saavuttamista.
3. Hallintojohtaminen (*managerial*) sisältää muun muassa taloudesta huolehtimisen, kuljetukset ja kunnossapidon. Jokainen koulu tarvitsee henkilön, joka pitää systeemin toiminnassa.
4. Henkilöstön voimavarojen johtamiseen (*human resource*) kuuluu sopivien henkilöiden rekrytointi ja henkilökunnan koulutus huomioiden koulun muuttuvat tarpeet. Henkilöstö tarvitsee tukea ja koulutusta.
5. Strateginen johtaminen (*strategic*) on visioiden, tavoitteiden, arvojen sekä niiden saavuttamiseen vaadittavien keinojen luomista. Kouluilla voi olla omia tai kunnan tai hallinnon tavoitteita, joiden saavuttamiseen tarvitsee olla suunnitelma.
6. Ulospäin suuntautunut johtaminen (*external development*) tarkoittaa koulun markkinointia, viestintää sekä yhteistyötahojen kanssa toimimista. Tämä on keskeisemmässä roolissa yksityisissä kuin julkisissa kouluissa.
7. Mikrotason johtaminen (*micropolitical*) on kaikkea edellä lueteltua käytännön toteutuksena. (Portin ym. 2003, 18–23.)

Tutkimukselleni relevantteja näistä ovat kohdat 1,2,4 ja 5, jotka painottuvat kaikki ihmisten johtamiseen (*leadership*) asioiden johtamisen (*managerial*) sijaan. Ihmisten johtamisen pioneerina voi pitää Harvardin yliopiston professori Abraham Zaleznikiä. Hän korosti, että ihmisten ja asioiden johtajat ovat pohjimmiltaan erityyppisiä henkilöitä ja kyseenalaisti, voiko yksi ja sama henkilö olla sekä ihmisten että asioiden johtaja. Hänen mukaansa he nimittäin eroavat toisistaan henkilöhistorian, ajattelun, toiminnan sekä asenteensa kautta. (Zaleznik 1996, 67–69.) Ihmisten johtaminen yhdistetään usein pitkän ajan suunnitteluun, vision määrittämiseen ja innovatiiviseen käytökseen. Ihmisten johtaja määrittelee, miltä tulevaisuuden tulee näyttää, organisoii ihmiset suunnitelmien toteuttamiseen sekä innostamalla ja kannustamalla motivoi heitä toteuttamaan vision mahdollisista haasteista huolimatta (Mäkelä 2007, 61).

Edellä esiteltyjen lisäksi rehtoreiden työhön liittyy vahvasti pedagoginen johtajuus. Mäkelän (2007, 66) mukaan suomalainen pedagoginen johtaminen perustuu angloamerikkalaiseen

tutkimustraditioon (*instructional leadership*). Pedagogisesta johtajuudesta on kirjoitettu Suomessa melko niukasti 2000-luvun tutkimuskirjallisuudessa, mutta englanninkielisessä tutkimuksessa aiheesta on löydettävissä enemmän julkaisuja. Käsitteen määrittely näyttää olevan kuitenkin melko hajanaista niin Suomessa kuin kansainvälisissäkin teksteissä. Usean tutkijan määrittelyä pedagogisesta johtamisesta käsittelevä Southworth (2002) ei muotoile täsmällistä määritelmää, vaan liittää käsitteeseen koulun tavoitteet, ohjeistamisen, arvioinnin, opetussuunnitelman, opettajien motivoinnin, ammatillisuuden kehittämisen sekä oppimisen. Käytännössä pedagoginen johtaminen siis käsittää koko organisaation ja opettajien kautta vaikutuksen koko koulun kulttuuriin. (Southworth 2002, 77–79.) Hämäläisen (1986, 10) ytimekkään määritelmän mukaan pedagoginen johtaminen on ”toimintaa, jolla koulun johtaja edistää opetustavoitteiden saavuttamista eli opetussuunnitelman toteuttamista”. Tavoitteeseen päästäkseen pedagogisen johtajan tulee johtaa, valvoa ja kehittää koulun kasvatus- ja johtamistyötä sekä valvoa, että muu toimintaa tapahtuu kasvatus- ja opetustavoitteiden mukaisesti. Lonkila (1990, 51) erittelee pedagogisen johtajan tehtäviksi tukea ja ohjata opettajia, suunnitella ja ideoida kasvatus- ja opetustyötä, seurata opetussuunnitelman toteutumista sekä hoitaa koulun ulkopuolisia suhteita. Viimeksi mainittu tehtävä ei ehkä ole tutkimukselleni olennainen, mutta muilta osin nämä määritelmät sopivat hyvin opetussuunnitelmauudistusta koskevan johtamisen tarkasteluun.

Hargreavesin (1997) mukaan koulun sisäinen sosiaalinen elämä rakentuu sosiaalisen kontrollin ja koheesion vuorovaikutuksesta. Näiden kahden välinen suhde määrittää koulun kulttuurin. Seuraavassa olen avannut taulukkomuotoon Hargreavesin näkemyksen viidestä erilaisesta koulukulttuurin mallista.

TAULUKKO 3. Koulukulttuurin mallit. (Hargreaves 1997, 239.)

Koulukulttuurin malli	Sosiaalinen kontrolli	Sosiaalinen koheesio
Formaalista ohjausta korostava	Vahva	Heikko
Hyvinvointia korostava	Heikko	Vahva
Tiivistä yhteistyötä korostava	Vahva	Vahva
Selviytymistä korostava	Heikko	Heikko
Ihannemalli	Optimaalinen	Optimaalinen

Ideaalitilanteessa sekä koheesio ja kontrolli ovat optimaaliset, jolloin työn odotukset ja johtajuus ovat korkealla tasolla, mutta vaativuudesta huolimatta koulu on nautinnollinen paikka työskennellä ja opiskella. (Hargreaves 1997, 239–241.)

Sergiovannin (2006) jaottelussa koulun kulttuuritasot jakautuvat artefakteihin, näkökulmiin, arvoihin ja olettamuksiin. Ensiksi mainitut ovat konkreettista, ihmisten tuottamaa puhetta, käyttäytymistä, vuorovaikutusta, rutiineita ja käytäntöjä. Näkökulmat ovat vähemmän havaittava organisaation toiminnan osa, johon kuuluu säännöt ja normit, niiden noudattamisperiaatteet sekä ongelmien ratkaisumallit. Arvoihin sisältyvät tärkeänä pidetyt arvot sekä ne arvot, joita ei arvosteta. Lisäksi niihin kuuluu arvojen tärkeysjärjestys sekä ihmisten tapa arvioida muiden käyttäytymistä. Neljäs ryhmä eli olettamukset ovat jäsenten uskomuksia itsestä, muista, ihmisten välisistä suhteista sekä organisaation luonteesta. (Sergiovanni 2006, 152–153.)

Koulukulttuuri vaikuttaa koko kouluyhteisön toimintaan. Hämäläisen (1986, 87) mukaan koulukulttuuri käsittää epävirallisia ohjeita, arvostuksia, toimintatapoja sekä henkilöiden välisiä suhteita. Juuti (1995, 72) esittää organisaatiokulttuurin käsittävän ihmisten ajattelu- ja toimintamalleja. Mäkelä (2007, 67) muistuttaa, että jokainen työyhteisön jäsen on vaikuttanut koulussa vallitsevaan kulttuuriin. Niinpä johtajan merkitys tämän kulttuuriperinnön siirtämisessä on keskeinen. Kouluorganisaation kulttuuri rakentuu sekä muodollisesta että epämuodollisesta kulttuurista. Ytimessä on Juutin (1995, 72) mukaan piilossa oleva syvärakenne sisältäen yhteisön, arvot, normit ja oletukset. Näkyvämpi osa on helpommin tunnistettavissa, sillä se koostuu organisaation rakenteista, tekniikasta, taloudesta, aineellisista voimavaroista, tavoitteista sekä yhteisistä sopimuksista. (Mäkelä 2007, 68.) Tässä tutkimuksessa koulukulttuurin johtamiseen pyritään pureutumaan sekä näkyvien että näkymättömien rakenteiden osalta. Opetussuunnitelmauudistukseen valmistautumisessa nimittäin on kyse paitsi ”epävirallisista”, vaikeammin nähtävistä yhteisön arvoista, normeista ja uskomuksista sekä myös muodollisista tavoitteista, sopimuksista ja tapahtumista.

Strateginen johtamiseen on perinteisesti liittynyt kiinteästi erilaisten mittausjärjestelmien käyttäminen. Karikoski (2009, 42) esittelee Kaplanin ja Nortonin (2002) viisi strategisen johtamisen

peruslähtökohtaa: 1) strategian ilmaiseminen toiminnan käsitteinä, 2) organisaation mukauttaminen strategiaan, 3) strategian vieminen osaksi jokaisen työntekijän päivittäistä työtä, 4) strategian kehittäminen jatkuvaksi prosessiksi ja 5) muutosten toteuttaminen vahvan ja tehokkaan yritysjohton avulla. Vaikka kohta 5) ei täsmääkään peruskoulun johtamisen kanssa, on muissa kohdissa paljon yhtymäkohtia peruskoulun johtamisen kanssa. Opetussuunnitelmaudistus voidaan nähdä strategiana, johon kouluorganisaation tulee mukautua. Kyseessä on ennen kaikkea prosessi, jonka tulisi vaikuttaa ja mahdollisesti muuttaa jokaisen luokanopettajan päivittäistä työtä.

Strateginen johtaminen tarjoaa Mäkelän (2007) mukaan paljon mahdollisuuksia myös koulun johtamisessa ja on siten ”toteuttamiskelpoinen työväline koulun johtamisessa”, vaikka sitä aiemmin käytettiin lähinnä liiketalouden johtamisessa. Hänen mukaansa se voi ilmentyä niin pienen yksittäisen tehtävän kuin laajan kehittämishankkeenkin suorittamisena. (Mäkelä 2007, 55.) Myös Karikoski (2009) näkee strategisessa johtamisessa potentiaalia koulun johtamisessa. Tyypillisistä ilmentymistä hän mainitsee ryhmien sijoittelun, oppilaiden ja opettajien valinnan, tavoitteiden selkiyttämisen, toimintasuunnitelman laadinnan, opetussuunnitelman toteuttamisen ja itsearvioinnin. Strategisen johtamisen soveltuvuutta koulun toimintaan Karikoski esittelee seuraavien vaiheiden kautta:

1. Lähtötila-analyysi: missä olemme nyt
2. Muutostarpeen konkretisointi: mitä haluamme parantaa
3. Visiointi: mitä haluamme saavuttaa
4. Toimintasuunnitelman laatiminen: mitä pitää tehdä ja miten (vastuuhenkilöt, aikataulut, etenemisjärjestys)
5. Toiminnan aloittaminen ja esittäminen henkilöstölle
6. Väliarviointi
7. Loppuarviointi ja jatkotoimenpiteet

Karikoski korostaa, että myös opettajalla pitää olla kirkkaana mielessä kehittämisen tarkoitus ja hyöty. Vain sillä tavoin sitoutuminen ja motivaatio ovat riittävän vahvoja strategian onnistumiselle. (Karikoski 2009, 46–47.) Tämän tutkimuksen strategiajohtamisen prosessiin kuuluvat kiinteästi vaiheet 1-5. Vaikka tarkoitus ei olekaan arvioida toimintaa esimerkiksi millään kvantitatiivisella mittarilla, niin eräänlaisesta välikatsauksesta voitaneen puhua. Vaikka opetussuunnitelmaudistukseen valmistautuminen on prosessina hyvässä vaiheessa, niin vuonna 2016 sitä voi tarkastella vain keskeneräisenä. Mikäli haluaisi edetä kohtaan 7, voisi aiheeseen palata siinä vaiheessa, kun uutta opetussuunnitelmaa on noudatettu jo jokunen vuosi.

Portinin ym. (2003) mielestä kaikkien koulun johtamisen taitojen hallitseminen on mahdotonta. Koulun johtaminen on niin moninainen tehtävä, ettei siihen ole olemassa vain yhtä

mallia. Niinpä jokaisen koulun johtamistarve on yksilöllinen, eikä yleispäteviä johtamisen reseptejä voi tehdä. Heidän mukaansa kaikkiin kouluihin ei sovi samanlainen johtaminen eikä muodollisesti pätevä rehtori ei ole välttämättä sopiva mihin tahansa kouluun. Lisäksi ylemmän tason määräykset, säädökset ja tuki määräävät suuressa määrin rehtorin tavan toimia. (Portin ym. 2003, 7–8.) Niin ikään Sergiovanni (2000 1–2) toteaa, että koulut omaleimaisina paikkoina tarvitsevat keskenään erilaista johtajuutta. Southworth (2005) summaa kokoelmateoksessaan, että se, mitä koulun johtajat tekevät ja mitä pidetään hyvänä johtajuutena, riippuu vahvasti koulun olosuhteista ja tilanteesta. Tärkeää on nimenomaan se, kuinka johtaja vastaa ainutlaatuisen organisaation luonteeseen, erityistarpeisiin ja kohtaa tehtävien, olosuhteiden ja yhteistyötahojen seurauksena syntyvät ongelmat. (Southworth 2002, 159.)

Koulun kehittämisessä johtajuuden merkitys korostuu. Fullan (2005) kirjoittaa koulun kestävästä (*sustainable*) kehittämisestä, jolla tarkoitetaan koulun jatkuvaa kehittämishaasteisiin tarttumista inhimilliset arvot huomioon ottaen. Hyvä johtaja hyödyntää johtotiimiä strategisten tavoitteiden asettamisessa ja jatkuvan kehityksen saavuttamisessa. Opettajien tukeminen ja kannustaminen sekä myönteisen kehitysilmapiirin rakentaminen muodostavat tällöin keskeisen osan johtajuutta. Opettajaryhmien ja -yhteisön toiminta on välttämätöntä sekä koulun sisällä että koulun ja sidosryhmien välillä. (Fullan 2005, 8–9.) Niin ikään Spillanen (2004) tutkimusryhmän mukaan opettajien ja opettajayhteisön kasvun tukeminen on keskeistä koulun kulttuurin kehittämisessä. Tähän tarvitaan henkilöstön keskinäistä luottamusta ja yhteistyötä. Kun opettajilla on yhteinen visio ja normit oppimisesta ja yhteistyöstä, heillä on hyvät edellytykset ammatilliseen kehittymiseen. (Spillan ym. 2004, 3–5.) Suomessa yhteistyön tärkeydestä koulun johtamisessa on kirjoittanut muun muassa Kosunen (2006), joka kuvaa koulun johtamisen olevan ”vaativa joukkuelaji”. Tämän ”joukkueen” johtamisessa rehtori on avainroolissa.

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole arvioida rehtorien ”hyvyyttä” tai onnistumista vaan valottaa opetussuunnitelmauudistus-projektin kautta heidän tapojaan ja mallejaan johtaa koulun kehittämisen näkökulmasta. Johtamisen teoreettisena viitekehysenä käytän erityisesti edellä esiteltyjä malleja koulun kehittämisestä. Tutkimuksellisesti aihe näyttää tulevan tarpeeseen, sillä niin Kosunen (2006, 200) kuin Spillan ym. (2004, 13–15) peräänkuuluttavat, että Suomessa tarvitaan lisää miten-orientoitunutta rehtoritutkimusta. On nimittäin paljon tutkimusta siitä, mitä tarvitaan kouluyhteisön pedagogiseen muutokseen, mutta miten rehtorit käytännössä johtavat ja kehittävät koulun työtä sekä mahdollistavat koulun kehittämiselle suotuisat olosuhteet, vaatii selvästi lisätutkimusta.

3.2 Rehtorin työ nykypäivän peruskoulussa

Sergiovannin (1995) mukaan mikäli koulun tulokset ovat erinomaisia, siitä on kiittäminen rehtoria. Hän on kuitenkin tutkimuksissaan todennut, että olosuhteet, kuten koulujen autonomian puute, estävät rehtoreita olemasta sellaisia rehtoreita kuin he haluaisivat. (Sergiovanni 1995, 83.) Sen sijaan Mustonen (2003, 93) toteaa väitöskirjassaan, että nykypäivän (huom. siis 2000-luvun alun) rehtorilla on huomattavasti paremmat edellytykset oman koulunsa kehittämiseen kuin edeltäjillään. Tätä voi perustella 1990-luvun lopun hallintojärjestelmän keventämisellä paikallisen päätösvallan siirtyessä koulun tasolle muun muassa opetuksen järjestelyjen ja talouden hallinnan osalta (Karikoski 2009, 50). Isopompin (1996) tutkimuksissa rehtorit kuvaavat työnsä vaikeimmiksi ongelmakohdiksi pedagogisen ja henkilöjohtamisen. Pedagogisen johtajuudessa haasteellisena koettiin delegoinnin ja tasapuolisuuden kysymykset, henkilöjohtamisessa taas ristiriitojen selvittäminen ja sosiaalisten suhteiden hoito (Isopomppi 1996, 154). Nämä ongelmat eivät näytä ainakaan helpottaneen, sillä myös Karikoski (2009) toteaa, että rehtorein työ koulun johtajana kuluu yhä enemmän hallinnollisiin tehtäviin byrokratian sekä koulun ympäriltä tulevan lisääntyneen paineen vuoksi, jolloin koulun kehittämisen kannalta tärkein tekijä eli pedagoginen keskustelu jää liian vähälle. Kehittämistyöhön ei jää suunnitelmallisesti aikaa, vaan se tapahtuu muun työn ohessa, vaikka rehtorin tulisi olla ”ensisijaisesti koulun kasvatus- ja opetusprojekteista vastuullinen informaatio- ja arvojohtaja”. (Karikoski 2009, 204.) Suomen rehtorit ry:n toimittamassa rehtorikyselyssä ilmeni, että lähes kaikki vastaajat (97,7 %) olivat sitä mieltä, että rehtorin työmäärä on lisääntynyt merkittävästi viime vuosina (Suomalaisen rehtorin työtodellisuus 2004).

Mäkelä (2007) jakaa väitöskirjatutkimuksessaan rehtorin työn neljään pääluokkaan. Suuruusjärjestyksessä nämä tehtäväluokat ovat hallinto- ja talousjohtaminen (33 %), yhteistyöverkostojen johtaminen (31 %) henkilöstöjohtaminen (22 %) sekä pedagoginen johtaminen (14 %). Suluisissa olevat prosentit kertovat, kuinka suuren osan kukin tehtäväalue muodosti rehtoreiden (n = 4091) kokonaistyömäärästä. (Mäkelä 2007, 194.) Pedagoginen johtaminen uhkaa siis jäädä vähälle muun työmäärän viedessä aikaa.

Karikoski (2009, 52) ei näe rehtorin mahdollisuuksia kehittää koulua kovinkaan hyvinä, koska ”päämäärät ja suunnat määräytyvät edelleen ylhäältä päin”. Toisaalta, vaikka tätä vapautta olisikin (tai ainakin olisi joskus ollut) aiempaa enemmän (esim. Mustonen 2003), niin ne eivät konkretisoidu muun työtaakan viedessä mahdollottomasti työaikaa. Rehtoreiden kiireellisyys ja työtaakan kasvaminen näyttäisi siis olevan tosiasia. Rehtorien työssäjaksamisesta onkin aiheellista kantaa huolta. Tässä tutkimuksessa olennainen kysymys kuuluu, kuinka rehtoreilla kaiken muiden kiireiden

keskellä riittää aikaa ja energiaa opetussuunnitelmauudistuksen aiheuttamiin melko mittavienkin uudistusten ja kehitystyön johtamiseen.

3.3 Opettajan työ, opettajuus ja opettajuuden muutos

Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat sekä rehtorit ovat koulutukseltaan luokanopettajia. He ovat toimineet koko opettajauransa ajan luokanopettajana perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Opetushallitus (2014, 18) kirjaa perusopetuksen yleisiksi tehtäviksi laajan pohjan yleissivistykselle sekä oppivelvollisuuden suorittamiselle, valmiudet ja kelpoisuuden toisen asteen opintoihin sekä ohjaamisen oppilaiden omien vahvuuksien löytämiseen ja tulevaisuuden rakentamiseen oppimisen keinoin. Perusopetuksen tehtävien tarkastelu voidaan jakaa opetus-, kasvatus-, kulttuuri- ja tulevaisuus- sekä yhteiskunnalliseen tehtävään (OPH 2014, 18).

Vastaavasti opettajan työnkuvaan on perinteisesti liitetty opettaminen, kasvattaminen sekä kulttuurinsiirtäminen (sosialisaatio). Patrikainen (1999) jaottelee opettajuuden neljäksi osa-alueeksi opetuksen suorittamisen, tiedon siirtämisen sekä oppimisen kontrolloimisen, oppimaan ja kasvamaan saattajan sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajan. Hänen mukaansa opettajuutta tulisi kehittää kohti kognitivisistis-konstruktivistisen opetus- ja oppimiskäsityksen mukaista opettajuutta. Objektivisen opettajuuden sijaan tulisi luoda kompleksinen, moni-ilmeinen ja -ulotteinen opettajuus, jota ohjaa eettinen ulottuvuus. (Patrikainen 1997, 17.) Niin ikään Vertanen (2002) ymmärtää opettajuuden laajana työn kuvauksena, johon sisältyy organisatorisen ja hallinnollisen työnkuvan lisäksi pedagogisen toiminnan periaatteet. Niinpä se koostuu opettajan ammatin yleisistä toimintatavoista sekä sen edellyttämästä sosiaalisuudesta sekä opettajan persoonasta, joka on opettajuuden keskeisin tekijä ja osittain synnynnäinen. Ammatillista opettajuutta rakentaa ammatti-identiteetti, johon taas liittyy ammatillinen koulutus sekä työtehtävät. (Vertanen 2002, 95–96, 108–115.)

Suomessa opettajia koskeva tutkimus on 1980-luvulle asti rajoittunut käsitykseen kansaa sivistykseen ja omien kykyjensä kehittämiseen ohjaavana ammattikuntana. Vasta 1980- ja 1990-luvuilta alkaen opettajia on alettu tarkastella sosiologisesta näkökulmasta, jossa opettajan työ nähdään sijoittuvan koulun kehysten ja rakenteiden kautta yhteiskunnan rakenteisiin. Entisajan kansakoulunopettajana nähtiin malliopettajana ja hänen tehtäviin liitettiin ”valistaja”, ”kansalaiskasvattaja” ja ”moraalinvartija”. Simola (1995) on eritellyt neljä opettajadiskurssin prosessia malliopettajuudesta: yksilöllistyminen, tavoiterationalisoituminen, dekontekstualisoituminen ja tieteenalaistuminen. Varovaisen pyrkimyksen yksilöllisyyteen voidaan nähdä alkaneen jo vuonna 1952, kun koulutyötä ehdotettiin edistettävän yksilöllisillä lisätehtävillä

ja ryhmätöillä. Peruskouluajan vuosina pedagogiseen keskiöön on nostettu yksilö oppilasjoukon sijaan. Viimeistä edellisessä opetussuunnitelmassa (OPS1994) pedagoginen eriyttäminen siirrettiin organisatoriselle tasolle, jolloin koulun tuli ottaa huomioon esimerkiksi oppimisvaikeudet opetuksen järjestämisessä. Jo tällöin opettajan nähtiin muuttuneen ”oppilasjoukon kouluelämän muotoajasta oppilasyksilöiden opintojen ohjaajaksi”. (Simola 1995; 13, 334–335.) Saaren (2002, 178) mukaan opettajaksi opiskelevat näkevät hyvän opettajan ominaisuuksina sosiaalisuuden, kokemuksen ja halun kehittyä, harrastuneisuuden, kiinnostuksen alaa kohtaan, kypsyyden, kyvyn olla nuorten kanssa, luovuuden, innostuneisuuden, kutsumustyön, olemuksen, hyvän ulosannin, tasapainoisuuden, psyykkiset valmiudet ja suvaitsevaisuuden. Siihen liittyy myös synnynnäisten ominaisuuksien kehittämistä ja jalostamista. Tämän listan perusteella ei ole ihme, että opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset voivat tuntua kohtuuttomilta.

Maalaiskansakouluaikoina koulua ei varsinaisesti pyritty kehittämään. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassakin oppimistavoitteet olivat pitkälti kunkin opettajan itse asetettavissa. Peruskoulun myötä arvopäämäärien rinnalle alettiin kirjata saavutettavia ja mitattavia oppimistuloksia, jotka ovat ohjanneet pitkälti opettajien kollektiivista tehtävää, mihin Simola (1995) viittaa tavoiterationalisoinnilla. Dekontestualisoinnissa sen sijaan käsitys koulusta opettamisen ja oppimisen erityisenä institutionaalisenä kontekstina hämärtyy, ja koulua luonnehditaan enenevässä määrin toiveiden ja utopioiden kuin arkitodellisuuden kautta. Opettajankoulutukseen tämä heijastuu Simolan mielestä siten, että teoria ja käytäntö kulkevat toisista erillään: kenttäopettajien ammatillista kokemusta ei hyödynnetä ja heidät nähdään kouluuudistuksen kohteina ja ongelminakin, kun opettajakoulutuksen akatemisoitumisen myötä ammatin eliitti muodostuu professori- ja apulaisprofessorikunnasta. Neljäs suuntaus, tieteenalaistuminen, on Simolan mukaan seurausta vuoden 1978 päätöksestä nostaa opettajakoulutuksen pro gradun vaatimaksi loppututkinnoksi alemman akateemisen tutkinnon sijaan. Näin kasvatustieteelliset opinnot muodostavat noin kolmanneksen opinnoista, ja penseys teoreettista kasvatustiedettä kohtaan korvautuu optimistisellä uskolla tieteseen: ”Didaktinen ajattelija ja oman työnsä tutkija on ottanut yleistietävän ja -taitavan koulumestarin paikan” (Simola 1995, 340.)

Siirtyminen koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin 1990-luvulla on tuonut opettajille uusia haasteita ja kehittymistarpeita. Muuttuminen tiedon siirtäjästä kehittäjäksi ei ole ollut yksinkertaista, koska nimenomaan halu opettaa sisältöä on ollut motiivi opettajaksi hakeutumiseen, ja monilla opettajilla on ollut käsitys, että oppiaineen sisällön hallinta pätevoittää opetuksen toteuttamiseen (Luukkainen 2004, 87). Simolan (1995, 337) mukaan ”aivan uusi potentiaalisen valvonnan kenttä avautuu 1980-luvun lopulta lähtien, kun aletaan korostaa opetussuunnitelman ja koko koulun kehittämisen kuuluvan opettajan keskeisiin tehtäviin”. Syrjäläinen (1995) näkee tämän

koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön tuoneen esille ns. refleктоivan opettajan mallin. Opettaja ei siis ole tekninen työn suorittaja, ja erityisen tärkeää on laajentaa tietoisuutta yli koulukohtaisen opetussuunnitelman sekä kyetä näkemään opetussuunnitelman yhteydet koulutuspolitiikkaan ja yhteiskunnalliset paineet ja kehityssuunnat koulutuksessa. Siksi ops-työ on vahvasti yhteydessä opettajien kehittämiseen ja kehittymiseen. (Syrjäläinen 1995; 92, 116–117.)

Niin ikään muuttuva oppimiskäsitys on yhteydessä opettajuuteen. Oppilaan korostaminen aktiivisena toimijana on jatkunut koko 2000-luvun (ks. s. 13–14). Oleellista tässä on Luukkaisen (2004) mukaan oppijan kasvattaminen tekijäksi (subjektiksi) kohteen (objektin) sijaan. Hänen mukaansa tukea tarvitsevat niin heikot ja hiljaiset kuin myös nopeammin edistyvät. Opettajan tulee kannustaa mutta myös vaatia, jotta oppilaan omat elämänhallinnan taidot kehittyvät. Koska oppijan asema kehittymisen subjektina on lujittunut, pitää opettajasta tulla ensisijaisesti kehittymisen tukija. (Luukkainen 2004, 87.)

Fullan (1996, 221–224) erottaa opettajuudesta kuusi taidon ja tiedon aluetta, joita opettajan tulee pyrkiä uudistamaan: 1) opettaminen ja oppiminen 2) kollegiaalinen yhteistyö 3) oppimisympäristöjen uudet muodot 4) itsensä näkeminen jatkuvana oppijana 5) muutosprosessin kohtaaminen sekä 6) eettinen päämäärä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajuuden muutosta ja erityisesti kohtiin 1)–5) peilaten. Tutkimushaastatteluilla on pyritty selvittämään käsityksiä uuden opsin vaikutuksista muun muassa opettamiseen, oppimiseen, yhteistyöhön, oppimisympäristöihin sekä muutosprosessiin.

Luukkainen (2004) ennustaa 2010-luvun opettamisen olevan entistä tulevaisuushakuisempaa ja yhteiskuntasuuntautuneempaa. Jatkuvien muutosten myötä joudumme kyseenalaistamaan aiemmat toimintamallit. Menemme ”kohti laaja-alaista opettajuutta”, sillä opettajan työ laajenee sekä sisältöjen että toimintatapojen ja -ympäristöjen osalta. Substanssin hallitsemisen vuoksi on tärkeää, että täydennyskoulutusta tarjotaan jatkuvasti opettajien osaamisen päivittämiselle ja täydentämiselle. Oppimiskäsitykset muuttuvat jatkuvasti. On hyväksyttävä ajatus, että luokkahuone ja opettajan läsnäolo eivät ole oppimisen välttämättömiä edellytyksiä. Koululta ja opettajalta odotetaan reagoitiherkkyyttä ympäristönsä muutoksiin lasten ja nuorten parasta etusijalla pitäen, sillä ”opettajuus on yhä enemmän muutoksen kohtaamista, sen kanssa elämistä ja siihen vaikuttamista”. (Luukkainen 191–192.)

Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö tuo opettajan työhön uusia haasteita ja ulottuvuuksia sekä vaatii opettajalta tasapainoilua odotusten, haasteiden ja mahdollisuuksien välimaastossa (Kilpiö & Markkula 2006, 63). Luukkaisen (2004, 122) mukaan tietoteknistä osaamista voi pitää koulun perusvalmiutena. Niinpä koulun tehtävä on tasoittaa oppilaiden taidollisia eroja ja antaa kaikille

tasavertaiset mahdollisuudet tulevaisuuden opiskelu- ja työelämää varten (Kilpiö & Markkula 2006, 63).

Jokisen ym. (2014) uudessa pedagogiikassa keskiöön nousevat uudet sisällöt, erilaiset oppimisympäristöt ja monipuolistuvan työnkuvan. Heidän mukaansa verkkoympäristöjen yleistyessä tulevaisuuden opettajan tärkeänä tehtävänä on ratkaista, miten uudet oppimisympäristöt palvelevat oppilaan tasapainoista kehitystä. Uudet teknologiat uudistavat ja monipuolistavat oppimisympäristöjä vauhdilla. Tietomäärän voimakkaan kasvun myötä opetuksen on kyettävä uudistumaan jatkuvasti sisällöllisesti. Yhteiskunnan turvaverkkojen heikentyessä opettajilta odotetaan valmiutta moniammatilliseen yhteistyöhön. Taloudellisten ja sosiaalisten ongelmien näkyessä entistä selvemmin luokkahuonearjessa opettajan ammatin eettinen ja sosiaalinen ulottuvuus kasvaa. Ongelmia tuottavat myös moninaiset ja ristiriitaiset vaatimukset koulun toiminnan uudistamiseen. (Jokinen ym. 2014, 60–62). Voitaneen siis sanoa, että uudistuminen on vahvasti läsnä tulevaisuuden opettajuudessa, johon myös OPS 2016 kaikesti vaikuttaa. Tulosten tarkastelu -osiossa tarkastelen opettajuuden muutosta haastattelutuloksien osalta edellä esiteltyyn tutkimuskirjallisuuteen peilaten.

4 METODOLOGISET VALINNAT

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää 1.8.2016 voimaan astuvaan opetussuunnitelmaan valmistautumista luokanopettajan ja rehtorin työssä. Haluan selvittää eri-ikäisten opettajien näkemyksiä ja ennakko-odotuksia tulevasta opetussuunnitelmauudistusta sekä tarkastella uudistukseen valmistavaa muutosprosessia. Tutkimusongelmana on selvittää, millaisena OPS 2016 ja siihen valmistautuminen näyttäytyvät luokanopettajien ja rehtorien työssä.

Tutkimuksen kaksi pääkysymystä ovat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on tulevasta opetussuunnitelmasta ja sen aiheuttamista muutoksista opetukseen ja oppimiseen?
2. Kuinka rehtorit johtavat valmistautumista tulevaan muutokseen?

4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohta on kuvata todellista elämää, joka nähdään moninaisena. Niinpä kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman moninaisesti. (Hirsjärvi ym. 2013, 161.) Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laajimmillaan laadullinen tutkimus ymmärretään yksinkertaisesti aineiston ja muodon ei-numeraaliseksi kuvaukseksi. Kvalitatiivista tutkimusta onkin määritelty pitkälti negatiivisten kautta vertaamalla sitä kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen. Tulee kuitenkin muistaa, että tutkimusmenetelmien pelkistäminen kaksiajakoihin on paitsi harhaanjohtavaa ja vaikeaa niin myös turhaa, kun on kyse tutkimuksen hyvydestä tai huonoudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 14.) Myös Alasuutarin (2011, 32) mukaan kyseinen ”kaksipuoluejärjestelmä” vastaa huonosti todellisuutta, sillä samassa tutkimuksessa voi hyvin soveltaa sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista analyysiä. Toisaalta Metsämuuronen (2001, 14) muistuttaa, että näiden otteiden välillä eroja on niin paljon, että ”on epäilemättä tutkimuskohteen mukaan mielekästä valita jompikumpi metodologia ainakin päämetodologiaksi”.

4.2.1 Positivismin kritiikistä kvantitatiivista täydentämään

Kasvatustieteissä tutkimus keskittyi lähinnä määrälliseen mittaamiseen vielä 1970-luvulle saakka. Noin 400 vuoden ajan vallalla olleen positivismin perusajatuksen mukaan vain näkyvä ja tavoiteltava voi olla totta. Ihannelilanteessa tutkija on objektiivinen tarkkailija, jolle tulokset edustavat toistettavaa ”totuutta”. Positivismiin kohdistetun kritiikin myötä kehittyi postpositivistinen tieteen filosofia, jossa todellisuus ei rajoitu nähtäviin ja kosketeltaviin ilmiöihin, sillä ne ovat joskus hankalasti hahmoteltavia jättäen jotakin tavoittamatonta tietomme ja ymmärryksemme ulkopuolelle. (Metsämuuronen 2008, 13.)

Campbell (1978, 192) kirjoitti jo 1970-luvulla, että kvalitatiivisilla metodeilla voidaan todentaa kvantitatiivisen tutkimuksen validiteetti. Tämä molempia tutkimusotteita hyödyntävä ”*crossvalidation*” puuttui hänen mukaansa sen ajan sosiaalitieteistä. Vastaavasti Wertz (1984, 187–202) painotti, että kvalitatiiviset metodit ovat edellytys kvantitatiivisilla mittauksilla saatujen tulosten reliabiliteetille, kun taas kvalitatiivinen tutkimus ei tarvitse taustatukea kvantitatiiviselta tiedolta. Campbellin (1978, 204) näkemys ei ollut niin jyrkkä, vaan hänen mukaansa myös kvalitatiivinen voi täydentää kvantitatiivista tuottamalla tietoa, joka kvantitatiiviselta olisi jäänyt puuttumaan.

Kritiikki positivistisen metodologian ihannointiin kasvoi, ja kvalitatiivisten menetelmien käyttö yleistyi suomalaisissa yhteiskuntatieteissä 1970-luvulla ja hiljalleen 1980-luvulla myös kasvatustieteissä. Kvalitatiivisten menetelmien käyttö levisi suomalaiseen kasvatustieteeseen myös kansainvälisestä kasvatustieteellisestä keskustelusta. Kvalitatiiviset menetelmät eivät kuitenkaan syrjäyttäneet kvantitatiivisia, vaan ne Eskolan ja Suorannan (1998) sanoin ”ikään kuin hiipivät” kasvatustieteisiin. (Eskola & Suoranta 1998, 30–32.)

4.2.2 Keskustelua kvalitatiivisesta tutkimuksesta

Varto (1995) kritisoi suomalaisen ihmistieteellisen keskustelun niukkuutta: ”keskustelu on koskenut (vain) sitä, mikä on jo olemassa normitettuna todellisuutena”. Hänen mukaansa tämä ulottuu myös metodologiselle tasolle; mitään metodologista keskustelua ei ole voinut syntyä, koska on tyydytty muualta annettuihin metodeihin. Niinpä ihmistieteisiin on hyväksytty metodeja hyvin erilaisista filosofisista lähtökohdista. (emt, 16.)

Kvale (1989) on erottanut laadullista tutkimusta koskevasta keskustelusta kolme diskurssia. Ulkoisessa legitimaatiodiskurssissa on argumentoitu kvalitatiivisten metodien tieteellisyydestä. Joissain akateemisissa yhteisöissä on ollut välttämätöntä osoittaa laadullinen tutkimus oikeaksi, jotta

laadullisia metodien käytölle on saatu hyväksyntä ja suostumus. Filosofista tiedonhankintaa koskevassa keskustelussa on kyseenalaistettu sosiaalitieteiden tuottama tieto: kuinka filosofiset käsitykset totuudesta ovat yhteydessä ”oikean tiedon” luonteeseen. Kolmannessa, sisäisen luotettavuuden diskurssissa huomio siirtyy niihin tekniikoihin ja käsityksiin, jotka ovat sopivia kussakin tutkittavassa ilmiössä. Validin kvalitatiivisen tutkimuksen kehitys linkittyy vahvasti humanististen tieteiden kehitykseen. (Kvale 1989, 11.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijät ovat usein joutuneet kohtaamaan kritiikkiä ja epäilyä heidän väitteidensä tieteellisyyteen. Salnerin (1993, 47) mukaan yleisin valitus kvalitatiivista kohtaan on, että se nojaa liikaa tutkijan omaan tulkintaan, jolloin tutkimus ei ole objektiivinen eikä siten validi. Eskola ja Suoranta (1998) ovat kuitenkin sitä mieltä, että ongelma koskee yhtä lailla kvantitatiivista; kumpikin tapa käyttää omanlaistaan strategioita ja konventioita määrittääkseen, mitä voi milloinkin nimittää tieteeksi. Kvalitatiiviseen usein yhdistettävää subjektiivisuutta on heidän mukaansa vaikea ymmärtää, sillä vastaavaan tyyliin esimerkiksi kvantitatiivisen tutkimuksen lomakehaastatteluisissa käytetään tietoa, joka on jo valmiiksi kasautunutta ja siten subjektiivista. (Eskola & Suoranta 1998, 21–22.)

Kvalitatiivista tutkimusta on usein määritelty kvantitatiivisen kautta. Myös siihen kohdistuva kritiikki on muodostunut kvantitatiiviseen peilaten. Siksi ei ole yllättävää, että kvalitatiivisen puolesta esitetty argumentointi rakentuu kvantitatiiviseen kohdistetun kritiikin seurauksena. Eskolan ja Suorannan (1998, 21) mukaan kvalitatiivinen tutkimus voidaankin nähdä eräänlaisena parannuskeinona tutkimusten umpikujiin. Tätä tarvetta Guba ja Lincoln (1994) kuvaavat kvantitatiiviseen perinteeseen kohdistuvan sisäisen kritiikin (*internal critiques*) avulla. Sisäiseen kritiikkiin kuuluvien väitteiden mukaan kvantitatiivinen lähestymistapa kohdistuu tarkoin rajoitettuun ja tyypistettyyn otokseen, jolloin tuloksia ei voi soveltaa yleisesti. Toisekseen tutkimuskohteena ihmiset, toisin kuin fyysiset objektit, vaativat ihmisten luomia käsitteitä. Ollakseen valideja teorioiden tulee olla kvalitatiivisesti todennettuja. Neljänneksi, tilastolliset yleistyksen yleisestä yksityiseen eivät selitä yksityistapauksia. Lisäksi kvantitatiivisessa tutkimuksessa vaadittavan hypoteesin keksiminen vaatii luovuutta — kaikissa näissä on tarvetta kvalitatiiviselle lähestymistavalle. (Guba & Lincoln 1994, 106.)

4.2.3 Kvalitatiivisen tutkimuksen määrittelyä

Kuten edellä on mainittu, laadullisen tutkimuksen kohde on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Varto (1996) nimittää tätä tutkimuskohdetta elämismaailmaksi, johon kuuluu yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja ihmisten välisten suhteiden kohteet. Koska merkitykset syntyvät vain ihmisen kautta, ei mikään elämismaailman ihminen ole riippumaton ihmisestä. Jo tästäkin syystä luonnontieteellisistä tutkimuksista tutut menetelmät eivät käy elämismaailman tutkimisessa ja ”ero luonnontapahtumisten ja merkitysten välillä on tässä kohdassa entistäkin ilmeisempi”. (Varto 1996, 23–24.) Alasuutari (2011, 32) sen sijaan kirjoittaa, että kvantitatiivista ja kvalitatiivisia analyysia voi hyvin soveltaa samassa tutkimuksessa ja ne pikemminkin ovat toistensa jatkumoa kuin sulkevat toisensa pois. Tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä kuvataan monella termillä. Yksi suosituimmista on triangulaatio, joka voi Denzinin (1970) mukaan toteutua tutkimuksessa monella eri tasolla: usean menetelmän yhteiskäyttö, usean tutkijan osallistuminen, usean teorian käyttäminen lähestymistapana tai usean erilaisen aineiston hyödyntäminen.

Laadullinen tutkimusprosessi etenee induktiivisesti yksittäisistä havainnoista yleisiin merkitykseen. Tutkija etenee empiirisistä havainnoista ja havaintomateriaalia tulkitsamalla ja analysoimalla muotoilee ne luokittelukategorioiksi. Tämän ja teoreettisen havaintoaineiston perusteella tutkija päätyy selitysmalleihin ja teoreettiseen pohdiskeluun. (Hirsjärvi ym. 2013, 266.) Alasuutari (2011, 32) rinnastaa tämän prosessin arvoituksen ratkaisemiseksi: yksittäisiä johtolankoja tutkimalla pyritään niitä selittävä ratkaisu. Osallistuvuus on kvalitatiiviselle tutkijalla keskeistä, mutta ei välttämätöntä (Eskola & Suoranta 1998, 16).

Sisällönanalyysi on yleinen tapa analysoida aineistoa kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Väljimmillään sillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Kun teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta lähtien, voidaan aloittaa puhtaalta pöydältä, sillä mikään hypoteesi ei ole lyönyt näkökulmia lukkoon. Ennako-oletukset pitää ottaa huomioon, mutta uuden oppiminen ja yllättyminen on Eskolan ja Suorannan (1998, 20) mukaan jopa suotavaa. Analyysivaiheessa on keskityttävä vain tutkittavaa ilmiötä koskevaan tietoon, sillä kaikkia (kiinnostaviakaan) asioita ei voi tutkia yhdessä tutkimuksessa — Eskolan ja Suorannan (1998, 9) mukaan ei pidä ahnehtia liikaa; Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92) kehottavat pistämään jäitä hattuun.

Objektiivisuuteen pyrkiessään tutkijan tulee välttää omien uskomusten, asenteiden ja arvostuksien vaikutusta tutkimusprosessiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto kerätään usein osallistavien menetelmin kuten haastattelulla tai observoinnilla. Tutkija joutuu tekemään eettisiä

valintoja päättäessään, kuinka lähelle (niin kirjaimellisesti kuin kuvainnollisestikin) tutkimuskohdetta hän voi mennä. Entä millä perusteella hän valitsee tutkittavat henkilöt? Osallistumisen pitää olla vapaaehtoista, joten tutkittavan ja tutkijan välillä ei tulisi olla auktoriteettisuhdetta. Arkaluonteisissa tutkimuskohteissa tutkijan tulee miettiä, kuinka paljon tietoa on tarpeellista kerätä. Anonymiteetin säilyttäminen tulee usein ongelmalliseksi julkaisuvaiheessa, sillä erityisesti tapaustutkimuksissa haastateltavat saattavat olla tunnistettavissa. Eettisten ongelmien tunnistaminen ja välttäminen vaatiikin tutkijalta ammattitaitoa, johon kuuluu myös ammattietiikka (Tuomi & Sarajärvi 2009, 60).

Objektiivisuuden peräänkuuluttamisen vastapainoksi Varto (1996) huomauttaa, että jo tutkimuskohteen valitessaan tutkija kokee asian tärkeäksi ja siten tutkimukseen velvoittavaksi. Tämä luo tutkimuksen yhteyden maailmaan, mikä osaltaan ehkäisee ”tutkijan objektiivisuuskohtausta”, joka irrottaisi tutkijan vastuun ja toiminnan. (Varto 1996, 34–35.) Näin kvalitatiiviselle tutkijalle tyypillinen osallistavuus voi toimia myös tutkijaa motivoivana tekijänä.

4.2.4 Ontologia ja epistemologia kvalitatiivisessa tutkimuksessa

Tutkimuksen ontologisessa tarkastelussa tutkijan on Varton (1996) mukaan eriteltävä oma maailmankäsityksensä, sillä tutkijan tekemät oletukset perustuvat siihen. Muiden tieteiden hahmotelmat kyllä riittävät maailmankuvaksi, mutta kaikki tutkijan kanssa samassa maailmassa olevat ilmiöt, oliot ja merkitykset saattavat tulla laadullisen tutkimuksen kohteiksi. Esimerkiksi tutkijan uskonnolliset ja moraaliset käsitykset saattavat näkyä tutkimuksen tieteelliseen kuvaan ja käsityksiin. (Varto 1996, 32–33.)

Kvalitatiivisen tutkimusotteen epistemologian tarkastelu riippuu, mistä tutkittavasta paradigmasta milloinkin on kyse. Guba ja Lincoln (1994) vertailevat epistemologiaa ja ontologiaa neljällä keskeisellä paradigmalla, joita ovat positivismi, postpositivismi, kriittinen teoria ja konstruktivismi. Ensiksi mainitussa ontologia, eli käsitys todellisuudesta, on naiivin realistinen: todellisuus on ymmärrettävissä. Myös epistemologinen tarkastelu, eli käsitys tiedosta ja tiedon hankkimisen mahdollisuuksista, on positivismissa yksinkertainen: objektiivinen tutkija voi tarkastella todellisuutta kuin yksisuuntaisesta peilistä. Kriittikinä positivistiselle tieteen filosofialle kehittyneessä postpositivismissa todellisuus nähdään epätäydellisenä mutta todennäköisesti ymmärrettävänä. Samoin objektiivisen tiedon löytäminen on mahdollista, mutta löydökset ovat vain luultavasti totta. Kriittinen teoria näkee todellisuuden sosiaalisena, poliittisena, kulttuurisena, taloudellisena ja sukupuolittuneena sisältäen siten useita filosofioita. Yhteistä niille on tutkijan omien arvojen vaikutus tuloksiin. Konstruktivismissa todellisuus on yhden kokonaisuuden sijaan

suhteellista, paikallista ja spesifiä. Siksi tutkijan ja tutkittavan on oltava interaktiivisesti yhteydessä, ja tutkijan tulkinnat luovat tutkimustulokset. (Guba & Lincoln, 108–109).

4.3 Fenomenografia

Tutkimukseni noudattaa fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografialla tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen tutkimusotetta, jossa tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä ja kokemuksia ympäröivän maailman eri ilmiöistä. Tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää näitä käsityksiä sekä niiden keskinäisiä suhteita. Fenomenografian juuret ovat kasvatus- ja opetuslallalla, sillä lähestymistavan oppi-isänä pidetty Ference Martoni tutki 1970-luvulla yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. (Marton 1988, 144; Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Termi tulee kreikan kielen sanoista *fenomenon* ja *grafi*, joista ensimmäinen tarkoittaa ”tulla päivänvaloon” ja jälkimmäinen ”kuvailla jotakin” (Uljen 1989, 134).

Fenomenografiassa on vaikutteita fenomenologiselle ajattelulle tyypillisestä ihmisen ja maailman välisestä non-dualistisesta suhteesta, kokemuksellisuudesta ja kontekstuaalisuudesta. Marton (1986) kuitenkin muistuttaa, että fenomenografia ei ole johdettu fenomenologisesta filosofiasta. Huusko & Paloniemi (2006, 164) erottavat termit toisistaan siten, että fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus ja siinä pyritään yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta pureutumaan itse ilmiöihin, kun taas fenomenografia on ennen kaikkea metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa, jossa keskitytään eroavaisuuksien tutkimiseen. Vaikka tutkimussuuntaukseni onkin fenomenografinen, on siinä silti piirteitä myös fenomenologiasta; tuleva opetussuunnitelma ja siihen valmistautuminen kiinnostaa minua ilmiönä, vaikka lähestymistapana onkin tarkastella ihmisten kokemuksia ja käsityksiä siitä. A. Järvisen ja P. Järvisen (1996, 60) sanoin en kuitenkaan tutki ”- - jonkin ilmiön syvintä oikeaa olemusta, vaan ihmisten erilaisia käsityksiä ko. ilmiöstä”.

Uljen (1989, 19) mukaan fenomenografiassa erotetaan kaksi aspektia: mitä- ja kuinka-aspekti. Tutkimuksessani mitä-aspekti suuntaa tutkimuskohteeni tulevaan opetussuunnitelmaan ja kuinka-aspekti määrittää, että rajaan tutkimukseni koskemaan käsityksiä ja kokemuksia opetussuunnitelmasta ja siihen valmistautumista. Toinen tärkeä piirre on ilmiön olemuksen tarkastelu, jonka mukaan yleisen sekä yksilölle ominaisimman tason välissä on vielä kolmas, erityisesti fenomenografista tutkijaa kiinnostava taso: kokemustapojen ja ajattelun muotojen taso (Marton 1986, 146). Yleinen taso perustuu opetussuunnitelmasta käytyyn viralliseen tiedottamiseen ja julkaisuuihin, minkä lisäksi jokaisella tutkittavalla opettajalla ja rehtorilla lienee oma käsitys aiheesta. Niiden väliin muodostuu kaikkien tutkittavien kokemuksista ja ajattelusta koostuvien käsitysten kirjo, ja tämä intersubjektiiivinen taso on tutkimukseni tarkastelukohtena. Kolmantena

keskeisenä piirteenä on A. Järvisen ja P. Järvisen (1996, 60) mukaan aineiston pohjalta tehtävät luokitukset, joilla katetaan koko vastausten variaatio ja jotka syntyvät havaintoja, kokemuksia ja käsitteitä kuvaavista ilmaisuista. Nämä luokitukset tai teemat muodostavat tutkimukseni päätulokset.

Ahonen (1994) jaottelee fenomenografisen tutkimuksen etenemisen neljään vaiheeseen. Aluksi tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän monia erilaisia käsityksiä. Seuraavassa vaiheessa tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoriassa. Kolmanneksi hän haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiä asiasta. Viimeisessä vaiheessa tutkija luokittelee käsitykset ja pyrkii luomaan niistä abstraktimpia merkitysluokkia. (Ahonen 1994, 115.)

Ensimmäinen vaihe alkoi minulla vuoden 2015 aikana, kun kiinnitin huomiota tulevan opetussuunnitelman aiheuttamaan keskusteluun eri medioissa sekä myös omien opettaja(opiskelija)tovereideni keskuudessa. Tutustumisen käsitteisiin olin aloittanut jo käymällä syventävän Opetussuunnitelmateoria-kurssin. Teoriaosuudessa perehdyin myös rehtorien työhön ja opettajien osaamisen johtamiseen erityisesti muutosjohtamisen näkökulmasta. Opetus- ja kasvatustieteen kokemukseni perusteella saatoinkin pitää hypoteesina, että haastateltavilta löytyy hyvin erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavaan ilmiöön.

Gröhn (1993) näkee yhtenä fenomenografian ongelmana liiallisen laboratoriomaisuuden: kuinka hyvin suljetussa tilassa saadut tulokset ovat yleistettävissä käytäntöön? Toisekseen käsitykset saattavat myös riippua paljolti kontekstista. Lisäksi käsitykset saattavat muuttua, mikä jää hänen mukaansa usein vaille huomiota. (emt, 26–28.) Vaikka edellä esitellyt haasteet onkin esitetty oppimisen tutkimista koskevaksi, tulee minun ottaa ne yhtä lailla huomioon. Haastatteleamalla opetusalla pitkään toimineita opettajia uskon saavani vastauksia, jotka eivät ole ristiriidassa käytännön koulumaailman kanssa. Jos valitsisin vastaajiksi vain hallinnollisissa tehtävissä toimineita tai vastavalmistuneita, olisi yleistettävyyden huomattavan kyseenalainen. Heterogeeninen vastaajajoukko sisältää kontekstuaalisuuden ongelman: kuinka riippuvaisia vastaukset ovat esimerkiksi vastaajan iästä, työhistoriasta tai työpaikasta? Käsityksien muuttuminen on hyvinkin mahdollista, ja mahdollisena jatkotutkimuksena voisikin hyvin vertailla näitä käsityksiä vaikkapa kaksi vuotta opetussuunnitelmauudistuksen voimaan astumisen jälkeen.

4.4 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Keräsin aineiston yksilöhaastatteluilla. Haastattelulla pystyy muun muassa selvittämään vastausten taustalla olevia motiiveja, selventämään vastauksia sekä syventämään saatavia tietoja esimerkiksi lisäkysymyksiä avulla. Vapaamuotoinen haastattelutilanne antaa mahdollisuuden kysyä tarkentavia kysymyksiä ja perusteluita selvittääksemme vastausten motiiveja. Haastattelun suuri etu onkin siinä, että sillä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteeseen sopivalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 208–210.) Lisäksi haastattelulla on kyselylomaketta suuremmat mahdollisuudet motivoida vastaajia (Hirsjärvi & Hurme 2011, 36).

Haastattelu sopii tähän tutkimukseen monesta syystä. Opettajat ja rehtorit ovat tutkimustilanteen subjekteja, joten haastattelu antaa heille mahdollisuuden esittää itseä koskevia asioita mahdollisimman vapaamuotoisesti. Tutkimusaihe (valmistautuminen tulevaan opetussuunnitelmaan) on aiheena vähän tutkittu, vaikka laajempi konteksti (rehtorien työ, opetussuunnitelma) onkin melko tutkittu aihe kasvatustieteissä. Vastausten suuntia on kuitenkin vaikea tietää etukäteen, mutta oletettavasti aihe tuottaa vastauksia monitahoisesti ja moneen suuntaan. Haastattelulla voidaan myös selventää vastauksia esimerkiksi tarkentavien kysymysten avulla, mikä voi auttaa myös syventämään vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 206.)

Hirsjärven ym. (2009) mukaan haastattelulla on etujensa lisäksi myös monia ongelmia. Haastattelu vaatii tutkijalta taitoa ja kokemusta sekä kouluttautumista. Haastattelu vaatii paljon aikaa, sillä siihen kuuluu haastattelusta sopiminen, haastateltavien etsiminen ja itse haastattelun toteutus sekä litterointi. Haastattelun ”katsotaan sisältävän monia virhelähteitä” niin haastateltavalla kuin haastattelijallakin. Esimerkiksi taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia saattaa heikentää tulosten luotettavuutta. Haasteiksi kirjoittajat mainitsevat myös haastattelusta aiheutuvat kustannukset sekä sen, että haastatteluaineiston analyysistä, tulkinnasta ja raportoinnista ei ole valmiita malleja tarjolla. (Hirsjärvi ym. 2009, 35.)

Toteutin haastattelut teemahaastatteluina. Teemahaastattelua voi pitää lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimuotona. Puolistandardoituna, puolistrukturoituna tai kohdennettunakin haastatteluna tunnettu menetelmä ei ole määritelmältään yksikäsitteinen, mutta laajasti ymmärrettyä siitä voidaan erottaa tiettyjä ominaispiirteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47.) Teemahaastattelua ei esiinny muissa kielessä, mutta menetelmän esikuvana voi pitää Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) määrittämää kohdennettua haastattelua (*the focused interview*). Kolmikko kuvailee menetelmän etenemisen neljänä vaiheena. Alkutilanteessa tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet jonkin tutkittavan tilanteen. Toisekseen tutkija on etukäteen selvitelty tutkittavan ilmiön keskeisiä osia, prosesseja ja kokonaisuutta. Tämän analyysin perusteella hän

muodostaa haastattelurungon. Neljännessä ja viimeisessä vaiheessa haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin niissä tilanteissa, joihin tutkija on perehtynyt jo etukäteen. (Merton ym. 1956, 3–4.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 48) mukaan teemahaastattelussa oletetaan, että yksilön kokemuksia, ajatuksia, tunteita ja uskomuksia voidaan tutkia tällä menetelmällä, kun taas Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) kohdennetussa haastattelussa edellytetään yhteistä, kokeellisesti tuotettua kokemusta. Puolistrukturoidusta haastattelusta se eroaa Eskolan ja Suorannan (1998, 87) mukaan kysymysten muodon ja järjestyksen osalta siten, että teemahaastattelussa ne eivät ole tarkkaan määriteltyjä. Niinpä saatoinkin tarvittaessa kysyä lisäkysymyksiä tai vaihdella kysymysten muotoa haastattelun etenemisen mukaan, kunhan haastattelun kulku noudatti ennalta määriteltyjä teemoja.

Teemahaastattelu ei ole kuitenkaan niin vapaa kuin syvähaastattelu. Nimensä mukaisesti teemahaastattelussa onkin tärkeintä edetä tiettyjen teemojen varassa, mikä vapauttaa haastattelijaa tutkijan roolista tuoden tutkittavien äänen paremmin kuulumaan. Siten se on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.)

Tutkimusta suunnitellessaan tutkija joutuu miettimään, kuinka montaa hänen olisi haastateltava. Hirsjärvi ja Hurme (emt, 58) esittävät yksinkertaisimpana vastauksena: ” - - niin monta kuin on välttämätöntä, jotta saat tarvitsemasi tiedon.” Kvale (1989, 102) huomauttaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltavien määrä on usein joko liian pieni tai liian suuri: liian pienestä tutkimuksesta ei voi tehdä tilastollisia yleistyksiä tai vertailla ryhmien eroja, ja liian suuri aineisto estää syvällisen tulkinnan tekemistä. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 49) kuitenkin muistuttavat, että kvalitatiivisesti suuntautuneessa tutkimuksessa ei ole tarkoituskaan pyrkiä tilastolliseen yleistettävyyteen.

Valitsin haastateltavaksi kuusi luokanopettajaa (O1, O2, O3 jne.) ja kaksi rehtoria (R1, R2). Tutkimuksen pääpaino on siis opettajien käsityksissä ja kokemuksissa. Kevään 2014 aikana toteutetut haastattelut kestivät kukin noin 30–70 minuuttia. Erikseen opettajille (liite 1) ja rehtoreille (liite 2) laatimani haastattelurungot perustuivat luvussa 2.3 erittelemiini opetussuunnitelmauudistuksen keskeisimpiin muutoksiin. Haastattelurungot ovat pitkälti samanlaiset, mutta rehtoreiden haastatteluissa keskitytään enemmän muutosprosessin johtamiseen, kun taas opettajien haastatteluilla selvitetään enemmänkin heidän näkemyksiään tulevasta muutoksesta. Lähestyin tutkittavia sähköpostiviestillä, jossa kerroin tutkimukseni tarkoituksen, tutkimuskysymykset sekä haastatteluun arviolta kuluvan ajan. Haastatellut osallistuivat siis tutkimukseen vapaaehtoisesti, eikä minulla ollut haastateltaviin auktoriteettiasemaa. Kaksi haastatteluista käytiin Tampereen yliopistolla varaamassani ryhmätyöhuoneessa ja loput

haastateltavien työpaikoilla. Ennen tutkimushaastattelua suoritin yhden koehaastattelun, mikä auttaa arvioimaan haastatteluiden kestoa ja haastattelurungon toimivuutta (Hirsjärvi ym. 2013, 211). Koehaastattelun perusteella pystyin tekemään lisäyksiä ja tarkennuksia kysymyksiin.

4.5 Aineiston analyysi

Analyysivaiheessa tutkijan päätehtävä on selvittää tutkimuksen sisäisestä rakenteesta ja sisäisistä merkityksistä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 168). Se on tutkimuksen ydinasia ja tärkeä vaihe, koska silloin tutkijalle selviää, minkälaisia vastauksia hän ongelmiinsa saa. (Hirsjärvi ym. 2013, 221). Aloitin aineiston analyysin puhtaaksi kirjoittamisella eli litteroinnilla. Kuuntelin haastattelun äänitallenteen ja kirjoitin sen sanasta sanaan tietokoneelle. Haastatteluissa käytin varmuuden vuoksi kahta tallennusvälinettä (älypuhelin ja tablet-tietokone). Heti haastattelun jälkeen lähetin tallenteen kahteen eri sähköpostiosoitteeseeni, jolloin minulla oli tallenne säilössä neljässä eri paikassa. Litterointi oli melko työläs prosessi, sillä siihen kului aikaa useamman työpäivän verran. Litteroin haastattelut sanasta sanaan, vaikka litteroinnin tarkkuudesta ei ole yksiselitteistä ohjetta (Hirsjärvi ym. 2013, 222). Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä noin 95 sivua (fontti 12, riviväli 1,5) mukaan lukien omat haastattelussa esittämäni kommentit ja kysymykset (ks. liitteet). Suoria sitaatteja ottaessani tarkistin niiden oikeellisuuden vielä uudelleen nauhalta ennen kirjoittamista.

Litteroinnin jälkeen aloitin sisällönanalyysin, jonka tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä aineisto kootaan selkeään ja tiiviiseen muotoon sen sisältämää informaatiota kadottamatta. Sisällön erittelystä se eroaa Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan siten, että siinä pyritään kuvaamaan dokumentin sisältöä sanallisesti eikä esimerkiksi kvantifioiden. Sisällönanalyysissä luodaan aineistoon selkeyttä, jotta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston käsittelyssä aineisto hajotetaan aluksi osiin, käsitteellistetään ja koodataan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysissä voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. (Hämäläinen 1987, Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.)

Toteutin tutkimuksessa enimmäkseen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. Lisäksi hyödynsin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, sillä teoreettisten käsityksen luomiseen käytän myös aiemmin tiedettyä (Opettaja-lehden kirjoitukset sekä tutkimuskirjallisuus peruskoulun johtamisesta ja opettajuudesta). Teschin (1992, 142) mukaan muiden tutkijoiden kehittämät luokat ovat turvallisia käytettäväksi, sillä joku on jo pohtinut niitä ja todennut ne käyttökelpoisiksi. Niinpä voin käyttää opettajuutta ja koulun johtajuutta analysoidessani tutkimuskirjallisuudessa esiteltyjä luokitteluita. Ilman empiiristä pohjaa ne olisivat

kuitenkin ristiriidassa aineiston kanssa, joten myös aineistolähtöisyyttä tarvitaan. Yhdistän siis ”kentältä” saatuja tuloksia teoreettisiin malleihin.

Tuomi ja Sarajärvi (2002) käyttävät aineistolähtöisen sisällönanalyysin kuvaamisessa Milesin ja Hubermanin (1984) kolmivaiheista mallia, johon kuuluvat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Redusoinnissa analysoitava informaatio ikään kuin pelkistetään tutkijan kielelle karsien samalla tutkimukselle epäolennainen pois. Tutkimustehtävän mukaisesti aineistosta koodataan olennaiset ilmaukset. Sisällönanalyysissa tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla sana tai lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–112.) Ahonen (1994, 144–145) kuvaa tätä ilmaisun tulkitsemiseksi, joka edellyttää tutkijalta myös teoreettisten lähtökohtiensa mielessä pitämistä. Tulkittu merkitys muodostuu usein kategoriaksi sellaisenaan, mutta tutkija voi myös yhdistellä merkityksiä toisiinsa ja luo niistä kategorian teoreettisen käsitteen avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2002) käyttävät tästä nimitystä ryhmittely, jossa koodatut alkuperäisilmaisut käsitellään huolellisesti samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia etsien. Tässä luokitteluvaiheessa aiemmin luotuja käsitteitä yhdistetään isommiksi luokiksi, jotka nimetään luokan sisältöä kuvaavasti. Näin aineisto tiivistyy, tutkimuksen perusrakenteelle luodaan pohjaa ja tutkittavalle ilmiölle alustavia kuvauksia. Kolmannessa eli abstrahointivaiheessa muodostetaan aiemmin luotujen luokkien perusteella teoreettisia käsitteitä. Haastateltavien käyttämistä kielellisistä ilmauksista siirrytään siis kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113.) Hämäläinen (1987) kuvaa abstrahointia prosessiksi, jossa muodostetaan yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta, jolloin teoriaa ja johtopäätöksiä peilataan jatkuvasti alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. Analyysin kaikissa vaiheissa on siis tärkeää ymmärtää tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan.

TAULUKKO 4. Aineison analyysi ja luokittelu.

A	B	C	D	E
O3	Kyl mä sen huomaan, et kun vaikka toi monialainen oppimiskokonaisuus tehdään yhteistyössä muiden kanssa et kyllähän se yhteistyö muiden kanssa silloin lisääntyy ihan hirveesti.	Monialaisuus voi lisätä yhteistyötä	Yhteistyö, monialaisuus	Yhteistyön uudet muodot
O3	Mun mielestä ne on tehny jo pitempään sitä paikallistakin opsia	Opettajat aktiivisia ops-työssä	Ops-työ	Muutosprosessin kohtaaminen
O3	. Välillä meillä on ollut yt-ajalla meille on saatettu antaa jotain aiheita opsiin liittyen ja meidän on pitäny rymissä pohtia ja miettiä jotain yhteenvetoja sitten rehtorille	Opettajia osallistutettu ops-työhön	Ops-työ	Muutosprosessin kohtaaminen
O3	mun piti esim kommentoida ympäristötiedon kohalta sitä opsia mitä oltiin kirjoitettu, koska se ei ollut tarpeeksi tarkka tai oli liian vähän asioita tai joitain. Tai sit joillekin opettajille annetaan jotain ja sit ne niinku kommentoi ja sit välillä tehdään yksinkin sitä	Opettajia osallistutettu ops-työhön	Ops-työ	Muutosprosessin kohtaaminen
O3	Mun mielestä ne on molemmat mukana siinä, meidän koulun iso- ja pikkuops-työryhmissä siinä. Ne on tavallaan et jos me on tehty opettajien kans jotain niin ne kerää meiltä ne yhteen ja tekee niistä siellä sitten siellä. sitten ryhmissä niitä. Et on ottanu sellasen vastuullisen roolin. Välillä antanu meille jotain tehtäviä siihen liittyen et ei mitenkään ylikuormittavasti kuitenkaan niinkun ehkä joissakin kouluissa on annettu.	Rehtorit aloitteellisia ops-työssä	Rehtoreiden rooli, ops-työ	Muutosprosessin kohtaaminen

Aineiston järjestämisessä analyysia varten käytin Microsoft Excel 2013 -ohjelmaa. Edellä esitellyn mallin mukaisesti pelkistin aluksi ilmaukset tutkijan kielelle. Kopioin haluamani kohdan litteroimastani haastattelusta ensimmäiseen sarakkeeseen ja tiivistin sen tutkijan kielelle viereiseen sarakkeeseen. Samalla epäolennaiset kohdat tuli karsittua analyysista pois. Seuraavassa eli ryhmittelyvaiheessa koodasin ilmaisut alaluokiksi, joita olivat esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologia, yhteistyö, oppimiskäsitys ja muutokseen valmistautuminen. Ryhmittelyn jälkeen loin alaluokista suurempia asiakokonaisuuksia, yläluokkia. Nämä yläluokat muodostivat tutkimustulosten teoreettiset käsitteet.

Aineiston kuvaileminen on analyysin perusta; siinä pyritään kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä. Eskola ja Suoranta (1998) kuitenkin huomauttavat, että laadulliselle analyysille tyypillinen dekskriptiiviselle tasolle jääminen ei ole kuitenkaan vielä tulosten varsinaista tulkintaa. Kuvauksissa on tärkeää sijoittaa ilmiö aikaan, paikkaan ja kulttuuriin, sillä konteksti voidaan nähdä avaimena merkitysten ymmärtämiseen. (Hirjärvi & Hurme 2011, 146.) Olen pyrkinyt ottamaan huomioon tutkijoiden iän, työkokemuksen

sekä koulun koon ja erityispiirteet. Niin ikään Opettaja-lehden kirjoituksissa on syytä pitää mielessä kirjoittajan asema: ei ole yhdentekevää, kirjoittaako ops-uudistuksesta luokanopettaja, yksityisen yrityksen edustaja vai opetus- ja kulttuuriministeri.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimushaastatteluiden tulokset. Esittelen ensin tulokset haastatteluani varten luotujen teemojen mukaisessa järjestyksessä. Tulosten tarkastelu -osiossa erittelen tuloksia aineistostani luomien luokkien avulla tutkimuskirjallisuuteen peilaten.

5.1 Monialaiset oppimiskokonaisuudet

Monialaiset oppimiskokonaisuudet olivat tulleet kaikille haastatelluille tutuksi joko oman aiemman opetuksen myötä tai viimeistään uutta opsia varten harjoitellessa. Toteutustapoina mainittiin pajapäivät, teemaviikot ja ilmiöviikot, joita on kaikkia jo harjoiteltu uudistusta edeltävänä lukuvuonna. Yhteistä kaikille on ainerajat ylittävät laajat kokonaisuudet, joissa myös vuosiluokkia risteytetään. Jo käytettyinä tai tulevina teemoina mainittiin muun muassa lukujuhla, luonto, kestävä kehitys, yrittäjyys ja työelämä, lähiympäristö, Itämeri, ihminen, hyvinvointi, vesi, ilmastonmuutos, energia ja nuorisokirjallisuus.

Ilmiöpohjaiseksi oppimiseksikin mediassa kutsuttu monialaisuus herätti haastateltavissa miltei pelkästään myönteisiä näkemyksiä. Erityisesti rehtorit suhtautuivat asiaan hyvin rutinoituneesti ja innostuneesti; Rehtori 1:n mielestä koko opiskelun tulisi olla monenlaista ja oppiainerajat vähitellen unohdettava. Kyseisessä koulussa monialaisia on harjoiteltu kahdella viiden tunnin pajapäivällä, jota 1.–3.-luokkalaisten ovat harjoitelleet ”varjopajoilla”. Rehtori 2 taas kertoi, kuinka heillä on ollut laajoja oppimiskokonaisuuksia ”hyvinkin paljon” ja miten ne ovat olleet luomassa pedagogista yhtenäisyyttä.

On ollut monenlaista, juuri tätä [monialaisuutta]. Kun tää on yhtenäiskoulu eskarista ysiin, niin me on haettu, mitä kaikkea se yhtenäisyys voi olla ja kehitetty sitä pedagogista yhtenäisyyttä. Ihan siis eskarista ysiin. Siinä on ollut erittäin tärkeenä just tällaset isommat oppimiskokonaisuudet, joissa eri-ikäiset yhtenäiskoulussa voivat toimia saman asian puolesta. Tietenkin omilla oppimistavoitteillaan kukin vuosiluokka. (R2)

Monialaiset oppimiskokonaisuudet näyttävät liittyvän myös valinnaisaineisiin, jotka yhdessä koulussa toteutetaan nimenomaan monialaisina. POPS 2014 ei aseta vaatimuksia valinnaisaineille alakoulussa eikä valinnaisaineista ole mainintaa sivun 31 listassa, jossa luetellaan ehdotuksia opetuksen eheyttämiseen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen. Valtioneuvoston (2012) asettamassa ja elokuussa 2016 voimaan astuneessa tuntijaossa perusopetuksen (vuosiluokat 1–9) valinnaisaineiden vuosiviikkotuntimäärä on yhdeksän, mikä tarkoittaa keskimäärin yhtä tuntia viikossa koko peruskoulun ajan. Valinnaisaineiden järjestämisen ja eri vuosiluokille jakautumisen päättää opetuksen järjestäjä (OPH 2016c). Tutkimissani kouluissa valinnaiset aineet ovat tulossa jo alaluokille, minkä toteuttaminen on aiheuttanut paljon miettimistä ja suunnittelemista.

Ehkä valinnaisaineet on ollut sellainen suurin mietinnän kohde, koska se on nyt ihan uudenlainen malli, et miten sen isossa koulussa järjestät. Et nelosella, vitosella, kutosella yks tunti valinnaista, et miten se valinta tapahtuu ja miten se etenee sinne kutosluokalle ja miten se käytännössä toteutetaan. (R1)

Keskustelu on ollut siellä päin, että esim. alaluokkien valinnaisaineet - miten ne toteutetaan. Kasin ja ysin valinnaisaineet — miten ne toteutetaan. Ja toteutetaanko ne kunnallisina vai seutukunnallisina yhteisinä päätöksinä vai annetaanko jopa koulukohtaisina mahdollisuuksina. (R2)

Valinnaisaineiden toteuttamisessa haastetta on aiheuttanut myös sopivankokoisten ryhmäkokojen muodostuminen.

Että tähän näissä on pulmallinen kysymys tavallaan, kun että jokin tällanen laaja-alainen saa hirmuisesti valintoja. Et me on mietitty, et tarvii varmaan ainakin kaksi ellei kolme tällasta valinnaista, jotka on priorisoitu tietysti sieltä oppilaan ja huoltaja taholta, niin että voidaan sitten heittää niin että saadaan ryhmistä toimivan kokoisia kauttaaltaan. (O4)

Toiseksi haasteeksi monialaisuudessa mainittiin lukujärjestys ja sen ”palkittaminen” (O6). Opettajien opettaessa muitakin kuin omaa luokkaa oppitunnit asetetaan lukujärjestykseen kiinteille paikoille, minkä vuoksi useamman tunnin oppimiskokonaisuuden järjestäminen voi käydä hankalaksi.

Monialaisuus vaikuttaa pitkälti vahvistavan haastateltavien jo käyttämiä työtapoja. Koulu- ja kuntakohtaisesti asiaan on havahduttu, sillä kaikissa kouluissa monialaisia oppimiskokonaisuuksia oli jo harjoiteltu käytännössä. Jokainen opettaja osasi heti kertoa ainakin yhdestä oman luokan ohjelmassa menneenä lukuvuonna olleesta monialaisesta oppimiskokonaisuudesta. Opetushallituksen (OPH 2014a, 31) suositukset lähiympäristöjen sekä koulun ja muun yhteiskunnan välisen yhteistyön hyödyntämiselle näyttävät toteutuvan ainakin kahdessa tapauksessa:

Tässä ryhmässä alakoulun aineisto tuli olemaan semmonen ympäristöön tutustumisen ja nimenomaan niin kun tähän lähiympäristöön sillain, et mitä mahdollisuuksia se tarjoaa kuntalaisille. — — voisi olla Punainen Risti tai seurakunta tai jokin urheiluseura, niin puhumaan siitä heidän tarjoamastaan. (O4)

Se [ilmiöviikko] alkaa YK-päivästä — — ja lopetetaan Ahtisaaren vierailuun. (O5)

5.2 Uudet sisällöt

Kuten Opettaja-lehden kirjoituksissa (luku 2.3.4) niin myös haastatteluissani tieto- ja viestintäteknologia herätti paljon keskustelua. Tvt tarjoaa monen mielestä hienoja mahdollisuuksia ja sen potentiaali halutaan tunnustaa, mutta koulujen fasiliteetit ja opettajien osaaminen arveluttavat. Ruotsin aikaistuminen herätti mielipiteitä puolesta ja vastaan, mutta yhteiskuntaoppi koettiin kauttaaltaan tervetulleena alakouluun. Ohjelmoinnissa huolta aiheutti erityisesti opettajien osaaminen sekä koulutuksen puute, joka nousi opettajien haastatteluissa esille monessa muussakin kohdassa.

Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisessä fasiliteettien rajoitteisuus tuli selvästi ilmi. Erityisesti kannettavien tietokoneiden ja tablet-laitteiden määrä, toimivuus, varausjärjestelmä ja akunkesto yhdistettynä suuriin luokkakokoihin ovat aiheuttaneet opettajissa turhautumista ja siten skeptisyyttä mainostettua digiloikkaa kohtaan. Toisaalta yhtä lailla merkittäväksi haasteeksi koettiin opettajien osaaminen. Seuraavista sitaateista olen lihavoanut haastateltavien mainitsemat haasteet.

*Se on aika iso kysymysmerkki jo pelkästään sen takia, että käytettävissä olevat **välineet** ei mun mielestä ainakaan meidän koulussa vastaa sitä, mitä tavoitteissa ikään kuin lukee. Niihin tavoitteisiin pääseminen nykyisillä käytössä olevilla välineillä tulee oleen aika työlästä. (O1)*

*Aika iso haaste myös kouluille että on tarpeeksi niitä **laitteita** ja **opettajat** osaa niitä käyttää. (— —). Varmasti tulee oleen haasteita myös siinä **omien taitojen päivittämisessä**. (O1)*

*En tiä miten todellisuudessa käy, kun eihän kaikilla kouluilla oo tohon [tvt:n käyttöön joka oppiaineessa] minkäänlaisia **valmiuksia**. (O2)*

*Aika monessa koulussa on laitteet mut sit **netit** kaatuu tai **akut** ei kestä. Tai ne kaatuu kun monet käyttää samaan aikaan et ne ei kestä sitä kuormitusta. (O2)*

*Koulun toi **verkko** ei o kauheen toimiva. Ja sitten niinku **varusteet**, mitä **välineitä** siellä on. Meillä on esim 30 läppärin vaunu, josta yleensä 5 on ainakin rikki eli 25. Joillakin luokilla on 30 oppilasta eli kaikille ei riitä omaa. Sit ne on tosi vanhoja et niissä saattaa kestää vartti et niihin pääsee kirjautumaan. Ja sit ne ei siltikään aina kaikilla toimi. (O3)*

*Et se on huomannu mikä itellä välillä **hidastaa ja ärsyttää** et joskus saattaa mennä joku tunti jonka oot suunnitellu et siinä ei ehitäkään tekee mitään kun puolella ei toimi koneet. (O3)*

*Nää **läppärit** kun ne on varattuna ollut kun niitä on vaan 20 kpl ollu tänkokosen 600 oppilaan koulussa. Niin ne on usein aamuysistä iltapäiväyhteen tai -kahteen varattuna niin siellä on sitten viimesillä tunneilla tilanne et loppuu. Ja kun ne on kiinteesti ne lautaslaitteet siellä, niin se on vähän niin kuin voi voi, **ei tuu mitään siitä hommasta**. (O4)*

*Se, mikä siinä on se ongelma, on että **laitteita** on niin vähän. Et ei oo mitään (tv:tä) vastaan varmaan kenelläkään tai ainakaan mulla. Että oikeen hyvä ja käyttäs varmaan hyvin paljon enemmän. Mutta on varausjärjestelmä, tuolla on noi karrut, missä on noi **läppärit**. Ja meillä on kyllä nää paditkin, Ipadit. Mutta sitä ei voi niin spontaanisti, sanotaanko näin, ottaa käyttöön. Vaan sit siihen pitää varata se aika ja varata ne laitteet. (O5)*

*Enemmän se **laitteet**, mä sanoisin näin. Ja ehkä vanhempien opettajien tää **taito**. Että totta kai nää nuoremmat opettajat on taitavampia. (O5)*

Mielenkiintoinen havainto oli, että huolimatta yllä olevien neljän opettajan melko jyrkästäkin kritiikistä yksi opettaja eikä kumpikaan rehtoreista kokenut käytettävissä olevaa välineistöä riittämättömäksi.

Suomessahan on tosi hyvät tutkitusti Euroopan alueen paras toi tv-t-infra, elikkä meillä on kaikkein parhaimmat nettiyhteydet ja langattomat verkot, siis ihan niinku, puhutaan noista megatavuista ja näistä, et paljonko siellä on kapasiteettiä. — — . Sillein ei pitäis mun mielestä olla mitään ongelmaa. Mut osaamisen suhteen kyllä. (O6)

Opettaja 6 viittaa ”tutkitusti”-sanalla Opetusneuvoston (2016) julkaisemaan tutkimukseen, jossa hän oli ollut itsekin mukana ja joka . Esittelen tätä tutkimusta luvussa 6.1.

Resurssikysymys se tietysti on, et kyllähän se niin kuin lähtökohtasesti toimis sillain, että kaikilla oppilailta olis oma laite. Mut tällanenhän yli 600 oppilaan koulussa se on tällä hetkellä mahdotonta. Mutta laitekanta on sillain hyvä, että kyllä me pystytään toteuttamaan sitä. (R1)

Tää ei kauheen suuri harppaus oo tällä hetkellä meidän koulussa. Mut täytyy muistaa myöskin se, että ihan eskarista alkaen siellä on ollut Ipadit käytössä ja ykkösellä ja mobiililaitteet jo vuosia yläluokilla, Kahoot ja muut eri oppiaineissa käytöissä. Nyt kun vaan saadaan lisää resurssia tähän opsiin liittyen, niin me ollaan enempi ja enempi tyytyväisiä. (R2)

Ohjelmointiin liittyen ajatukset olivat hyvin samankaltaisia kuin tieto- ja viestintäteknologiaan ylipäänsä. Opettajien kokemukset vaihtelivat täydestä nollasta pieneen pintaraapaisuun. Koko ammattikunnan näkökulmasta esitettiin huolta osaamiseen ja tarvittavaan koulutukseen. Haastatteluihin mennessä koulutusta oli ollut kaikkien mielestä liian vähän jos ollenkaan. Sisäistä koulutusta oli ollut jonkun verran tarjolla, mutta pääosin kouluttautuminen näyttäisi jäävän opettajan omalle vastuulle. Koko luokanopettajien ammattikunnan valmiuksia arvioidessa esiin nousi melko syväkin huoli.

Aika jännittävää tulee varmaan oleen. Et en ehkä oikeestaan usko, et on kaikilla sellasia taitoja (ohjelmointiin) silloin. (O1)

Mää luulen et osa varmaan pelkää sitä, et se kuulostaa vähän vaikeelta. Et käytetään ohjelmointia ja koodausta, et ne kuulostaa sellasilta ettei kukaan tavallinen ihminen sitä osaa. Et se voi olla semmonen et monikaan ei välttämättä uskalla kokeilla sitä. Ainakaan jos ei oo niinkun koulutusta siitä. (O3)

Jos se (ohjelmointi) tulee sellasena uutena asiana että se varmaan niinkun pelko uuden edessä, vaatimukset joita on ja oma lähes täydellinen tietämättömyys vaikuttaa sen tietyn kriittisyyden siinä. (O4)

Aika kriittisiä kommentteja olen kollegoilta kuullut (ohjelmoinnista). Ei yksin tässä koulussa vaan tilaisuuksissa joissa on opetusalan ihmisiä ollut. (O4)

Mää sanosin, et ne (valmiudet opettaa ohjelmointia) ei oo välttämättä hyvät. (O5)

No ei niitä [valmiuksia] oo. Eihän niitä oo. Ei suurimmalla osalla [opettajista] oo mitään käryä siitä, että mitä on vaikka tietty ohjelmointikieli tai mitä vaikka ohjelmointi tarkoittaa. Niin kuin minkään näköstä teoreettista peruspakettia ei oo koulutettu opettajille ainakaan Tampereella. — —. Ni ohan se niinku sellanen tilanne, et niinku just naurattaa, et millasessa jamassa tää on tää perusopetus. (O6)

Viimeisin sitaatti kuvanee melko hyvin ohjelmointiin liittyvää ristiriitaa. Samassa kunnassa työskentelevä Opettaja 3 toivoi, että opettajille olisi järjestetty jonkinlainen ”peruspaketti” ohjelmoinnin opetukseen. Yleinen suuntaus näyttää olevan, että koulutusta on kyllä tarjolla, mutta se perustuu vahvasti vapaaehtoisuuteen ja omaan työajan ulkopuoliseen aktiivisuuteen. Kaiken kaikkiaan koulutuksen puute näyttää olevan keskeinen ongelma. Seuraava sitaatti tiivistänee tilanteen ristiriitaisuuden melko osuvasti.

Nään sen aikamoisena haasteena, et jos tommonen kerran opsiin kirjutetaan niin luulis, että se näkyis myös opettajilla jotenkin — myös muualla kuin vapaa-ajalla. (O1)

Opettajan 2 koululla on ollut ohjelmointi-iltapäiviä. Myös Opettaja 4 kertoi koulusta löytyvän kouluttajaopettajien tarjoamaa ohjelmointikoulutusta. Tarjottu ohjelmointikoulutus on siis ollut pitkälti koulun sisäistä, Opetushallituksen (OPH 2016b) järjestämän tutoropettajatoiminnan tyylistä. Lisäksi kaksi opettajista kertoi kunnan järjestämistä koulutuksista, mutta niihinkään osallistuminen ei ole ongelmatonta. Opettaja 3:n mukaan ryhmät menevät nopeasti täyteen, jolloin moni halukas jää vaille kurssipaikkaa. Lisäksi Opettaja 6 harmitteli, että vaikka koulutus olisi työajalla, sijaista ei välttämättä hankittaisi, mikä teettäisi opettajalle itselleen paljon lisätyötä. Molemmat rehtorit kertoivat heidän koulusta löytyvän kouluttajaopettajia, jotka ovat iltapäivisin pitäneet vertaiskoulutusta. Lisäksi toisen rehtorin koulussa oli hyödynnetty oppilaiden vanhempien osaamista.

Meillähän on ollut tossa ohjelmointipajoja mm. vanhempien toimesta. Et vanhemmistahan löytyy osajia ja he on ollu koululla pitämässä luokille tämmösiä ohjelmointijuttuja, et ne on ollu aika huikeita. — — . Ja sitten opettajat on innostunu, kun ne on nähny, et tähän onkin tämmöstä, ne on itte lähteny kokeileen sitten. (R1)

Kaikissa vierailemissani kouluissa yhteiskuntaoppi oli päätetty aloittaa syksyllä neljännellä luokalla. Tämä aikaistuminen oli pääasiassa haastateltavien mieleen. Opettaja 1 harmitteli koulutuksen ja valmiuksien puutetta, mutta muut opettajat eivät nähneet ongelmaa siinä, että yhteiskuntaoppi ei ole luokanopettajakoulutuksen monialaisiin opintoihin sisältynyt. Lisäksi Opettaja 2 kertoi, kuinka historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajilta oli kuulunut hieman skeptisyyttä.

Mut nyt sitten mitä oon jutellu tässä meidän historiaa ja yhteiskuntaoppia yläluokilla opettavien opettajien kanssa niin kyllä ne suht skeptisesti sitä tulee mieltiin, et mikä se sisältö tulee oleen. Koska ne tuumii et sisältä mitä tällä hetkellä on ei välttämättä oo kovin helppoo siä seiskalla ja yläluokkien puolellakin. Et sinne pitää sitä ihan omaa materiaalia ja sisälltöökkin mieltii sitten. (O2)

Saman koulun rehtori mainitsi oppimateriaalivalinnan aiheuttaneen jokseenkin paljon miettimistä. Muilta osin aiheesta kuultiin lähinnä innostuneita ja myönteisiä kommentteja. Erityisesti haastateltavat kiittelivät yhteiskuntaopin kiinteää suhdetta lapsen kokemusmaailmaan sekä työelämätaitojen kehittämiseen.

Mun mielestä se on hyvä, että sitä tulee alakouluun. (– –). Jotenki siinä voi konkreettisesti oppilaille näyttää, mitä me täällä koulussa käsitellään. (– –). Yhteiskuntaopissa ne aiheet on kuitenkin sellasia, että sitä pystyy myöskin tosi

toiminnallisesti toteutetaan ja tekemään vaikka joitain projekteja lasten kanssa, et ne pääsee oikeesti opettamaan ja vaikuttamaan. (O3)

Meillä se alkaa neljännellä ja se on oikein hyvä asia. Se on nykyaikaa ja siihen niin kuin nykyajan elämään totuttautumista ja tämmösiin just työelämään ja nää asiat, mitkä on tärkeitä. (O5)

Toi on kyllä mun mielestä tosi hyvä juttu. — — . Sitten voidaan lähtee vaikka niin kuin tutustumaan ihan oikeesti siihen, vaikka millainen tää poliittinen järjestelmä on Suomessa — — et jos tota kautta sais herätettyä oppilaita tällaseen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ihan nuoresta alkaen, niin se ois tosi hieno homma. (O6)

Jos olivat näkemykset yhteiskuntaopista melko yhtenäiset ja myönteiset, samaa ei voi sanoa ruotsista. Toisen kotimaisen kielen aikaistumisen koki myönteisenä yksi opettaja ja yksi rehtori, kielteisenä kaksi opettajaa ja yksi rehtori, ja loput kolme eivät muodostaneet selvää kantaa. Kielteisissä kommentteissa mainittiin ruotsin kielen marginaalisuus maailmalla sekä oppilaiden kuormittavuus kuudennella luokalla.

Munki luokalla on oppilaita jotka on aloittanu tänä vuonna espanjan opiskelun. Sit jos ne alottaa ens vuonna englannin opiskelun. Sit jos ne alottaa ens vuonna taas ruotsin, niin se on aika haastavaa, jos sulla on alakoulussa jo kolme kieltä. (— —). Tuntuu, et niillä pitäis olla koko alakoulu aikaa omaksua se yks kieli ennen kuin tulis ruotsi sotkemaan. (O3)

Kolme haastateltavaa ihmetteli ruotsin aikaistumista hyvinkin voimakkaasti.

Olen kyllä ihmetellyt sitä muutosta. Mä en ole niin paljon sitä filosofiaa selviteltyt, että osaisin sano että mitä hyötyä sillä tavotellaan. Tämä kutoselle tuonti, en ymmärrä sitä. (O4)

Kun kaikki sanoo koko ajan, että suomalaisten pitäis opiskella enemmän vieraita kieliä. Ja omakin näkemys on, et se ois hienoo, kun osais sujuvasti tai edes auttavasti englannin lisäksi jotain muuta kieltä, mikä siis ei oo ruotsi — —. Et ei siinä ny niinku mitään järkee oo mun mielestä, et se tuodaan alakouluun. (O6)

Henkilökohtasesti mä ihmettelen sitä asiaa. Mun mielestä Suomi antaa globaalissa kilpailussa hirveen edun muita maita kohtaan. Et me pakotetaan suomalaiset opiskeleen kahta vähemmistökieltä, joita puhutaan maailmassa aika vähän. (R1)

Kuitenkin kaksi tutkittavaa piti ruotsin aikaistumista toivottuna muutoksena. Opettaja 5 arvelee, että alakoulussa asenteen ruotsin opiskeluun olevan parempi kuin yläkoulussa murrosiän jo alkaessa. Hän myös kertoi oppilaidensa odottavan ruotsin alkamista innolla. Tämä on alun perin ollutkin muutoksen tarkoitus (YLE Uutiset 26.3.2014). Rehtori 2:n mukaan on ”mahtava juttu, että kieliohjelmaa laajennetaan”. Käytännössä kieliohjelma ei kuitenkaan laajene eikä ruotsin kielen opetus lisääny, vaan osa tunteista siirtyy yläkoulusta alakoulun kuudennelle luokalle.

5.3 Uusi oppimiskäsitys ja rakenne

*Osittain on kai **pyritty tähän astikin jo**. Kyllä toi varmaan tommosena **peruslähtökohtana opettajilla tähän astikin on ollut siinä opetuksessa**. Nyt se on sitten kai haluttu pistää vähän eri sanoilla. (O2)*

Luvussa 2.3.3 esittelin uuden opetussuunnitelman perusteiden välittämää uudenlaista oppimiskäsitystä. Nostin siitä haastatteluun esille tunnekokemukset, oppimisen ilon ja uutta luovan toiminnan sekä yksilöllisemmän oppimisen vaateen. Tämän osuuden kenties mielenkiintoisin havainto on se, kuinka jokainen opettaja tuo esille, että ”uusi” oppimiskäsitys ei sinällään kuulosta niin uudelta. Olen lihavoanut sitaateista ilmaukset, jotka kuvaavat, kuinka kyseisiin päämääriin on pyritty opetuksessa jo tähänkin asti.

*Se nyt on tällä hetkellä muutenkin ollut mun mielestä **enemmän tapetilla** jo itse asiassa vähän **ennen tätä opsia** (O2)*

***Oon pyrkiny jo nyt vähän siihen suuntaan** et enempi se oppilas ois se aktiivinen toimija ja minä ohjaisin sitä oikeeseen suuntaan ja antaisin vinkkejä mitä sen pitää tehdä. (O1)*

*Ehkä taas mitä ite on tässä opiskellu ja ollu näin vähän aikaan sitten työelämässä niin **ei nää mitenkään uusilta sillain tunnu**. Tuntuu et näitä on korostettu jo kauemmin. (O3)*

*Se on **aina ollut tieteenkin ajatuksena**. Et eihän kukaan oo ikinä toivonut, että oppiminen on ikävää ja luo onnettomuutta. (O6)*

Varsinkin kokeneempien, jo yli 30 vuotta luokanopettajina toimineiden (O4 ja O5) konkarien kertomana on helppo ymmärtää, että mistään kovin mullistavasta on tuskin kuitenkaan kyse.

*Hymyilyttää, että kyllä sitä maailman sivu on varmaan näihin samoihin asioihin **pyritty ja päästykin** varmaan aika hyvin. (O4)*

*Oppilas enemmän mukaan, kun sitä tässä enemmän, **oikeestaan aina yrittäny**. Nyt vielä tietosemmin, että se olis mukavaa ja oppilaslähtöistä ja tehään paljon just ryhmätöitä ja sellasta. Että yhdessä tekee ja ottaa selvää. Että se ei oo vaan sitä, että opettaja antaa tietoo edessä. (O5)*

Vaikeelta kuulostaa, et mitenkää sää nyt jotakin suuria tunteita siellä saisit niille [oppilaille]. (O1)

Et mä en tiedä, kun ei oo kokemusta vielä semmosesta, et miten he tavallaan

Vaikka näistä mietteistä on selvästi nähtävissä tietynlaista skeptisyyttä, eivät suhtautumiset oppimiskäsityksen muutokseen olleet yksin välinpitämättömiä. Olkoonkin, että kyseisiä pyrkimyksiä onkin monenkin opetuksessa epäilemättä ollut jo pidemmän aikaa, nähtiin niiden kirjaaminen opsiin kuitenkin lupaavana asiana. Sen sijaan ongelmallisina nähtiin oppimisen ilon ja tunteiden mukaan saaminen oppimiseen.

muuttaisivat sitten omaa opetustaan yhtäkkiä hauskemmaks. Se on aika mielenkiintoinen paikka. (O6)

Oppilaan rooli aktiivisena, yksilöllisyyden korostuminen ja pyrkimys ”oppia toimimaan yhä itseohjautuvammin” (OPH 2014a, 14) toimijana koettiin ensisijaisesti työläänä ja haastavana. Sen uskotaan työllistävän opettajaa aiempaa enemmän ja nykyisillä niukoilla resursseilla vaativan opettajalta vahvaa ammattitaitoa.

Jos ei nyt ihan huimia kansantaloudellisia kukoistuksia tässä koeta, niin ei nää resurssit tästä juuri lisääny. Niin kyllä siinä ope aika jonglööri on, kun se kunkin yksilölliset tarpeet ja oppimisen edellytykset ottaa huomioon ja tarjoaa ja ruokkii niitä kutakin. Että kyllä se tavaton haaste on. (O4)

Opettajat 5 ja 6 tuovat esille, kuinka suuresta toimintakulttuurin muutoksesta yksilöllisyyden pyrkimyksessä voi olla kyse eritoten perinteisempään, opettajajohtoiseen opettamiseen orientoituneilla opettajilla. Opettaja 5 uskoo oppilasyksilöllisemmän lähestymistavan vaativan opettajalta aiempaa enemmän työtä. Opettaja 6 näkee siinä jo merkittävän muutoksen opettajan omaan identiteettiin, mikä voi tarkoittaa myös valta-aseman muuttumista.

Et oppilaat niin kuin olisivat itse keskiössä ja vastuussa omasta toiminnasta yhä enemmän. Et se vaatii yhä enemmän semmosen niin kuin kulttuurisen muutoksen. Ja mun mielestä siinä mennään jo niin pitkälle niin kuin tämmöseen opettajan niin kuin identiteetin muutokseen – – joillekin se voi olla vaikee paikka luopua siitä omasta niin kuin asemastaan. Vaikkei semmosta niin kuin pelkoa oo, mut se valta ei oo enää opettajalla. (O6)

Yksilöllisyyden kirjaaminen opetussuunnitelmaan nähtiin myös lupaavana seikkana ja oppilaan aktiivinen rooli sinänsä kunniakkaana pyrkimyksenä. Opettaja 3 huomauttaa, että eriyttäminen ja yksilöllistäminen ovat tähän astikin olleet luonnollinen osa opetusta.

Kun luokat on tosi heterogeenisiä, ni ei se opetus voi olla sellasta et kaikille samaa saman verran. Pakko eriyttää jo nyt ja yksilöllistää. Ja varmaan sit kun se on kirjattu sinne, niin voihan se olla et monet jotka ei oo ottanu huomioon, ottaa

enemmän sitä yksilöllisyyttä myös siinä huomioon. Ja varmaan se itseohjautuvuuskin on semmonen, et pikku hiljaa. (O3)

Oppijan oman roolin aktiivisuus on ihan positiivinen jos se toteutuu niin kuin sen ajatellaan tässä toteutuvan. Se on tota noin niin ilman muuta sellanen niinkun hyvä asia. (O4)

Se arvioinnin rooli, se jotenkin mua kiusaa kaikkein eniten. Et sitä on joka jumalan tuutista tulossa, et täytyy arvioida. Sellanen opettajan tuota dokumentointiin, kirjaamiseen liittyvä työmäärä ei minun mielestäni anna sitä mitä se resurssien meno sitten on. Mutta tota että siihen haaskataan resursseja, jotka voidaan

Uudenlaisen oppimiskäsityksen ohella myös muuttuvaa oppilasarviointia kohtaan ilmeni jonkin verran skeptisyyttä. Prosessin monipuolista arviointia ja itsearviointin sekä vertaisarviointin korostamista (OPH 2014a, 17) ei ole välttämättä niin helppo käytännössä toteuttaa. Opettaja 4 koki muuttuvan arvioinnin kohtuuttoman vaativana ja opettajia kuormittavana.

paremmin käyttää. (O4)

Se vähän, mikä siinä huolestuttaa on, et kun noi ryhmäkoot kasvaa ja siellä on niin heterogeeninen se joukko. — — . Sit jos haluis kaikkien kanssa niinku yksilöllisesti käydä läpi vaikka jotain tavoitetta ja mitä on saavutettu. Et mistä löytyy se aika sellaseen palautteen antamiseen (O6)

Arvioinnin monipuolistaminen näyttäisi vaativan opettajalta todella vahvaa ammattiosaamista.

Mutta mikä mua sitten arveluttaa ja askarruttaa on sen arvioinnin valtaisa korostuminen. Että tota sehän on siis kun arviointia tehdään, siinähan pitäis olla ihan älyttömän analyyttinen, siinä pitäis pyrkiä oikeudenmukaisuuteen, objektiivisuuteen — — . Niin siinä ollaan sitten varmaan ihan tolkuttoman vaikeessa opettajan kuormittavassa tilanteessa. (O4)

No totta kai haasteelliselta, kun on totuttu hyvin tähän vanhakantaiseen, että koe ja se on siinä. — — . Sanoisinko tässä uudessa tää on yks haasteellisimmista, toki sen ohjelmoinnin lisäksi. (O5)

Haasteista huolimatta arvioinnin uudet painotukset näyttäisivät olevan haastateltavien mieleen. Arvioinnin monipuolistaminen mahdollistaa kokeiden painoarvon vähenemisen. Tämä sai aikaan sekä varauksellisia että innostuneita näkemyksiä, vaikka en kokeista erikseen maininnut tai kysynyt haastattelussa.

Tiettyä varovaisuutta kuitenkin, et mitä nyt on lehissä ollut näitä, kaikista upeimmat artikkelit siitä, että ei pidetä kokeita ollenkaan ja oppilaat arvioivat itse itsensä ja niin poispäin. Niin siinä pitää kuitenkin muistaa, et jos puhutaan alakoululähtöisesti, niin se on aika iso vastuu tänikäisille oppilaille. Et ehkä nää kaikkein huikemmat strategiat sopii sitten sinne viimesille luokille. (O2)

Oppilaan ahkeruus taikka sinnikkyys, taikka syvälle porautuminen tai mitä on positiivisia asioita siinä prosessissa, niin ne tulee niin kuin arvotetuiksi siinä sitten numerossa. Että se ei ole vaan koenumero, jonka ne on kokeeseen valmistuessaan päättäneet, että kiitettävä tulee. Että se on kyllä mun mielestä siinä hyvää. (O4)

Rehtori 2 nosti lisäksi esille tavoitteiden ja arvioinnin keskeisyyden yhteyden uuden opsin vaatimaan yksilöllisyyteen. Toisin sanoen opetussuunnitelman uusi tavoitteita ja arviointia sisältöjen sisään korostava rakenne kannustaisi myös yksilöllisen oppimisen lisäämiseen.

Oppiminenhan on sitä, että on opetusta, mutta siihen täytyy liittää tavoitteenasettelu ja arviointi, jotka on sitä yksilöllistämistä, jota tässä uudessa opsissa haetaan. Tätä kautta tää yksilöllisyys pääsee sitten muotoutuun vähän automaattisestikin. (R2)

Kyseisessä koulussa tätä varten on otettu käyttöön tavoite- ja arviointikeskustelut, joissa arvioinnin ohella painotetaan tavoitteiden asettamista.

Samalla kun arvioinnin rooli on korostunut, on uudessa opsissa sisällöt kirjattu aiempaa suppeammin. Tämä lisääntynyt sisältövapaus ja tavoiteorientaatio sai opettajilta yksinomaan kehuja.

Se on ihan taas sinänsä tervetullutta, koska Suomea kun taas mieltii; ympäristö ja muu on hyvin erilainen eri paikoissa on varmaan ihan tervettä että pystytään mieltiin sen oman alueen ja oman kunnan kautta niitä että miten mennään tiettyihin tavoitteisiin, mitä on ne reaali-teetit mitä on käytössä ja mitä ei o käytössä ja sen puoleen sitten katotaa niitä. (O2)

Hyvä, et opettajalla on sitä valtaa. Mut sit se taas edellyttää et on se koulutus siihen, mikä nyt sitten osasta noista vähän puuttuu (O1)

Se voi olla varmana ihan hyväkin juttu, et on kunnalla ja on joka koulullakin se oma. Voit vaikka ite painottaa joitakin osa-alueita et sit jos sä huomaat et me nyt vaikka paneudutaan tähän osa-alueeseen paljon tarkemmin ja tehään tästä monialainen ja käytetään tähä tosi paljon enempi aikaa. (O3)

Se [sisältövapaus] varmaan kuvastaa tätä nykyaikaa siis sanoisko nyt tällästä yhteiskunnallisen ja ylipäättänsä niin kuin ihmisen elämisen diversiteettiä näin lainausmerkeissä. (O4)

On ihan hyvä mun mielestä, et siä on enemmänkin ne tavoitteet laadittu kuin sitten sisällöt. Tavallaan että paikallisesti voidaan sitten keksiä ja sopia, et miten näihin tavoitteisiin päästään. Kun taas jos siä ois paljon sisältöjä, se tota kahlitsis paljon käsiä. (O6)

Mun mielestä tää avaa hyvin nyt sitä, et tulee niin kuin tavoitteet on selkeet ja sitten niihin pyritään eri keinoin. (R1)

Kyllä mun mielestä se on oikeeseen suuntaan ilman muuta. Kun ajatellaan, mitä se oppiminen itse asiassa oikein on ja mitä tavoitteita perusopetuksessa halutaan opettaa, niin kyl tää pitää olla tää tietäytyypinen mahdollisuus opettajilla olla mieltä sisällön väljyyksien kautta tätä. (R2)

Hieman samaan tapaan kuin arvioinnin monipuolistumisessa huomattiin kokeiden mahdollinen vähentyminen, myös sisältövapauden lisääntymisessä nousi esiin oppikirjasidonnaisuus ja sen vaihtoehdot. Oppikirjasidonnaisuuden vähentäminen on kahden haastattelijan (O4 ja R1) mielestä selkeä kehityskohde, johon uusi ops toivon mukaan kannustaa.

Se on hyvä asia. Sillon se antaa vapautta hoitaa sitä asiaa, oppimista monella tavalla. Se ei oo niin sidottua just niihin sisältöihin, et se on näin ja näin mentävä, vaan siinä on paljon suurempi vapaus, kunhan tavoitteet täytyy. Eikä jouduta oleen niin kirjasidonnaisia, et täytyy edetä sen kirjan mukaan aina, kun se on niin hyvin vielä vallalla niin kodeissa kuin oppilailla ja opettajillakin.

Eli siis sitä on niin ollut niin rajoitettu siihen, et nyt voidaan olla paljon vapaampia eikä se tähänkään asti oo pitäny olla se kirja, mikä määrää. Mutta helposti on menty siihen, että se täytyy olla, mikä kirjassa sanotaan. Nyt on vapauksia vaikka kuinka paljon enemmän. (O5)

Näkee tässä vanhassa opetusmallissa ikävä kyllä sitä, et moni kokee, et jos ajatellaan, et jos otetaan vaikka matematiikka, et se matematiikan kirja on niin kuin se opsi. (R1)

Opettajat 1 ja 6 tuovat myönteisten näkemysten lisäksi esille huolen siitä, että vapaus saattaa tuoda mukanaan myös eriarvoistumista koulujen ja kuntien välillä.

Keinot ja tavat, jos ne alkaa joka koulussa hirveesti poikkeemaan, niin onko vaarana et ne tavallaan, jos jollakin on paremmat keinot ja saavutetaan parempia tavoitteita, niin se sitten että tota, eriytykö ne koulut tavallaan niissä sisällöissä sitten? (O1)

Ehkä jos sen pääpaino on, et kunta tai kaupunki saa ite päättää mitä tehään, niin ohan siinä eriarvosuus tietysti mahollista, et mitä nyt sit tapahtuu. (O6)

Niin ikään opettajien yhteistyön lisääntymistä näytettäisiin odotettavan innokkaasti. Opettaja 1 mainitsee yhteistyön eduksi opetuksen tasa-arvoistumisen sekä oppilaille näkyvän mallin yhteistyöstä. Samaa tyyliin Opettaja 3 näkee, että oppilaille tekee hyvä olla tekemisissä erilaisten opettajien kanssa.

Ja se on ollu mun mielestä tosi kiva et tehään niinkun porukalla ja vähän sekotetaan oppilaita et nekin tutstuu niinku toisiin et ei oo aina et on vaan se oma ope vaan näkee niitä muitakin opettajia. (O3)

Yhteistyö näyttäisi lisääntyvän kätevästi myös opsin muiden muutosten ja uudenlaisten toimintatapojen, erityisesti monialaisuuden, myötä. Rehtori 1:n mukaan yhteistyö lisääntyy uusien toimintatapojen myötä automaattisesti. Vastaavasti Opettajat 1 ja 3 kertoivat huomanneensa yhteistyön korostuvan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa.

Yhteistyön toteutuminen ei kuitenkaan ole automaatio. Yhteistyölle voi olla kouluissa niin ajankäytöllisiä, asenteellisia kuin koulurakennukseen liittyviä haasteita tai rajoitteita. Yhteistoiminta-aika (yt) on koettu riittämättömäksi, mutta myös opettajien sitoutumisessa näyttäisi olevan parannettavaa.

Opettajilla pitäisi olla yhteistä suunnittelu-aikaa tämän toteuttamista varten. Ja tätähän ei ole. Yhden tunnin yt-aika viikossa ei riitä mihinkään, kun on kaikki muutkin asiat hoidettavana. (O1)

Yhteisen suunnitteluajan puuttuessa vain ne jotka aiemminkin ovat tehneet, jatkavat [yhteistyöt]. (O1)

Jos mekin tehään tässä hirvee työ lukujärjestysten suhteen, että saadaan yhteinen yt-aika vaikka keskiviikolle klo 14-15. Mut jos siihen ei oo vuosikelloon laitettu kokousta tai jotain muuta, niin sit siihen löytyy kampaajaa ja hammaslääkäreitä ja kaikkee muuta. Et tavallaan se asenteen muuttaminen — — . (R1)

Kyl se työtä vaatii ja ennen kaikkea sitä uudenlaista ymmärrystä. (R1)

Siinä (yhteistyössä) on kyllä haastetta varmasti. (R1)

Rehtori 1 kannattaisi kokonaistyöaikajärjestelmää, jonka hän uskoisi selkeyttävän ja helpottavan yhteistyön lisäämistä. Kuten monilla muillakin uudistuksen osa-alueilla, myös yhteistyön lisäämisessä soraääniä aiheutti riittämättömät henkilöstöresurssit.

Se ois tosi hyvä et sellasta vielä enemmän tehtäis. Mut mä en tiedä, kun resursseja koko ajan leikataan, et onko sellaseen mahdollisuuksia et yhdellä luokalla ois välillä se kaks opettajaa et siinä ei oo sillon muita luokkia mukana. (O3)

Niin moni kun vaan saa resurssit siihen, niin tekis samanaikaisopettajuutta, yhteisopettajuutta. (O6)

Lisäksi Opettaja 4 tuo esille ammattiin perinteisesti liitetyn yksin tekemisen kulttuurin ja siitä luopumisen. Vaikka yhteistyötä on hänen mukaansa tehty aiemminkin, on varsinaiseen yhteisopettajuuteen hänellä ja monella muulla opettajalla vielä ”kasvamista”. Uudenlainen opettajuus vaatii myös koulurakennuksilta uusiutumista. Vanhoissa kouluissa luokkatilat eivät nimittäin välttämättä mahdollista yhteistyötä, vaikka haluja olisikin.

Ongelmanahan tossa on se, että tota useat koulut ei taivu siihen, siis yksinkertaisesti seinät ei oo mukana siinä muutoksessa, mitä haetaan. Esimerkiks ny mejän koulu, mikä on vuonna -68 mun mielestä valmistunu, niin se on vanha koulu, et ei sielä oo sellasia luokkatiloja. (O6)

Niin se rakennus ei vaan anna minkäänlaista mahdollisuutta sille, etkä sä voi 20 oppilaan mitotettuun luokkaan tunkea 40 oppilasta. Siellä loppuu happi jo. (O6)

Yhteistyötä on myös tehty hyvällä menestyksellä. Ainakin kahdessa kouluista yhteistyöllä näyttäisi olevan jo melko pitkälle vietyä ja vakiintunutta esimerkiksi luokkatasotiimien myötä. Luokkatasotiimeissä saman luokka-asteen opettajat tekevät aktiivisesti yhteistyötä, mistä on Rehtori 1:n mukaan seurannut ”hyviä innovaatioita”. Saman koulun Opettaja 4 koki yhteistyön jo toteutuneen vahvasti.

Meillä aika pitkälle on jo, sanoisinko toteutunut jo tällanen. Meillä on luokkatasotiimit tiettyjen erityistiimien lisäksi. Niemonomaan näissä luokkatasotiimeissä me ollaan ihan vuosikautia tehty töitä. (O4)

[Yhteistyö] ei muuta tällä hetkellä [opetusta]. Meillä on hyvin kehittämismyönteinen ilmapiiri tässä yhtenäiskoulussa 2001 alkaen, kun tää yhtenäiskoulu aloitti. Tähän meidän yhtenäisyyden kehittämiseen on kuulunut oleellisesti yhteistyö, opettajien ja koko henkilöstön yhteistyö. (R2)

Rehtori 2 kehui hyvin painokkaasti koulunsa opettajayhteisön yhteistyötä. Näyttääkin siltä, että molempien haastateltujen rehtoreiden kouluissa ollaan jo yhteistyön osalta melko valmiita uuteen opetussuunnitelmaan.

Siksi tässä ei oikeastaan ole uutta, et me on lanseerattu jo viis vuotta sitten tällanen: ”pedagoginen yhtenäisyys luo pedagogista hyvinvointia” eli tällainen opettajien, oppilaiden ja henkilökuntien hyvinvointi lähteekin sieltä yhteistyöstä. (R2)

5.4 Muutokseen valmistautuminen

Haastatellut olivat yleisesti ottaen hyvin tyytyväisiä tapahtuneeseen ops-työhön. Opettajat ovat tehneet pikkuryhmissä rehtoreiden heille antamia opsiin liittyviä tehtäviä kuten opetussuunnitelman luonnoksen kommentointia. Viestit tulevista muutoksista ovat kulkeneet ops-seminaareista kouluille. Lisäksi valmistautumista on tehty opettajien yt-ajalla ja koulutusta tarjottu muun muassa VESO-päivillä. Ops-työryhmissä on ollut kouluista vahvaa opettajaedustusta mukaan lukien haastateltu Opettaja 6. Muutoinkin opettajien ops-aktiivisuutta kiitellään.

Meillä on monta opettajaa ollut mukana kunnan ja alueellisella tasolla niissä ja tuoneet niitä terveisiä sieltä sitten kun tätä seutukunnallista opsia on muovattu. (O2)

Välillä meillä on ollu yt-ajalla, meille on saatettu antaa jotain aiheita opsiin liittyen ja meidän on pitäny ryhmissä pohtia ja miettiä. (O3)

Mun piti esim kommentoida ympäristötiedon kohalta sitä opsia mitä oltiin kirjoitettu, koska se ei ollu tarpeeksi tarkka tai oli liian vähän asioita tai joitain. Tai sit joillekin opettajille annetaan jotain ja sit ne niinku kommentoi ja sit välillä tehään yksinkin sitä. (O3)

Meillä on niin kuin tavallaan tällanen ops-tiimi, joka sitten käsittääkseni rehtorin johdolla valmistelee tätä opsia. Ja se tiimi sitten koordinoi meitä muita opettajia ja asettaa meille kysymyksiä. tää tiimi sitten aina luo tiettyjä kysymyksiä meille opettajille ja sit meillä on aina pikkuryhmä, jossa aina mietitään näitä kysymyksiä läpi. Se on ihan hyvä työtapa. (O6)

Opettajat on ollut hyvin ahkerasti mukana, kun on pietty sitten infotilaisuuksia, vesopäiviä ja erilaisia seminaareja tän opsin puitteissa., varsinkin nyt tämän lukuvuoden aikana. (R2)

Rehtorit ovat olleet avainroolissa kunnan ops-työryhmissä ja jakaneet sitten tehtäviä myös opettajille. Tutkittavat ovat olleet ilmeisen tyytyväisiä meneillään olevaan muutosprosessiin niin koulun sisällä kuin kunnan tasollakin.

Oon mää ollu siihen tyytyväinen. Tieto mitä siitä on jo päätetty, niin aika lailla on kyllä tarjoiltu jo meille jo. (O1)

Joo, se on ollut ihan hyvä kyllä. Vähän kiire meille saattaa tulla, mutta kyllä se on lähtökohtasesti ihan hyvä ollut. (O2)

(Rehtorit) on ottanu sellasen vastuullisen roolin. Välillä antanu meille jotain tehtäviä siihen liittyen et ei mitenkään ylikuormittavasti kuitenkaan niinkun ehkä joissakin kouluissa on annettu. (O3)

Mun mielestä vaikuttaa siltä että opettajat on tuolla tyytyväisiä siihen tapaan, miten siellä on hoidettu asiat ja miten rehtori on ottanu siitä semmosen vastuun ja sitten jakanut ehkä semmosia pienä tehtäviä opeille sitten lisäksi. (O4)

Siis kyllä hän (rehtori) on noin niin kuin hän on aktiivisesti teettänyt meillä sen mitä hänen mielestään on pitänyt teettää ja ottanut meidät tähän koulun yt-aika-kokouksiin ja Veso-ohjelmaan. (O4)

No aika tärkeä rooli. Mun mielestä semmonen niin kuin hyvänä esikuvana siitä, että otetaan myönteisesti ja positiivisesti tää vastaan. (O5)

Hyvinhän se on tää. Et ei täällä silleen hirveesti oo hötkyilty ja ahdistettu, mutta tasaisesti menty eteenpäin hyvässä hengessä ja saatu mielestäni hyvää aikaan. (R2)

Aika hyvin täällä on jaettu tehtävät kunnassa. On todistustyöryhmät ja on et valmista tulee joka puolella. (R1)

Seutukunnallisessa ops-työryhmässä mukana ollut Opettaja 6 on sen sijaan havainnut suuria puutteita kuntansa perusopetuksen johtajuudessa. Tämä jokseenkin kärkeväkin kritiikki antaa ymmärtää, että koulun ulkopuolisessa opetussuunnitelmatyössä on vielä paljon parannettavaa.

Kyllähän ne kaikki asiat luo sellasta kuvaa, että kyllähän tästä selvittää, mutta tota samalla myös huomataan, miten — — täällä ollaan opetussuunnitelman jalkauttamisessa semmosella valmistautumattomalla tasolla, et se on jotenkin ollu tosi yllättävää. (O6)

Kun mä olin siellä perusopetuksen hallinnossa tekemässä yhtä vuosiluokkaistamista, niin sekin prosessi oli kyllä työtavoiltaan ja päämääriltään hyvin sellasta epäammattimaista. (O6)

Mä en nää ainakaan, et mun työssä mitenkään perusopetuksen hallinto tais sitten aluerehtori tai erilaiset koordinaattorit ois mitenkään, et ois sellanen hyvä pöhinä, et mä en kyllä nää mitenkään sellaista. Enemmänkin näkee ja kuulee sit semmosia rajotuksia. (O6)

Tää koko niinkuin johtajuus (kunnan) perusopetuksessa on ihan niin kuin vinksallaan. (O6)

Huonon johtajuuden lisäksi valmistautumista on hankaloittanut epä tietoisuus syksyn resursseista sekä liian vähälle jäänyt keskustelu.

Se [valmistautuminen] on ollut myös pitkälti arvailua, koska resursseista ei oo mitään niin kuin käsitystä. (O6)

Ja rahat on tietenkin aika tiukassa, mutta tavallaan ei ne kaikki asiat oo rahasta kiinni. Monet asiat on ihan semmosia aika yksinkertasia asioita. Et ei vaatis muuta kuin sellaista ihan keskustelua. (O6)

Pahimmillaan tämä on hänen mukaan johtamassa siihen, että opettajakunnan osaamista ja opsuudistuksen potentiaalia ei saada kunnolla hyödynnettyä. Hän näkee, että paremmalla koordinoinnilla, enemmän keskustelulla ja opettajien aktivoinnilla opetussuunnitelmauudistuksesta olisi saanut selvästi enemmän irti.

Opettajasta sais tällä hetkellä paljon enemmänkin irti, et siellä on paljon osaamista ja kokemusta, et jos ei tavallaan kysytä oikeanlaisia kysymyksiä eikä oo tavallaan niinkun, ei järjestetä sellaisia tilaisuuksia, että ois tiedossa vaikka resurssit tai oilis tiedossa tarkemmin erilaiset raamit sille työskentelylle, niin et sieltä voi tulla vähän mitä sattuu, kun ei tiedetä mitä syksyllä tapahtuu. Et siinä mielessä niin siinä menee paljon hukkaan sellasta hyvää ammattitaitoo. (O6)

Rehtoreiden näkökulmasta valmistautuminen on ollut pitkälti koordinointia. Tähän on kuulunut seutukunnallinen opetussuunnitelmatyö, johon myös opettajia on aktivoitu. Vaikka opettajat vakuuttivat osallistuneensa mielellään ops-työhön, Rehtori 1 tuo esille rehtorin vastuun opettajan jaksamisesta huolehtimisessa. Hänen mukaansa opettajilla on paljonkin intoa ja uteliasuutta uudistuksia kohtaan, mutta muutos vaatii myös priorisointia ja kärsivällisyyttä.

Huomaa, että opettajilla joillakin, jotka seuraa mediaa, on into ja kysyvät, et miks meillä ei o vielä tästä puhuttu, mut se johtuu just siitä, et on pyritty kellottaan se, et mitä millonkin, et ei kerralla kaikkee, vaan vähitellen mennään sitä kohti. (R1)

henkilökunta on sellaista, et jos sä lyöt kaikki sinne yläviivalle, niin kun ne haluaa tehdä sen 120 km/h. Niin siitä tulee ahdistus ja väsymys. Ja tän ymmärtäminen jollain tasolla tässä on tärkeetä. Työn kuormittavuutta pitää miettiä oikeesti, et kaikki jaksaa. (R1)

Opettajuuden muuttuvat vaatimukset on otettu huomioon myös rekrytoinnissa.

Näin rehtorin vinkkelistä on joutunu niinkuin rekrytoinnissa asian jo huomioimaan, että on hankittu taloon systemaattisesti niin kuin (tvt-) osaamista. (R1)

No siis tota voi sanoo niin kuin yleisesti niin kuin uudenlaisen johtajuuden lainalaisuudet. Et semmonen avoimuus ja vastuun jakaminen. Et jos siihen lähtee, että yksin sanelee ja koittaa kaikki tehdä, ni ei siitä tuu yhtään mitään. Ja sit se sitouttaa erilailla siihen muutokseen, kun tuolla on paljon tekijöitä, jotka ottaa

Johtajuudessa näyttävät korostuvan jaettu johtajuus. Pienemmille työryhmille jaetaan vastuuta ja opettajia osallistetaan siten muutosprosessin valmisteluun.

vastuuta ja muuta. Niin se näyttää myös sitä mallia muille toimia. (R1)

Et tämmönen niin kuin jaettu johtajuus ja vastuun jakaminen tiimeille ja luokkatasotiimeille, ni ne tässä niin kuin korostuu. (R1)

Semmosta koordinointia ja tiedottamista, että sitä se on ollut. (R1)

sellaista kokonaiskoordinointia on tässä tarvittu kaikilta. Et tavallaan niin kuin käyty läpi, mitä tän uuden opsin mukaisesti ollaan toteutettu jo ja mitä niistä halutaan säilyttää edelleen. (R2)

Vastaavalla tavalla kuin Rehtori 1 kertoi vanhempien hyödyntämisestä ohjelmointikoulutuksessa, myös Rehtori 2:n koulussa oppilaat ja oppilaiden huoltajat oli osallistettu opetussuunnitelmatyöhön.

Ja nyt 2015 syksy oli jo sellasta et meillä oli vanhempien aamukahveja, joissa vanhemmat sai omia mielipiteitään esittää ja myöskin oppilailta näitä asioita kysyttiin. Et kysyttiin ja keskusteltiin oppilaiden kanssa omassa koulussa ja myöskin oppilaiden edustajat tuolla kunnallisessa oppilasfoorumissa. (R2)

6 TULOSTEN TARKASTELU

6.1 Laaja-alaistuva opettajuus

Sisällöllinen laaja-alaisuus. Haastateltavat uskoivat opetussuunnitelmauudistuksen tuovan muutoksia opettajuuteen Fullanin (1996) jaottelun mukaisesti ainakin opettamiseen ja oppimiseen, kollegiaaliseen yhteistyöhön sekä oppimisympäristöihin. Sekä haastatteluiden että Opettaja-lehden artikkeleiden perusteella opettaminen näyttäisi olevan muuttumassa monella tavalla laaja-alaisempaan suuntaan. Laaja-alaisten osaamistavoitteiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien myötä laaja-alaisuus näyttäisi olevan selkeä uuden opetussuunnitelman ajama suunta. Opettajat ovat mitä ilmeisemmin ”ostaneet” ajatuksen monialaisuudesta ja suurten, perinteisiä ainerajoja rikkovien kokonaisuuksien yleistymisestä. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia oli harjoiteltu kaikissa koulussa jo lukuvuonna 2015–2016 hyvin lupaavin tuloksin, ja opettajat vaikuttivat miettineen tulevia kokonaisuuksia jo melko laajalti. Voi siis sanoa, että monialaisuus on opettajille luonteva lähestymistapa opetettavaan substanssiin.

Näyttäisi, että opetussisältöjen osalta nykypäivän opettaja on menossa Luukkaisen (2004, 191) sanoin ”kohti laaja-alaista osaamista”. Osaamisvaatimukset kasvavat paitsi uusien oppiaineiden myötä niin myös laaja-alaisten osaamistavoitteiden osalta. Enää ei riitä, että opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa erillisten oppiaineiden tavoitteiden osalta, vaan hänen tulee nähdä niiden yhteys isompiin, ns. tosielämän ilmiöihin — Jokisen ym. (2014) mukaan saada opiskelijat ymmärtämään kokonaisuuksia. Tämä on haastateltavien mukaan oikea suuntaus. Kuten haastatteluissa kävi ilmi, tulee muistaa, että mistään uudesta keksinnöstä tai radikaalista oivalluksesta ei voida kuitenkaan monialaisenkaan kohdalla puhua. Jo 1970-luvulla luokanopettajauransa aloittanut Opettaja 6 toi tämän pistävästi esille muistuttaessaan Aukusti Salon kirjoittaneen jo 1940-luvulla kokonaisopetusmetodista, jossa on pitkälti samoja elementtejä kuin vuoden 2016 ”ilmiöoppimisessa”. On kuitenkin tärkeää huomata, että vaikka mitään mullistavan uutta tuskin on keksitty, voi asian kirjaamisella opetussuunnitelmaan kuitenkin olla keskeinen merkitys. Ensinnäkin haastatteluissa tuli ilmi, kuinka kouluissa on jo aloitettu uusia oppimiskokonaisuuksia nimenomaan tulevaan opetussuunnitelmaan valmistautumisen tähden. Teoriaa on siis jo alettu viedä käytäntöön. Toiseksi haastateltavat uskoivat, että toimintatavan ”virallistaminen” ja kirjaaminen opsiin

velvoittaa nekin opettajat, jotka ovat ehkä aiemmin pitäytyneet oppiaineiden perinteisemmässä jaottelussa.

Sisällöllisen osaamisen laajentumista puoltavat myös ohjelmoinnin, yhteiskuntaopin ja ruotsin kielen alkaminen. Kun työnantajan puolelta tarjottava koulutus on puutteellista, on tunnollisten opettajien hankittava osaamista omatoimisesti. Tämä herätti ymmärrettävästi kritiikkiä uudistusta ja ennen kaikkea siihen valmistautumista kohtaan. Kuten Opettaja 3 sanoi, opettajille tuntuu olevan tyypillistä oman osaamisen omaehtoinen uudistaminen. Fullan (1996) määrittelee itsensä näkemisen jatkuvana oppijana yhdeksi opettajuuden alueeksi, jota tulee pyrkiä uudistamaan. Myös yhteiskuntaopin opettamisessa osaamisen päivittäminen näyttää jäävän jokaisen itsensä hoidettavaksi. Tosin tämä ei näytä tv:n ja ohjelmoinnin veroiselta ongelmalta, sillä yhtä vaille kaikki haastateltavat kokivat opettajien valmiudet opettaa yhteiskuntaoppia riittävinä. Uudistusten edellyttämien tukitoimien jäädessä vähälle määrittelee muutoksen pitkälti opettajan oma persoona, joka on Vertasen (2002) mukaan opettajuuden keskeisin tekijä.

Digitalisaatio. Osaamisen monipuolistuminen tulee esille myös tieto- ja viestintäteknologian lisääntymisen vaateena sekä ohjelmoinnin ja yhteiskuntaopin opettamisessa. Tv:n ja ohjelmoinnin osalta tutkimustulokset on melko helppo tiivistää: tv koetaan tärkeäksi, hyödylliseksi ja mielekkääksi, mutta koulujen fasiliteetit, sekä osaamisen ja koulutuksen puute näyttävät aiheuttavan suuria vaikeuksia uudistuksen toteutumiseen. Luukkainen (2004) uskoo tieto- ja viestintäteknologian muuttavan oppimista kohti itsenäisempää ja eriytetymppää oppimista. Opettaja 2 tuo tämän esille mainitessaan, että tv:n avulla pystyy ”herättelemään” niitakin oppijoita, joille muunlaiset metodit eivät ole tehokkaita. Lisäksi hän huomauttaa, että on mietittävä tarkkaan, miten tieto- ja viestintäteknologia otetaan käyttöön nimenomaan uusia oppimiskokonaisuuksia edistämään eikä pelkästään siksi, että ops siihen velvoittaa. Myös Rehtori 1 muistuttaa, että tv:n tulee nimenoman tarjota uusia välineitä, helpotuksia ja ulottuvuuksia oppimiseen. Kilpiö ja Markkula (2006) havaitsivat niin ikään tutkimuksessaan, että opettajat eivät halua käyttää teknologiaa sen itsensä takia vaan uusien taitojen ja näkökulmien saavuttamien tueksi. Jokinen ym. (2014) näkevät asian niin, että uudenlaiset digitalisoituvat oppimisympäristöjen tulee palvella oppilaan tasapainoista kehitystä.

Käytännössä opettajien pitäisi alkaa opettamaan aihetta, jota he eivät tunne ja johon he eivät ole saaneet koulutusta (ohjelmointi) sekä käyttämään opetusmenetelmiä, joita he eivät hallitse ja johon ei ole kunnollisia välineitä (tv). Tämän ristiriidan tuo laajemmin ilmi haastatteluiden aikoihin julkaistu Valtioneuvoston (2016) tutkimus, jossa 20 % vastanneista opettajista (n=3579) koki omassa tv-osaamisessa olevan merkittäviä puutteita. Kolmannes opettajista oli tyytymätön käytössä oleviin laitteisiin ja 25 % ei ollut tyytyväinen langattomiin verkkoyhteyksiin. Vastaaajista 60 % toi

esille laitteiden määrään ja laatuun liittyvät esteet. Valtaosa suhtautui kuitenkin myönteisesti tv:n käytön lisääntymiseen opetuksessa, mikä on linjassa tutkimukseni kanssa. (Valtioneuvosto 2016.) Myös Opetushallituksen raportin (OPH 2005) perusteella tv:n käyttöä voivat hankaloittaa laitteiden vähäinen määrä, verkkoyhteyksien hitaus ja osaamisen puute.

Opettaja-lehden kirjoituksiin verrattuna haastateltavani suhtautuivat tv:n kasvavaan rooliin melko lailla skeptisemmin. Käytännön haasteet ja huonot kokemukset nousivat esiin toisin kuin Opettaja-lehdessä, jonka perusteella opetusministerimme hehkuttama digiloikka näyttäisi tarkoittavan ainoastaan hienoja mahdollisuuksia ja digioppimisen läpimurtoja.

Osallistava opettajuus. Uudenlainen oppimiskäsityksen myötä opettaja on kenties muuttumassa enemmän oppimisen mahdollistajaksi ja tukijaksi. Opettaja-lehden artikkeleissa nousi vahvasti esille halu ja aikomus osallistaa oppilaita enemmän mukaan päätöksentekoon, jolloin opettaja tulee jakaneeksi valtaansa. Haastateltujen aikomukset olivat samanlaisia, mutta artikkeleista poiketen esiin nousivat nopeasti oppilaan itseohjautuvuuden sekä tunteiden mukaan ottamisen haasteet. Tämä uudenlainen opettajuus muistuttaa paljolti osallistavan pedagogiikan ja dialogisen kasvatuksen päämääriä (ks. luku 2.2.2). Oppilaiden tuominen oppimisen keskiöön, opettajan ja oppilaan valtasuhteen purkaminen sekä tunteiden valjastaminen osaksi oppimista ovat avaintekijöitä bell hooksin (2007) osallistavassa pedagogiikassa kuten myös Suorannan (2008) dialogisessa kasvatuksessa. Bell hooksin osallistavassa pedagogiikassa on keskeistä, että tieto kiinnittyy opiskelijoiden arkeen ja omiin kokemuksiin. Hän kritisoi oppi-isänsä Paolo Freiren tavoin perinteistä ”pankkikasvatusta”, jossa opettaja siirtää opitun tiedon oppilaille. (bell hooks 2007.) Esimerkiksi monialaiset oppimiskokemukset, uutena opetettavana aineena tuleva yhteiskuntaoppi sekä tieto- ja viestintäteknologian lisäämien ovat helposti lapsen kokemusmaailman kautta lähestyttäviä teemoja.

Kuten Opettaja 5 kertoi, valmiin tiedon ”kaatamisesta” ollaan luopumassa ja oppilaita osallistamassa aiempaa tietoisemmin. Oppilaiden ottaessa enemmän vastuuta omasta oppimisesta opettajasta on kenties tulossa enemmänkin oppimisen tukija ja ohjaaja, mihin Opettaja 1 kertoi jo uuden opsin hengessä pyrkineensä. Haastateltavilla ei ollut vielä juurikaan muodostunut selkeitä visioita, kuinka oppimisen iloa tai tunnekokemuksia voisi omaan opetukseen lisätä, sillä kuten Opettaja 6 ilmaisee, eihän kukaan ole varmaan aiemminkaan yrittänyt tehdä opetuksesta mahdollisimman ikävää. Samoin tutkimissani Opettaja-lehden artikkeleissa oppimisen iloa korostetaan, mutta sen hyödyntämisestä ei kuitenkaan osata esittää mitään konkreettista. On siis vielä tässä vaiheessa epäselvää, kuinka tunteiden hyödyntäminen tulevaisuuden oppimisessa onnistuu ja toteutuuko POPS 2014:n tavoitteet siltä osin. Joka tapauksessa tekemieni havaintojen nojalla näyttää siltä, että Pruukin (2013) tutkimustulosten mukaisesti sosiaalinen konstruktivismi

(esim. Applefield ym. 2000/2001) ja humaninen oppimiskäsitys (Rauste-von Wright ym. 2003) ovat korostumassa tulevaisuuden opettajuudessa.

Uudenlainen arviointi näyttää herättävän opettajissa jokseenkin erilaisia reaktioita kuin Syrjäläinen (2002) on löytänyt tutkiessaan edellisen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä uudistunutta arviointia. Syrjäläisen tutkimuksissa arvioinnin uudistunut kenttä koettiin hyvin laajaksi ja monimutkaiseksi. Siksi se oli myös aiheuttanut paljon turhautumista, skeptisyyttä ja uupumustakin. (Syrjäläinen 2002, 42–43.) Tässä tutkimuksessa arviointi herätti kuitenkin pääosin myönteisiä ajatuksia, vaikka Opettaja 4 mainitsikin sen olevan uudistuksessa eniten arveluttava seikka. Eritoten häntä häiritsi arvioinnin tunkeminen ”joka jumalan tuutista”, mikä taas vastaa Syrjäläisen (2002) tuloksia. Kokeiden painoarvon vähentäminen ja arvioinnin monipuolistaminen koettiin kuitenkin myönteisenä muutoksena ja prosessin monipuolinen arviointi hankaluudestaan huolimatta oikeaksi suuntaukseksi. Kenties arviointi ei ole muuttumassa nyt yhtä radikaalisti kuin Syrjäläisen (2002) tutkimuksen aikoihin ja opettajien, erityisesti nuorimpien, näkemykset ovat siksi lempeämpiä. Edellisessä uudistuksessa itsearvioinnin korostuminen, jolla haettiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen vahvistumista, merkitsi luultavasti suurempaa muutosta kuin nyt vuonna 2016. Näin voisi päätellä siitä, että haastateltavat kokivat itsearvioinnin kuuluneen jo tähänkin asti luontevasti osaksi arviointia.

Menetelmien vapaus. Uuden opetussuunnitelman rakenne näyttää mahdollistavan aiempaa vapaammat keinot opsissa määritettyjen tavoitteiden saavuttamiseen. Vastaavasti arvioinnin monipuolistuessa kokeiden painoarvon vähentäminen mahdollistuu. Opettajien kertomien monialaisten oppimiskokonaisuuksien laajasta kirjosta voi päätellä, että myös monialaisuus lisäänee opettajan mahdollisuuksia päättää omista opetussisällöistään. Tämän varjopuolena kaksi opettajista esittää huolen opetuksen mahdollisesta eriarvoistumisesta.

Opettajan autonomia on Pohjoismaissa keskeinen osa opettajuutta (esim. Klette 2000, Luukkainen 2004), vaikkakin Syrjäläinen (2002) esittää, että opettajan vapaus ja autonomia ovat paljon illuusiota opettajien puurtaessa vastentahtoisesti ylhäältä päin käskettyjen uudistusten pakottamina. Niemen (1993) mukaan autonomia on sisäistä vastuunottoa omasta työstä ja se sisältää myös pyrkimyksen oppijoita itsenäistävään kasvatukseen. Näin mahdollisimman moni voisi hankkia itselleen valmiuksia oman oppimisen ohjaamiseen. (Niemi 1993, 72–73.) Tältä osin lisääntynyt autonomia voisi nivoutua myös oppimisen itseohjautuvuuden sekä uutena osaamistavoitteena mainitun oppimaan oppimisen tavoitteluun, jonka Opettaja 6 nimeää yhdeksi tärkeimmistä uudistuksista. Tutkittavat kokivat sisältöjen väljyyden yksinomaan innostavana seikkana ja mahdollisuutena toteuttaa itseään aiempaa luovemmin. Suuntaus näyttäisi siis olevan sekä opettajien että rehtorien mieleen. Tämä on sikäli ymmärrettävää, että opettajan autonomia mainitaan monesti

Suomen erinomaisten PISA-tulosten sekä opettajan verrattain korkean suosion ja arvostuksen yhteydessä.

Kiviniemen (2000) näkemykset tulevaisuuden opettajan työn vaateista ovat melko yhtenevät tutkimustulosteni kanssa. Kiviniemen (2000, 187) tarkastelusta esimerkiksi yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, eheyttävät oppimiskokonaisuudet, työssä uudistuminen sekä arviointikäytäntöjen lisääntyminen nousevat on melko helppo allekirjoittaa saamieni tulosten valossa.

6.2 Yhteistyön uudet muodot

Kollegiaalinen yhteistyö. Opettajien yhteistyön lisääntyminen koettiin hyvin potentiaalisena voimavarana, mutta sen toteuttamiseen liittyy haasteita kuten tilarajoitteet, aikatauluongelmat, opettajien sitoutuminen ja perinteinen yksin tekemisen kulttuuri. Parhaimmillaan opettajien yhteistyö tekee opetuksesta oppilaille tasavertaisempaa ja yhdistää opettajien erilaisia vahvuuksia. Myös Lehkonen (2009) on havainnut tutkimuksissaan, että yhteistyö edesauttaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista ja on muutenkin eduksi oppilaalle.

Kuten kokenut ja itsensä työtavoiltaan perinteiseksi tunnistava Opettaja 5 myönsi, yhteistyön jalkauttaminen vaatii työtä ja ”kasvamista” ja Rehtori 1:n mukaan ”uudenlaista ajattelua”. Myös Murto (1992) on tuonut tutkimuksissaan esille, että yhteisöllisyys ei synny itsestään ja se voi viedä vuosia. Vastaavasti Rehtori 1 ja Opettaja 1 harmittelivat yhteisen suunnitteluajan riittämättömyyttä ja joidenkin opettajien haluttomuutta sitoutua siihen. Lehkonen (2009) raportoi samasta rehtorien kokemasta ongelmasta. Kuitenkin erityisesti nuoremmat, alle viisi vuotta työelämässä olleet opettajat kokivat yhteisopettajuuden luontevana työn muotona. Sen sijaan haasteena nousi esille yhteistyöhön pakottaminen, joka oli Opettaja 1:n mielestä väärä lähestymistapa eikä siten rohkaisi yhteistyöhön muuta kuin heitä, jotka ovat sitä tehneet jo aiemminkin. Klette (2000) käyttää tästä yhteisön ulkoapäin tulevasta yhteistyön vaatimuksesta käsitettä pakotettu yhteistyö. Hänen tutkimuksissaan se ei johda kehittymiseen yksilönä eikä instituutiona, eivätkä opettajat siten anna sille arvoa (Klette 2000, 154). Samanlaisiin tuloksiin on päätynyt Syrjäläinen (2002) tutkiessaan koulu-uudistuksia opettajien ja rehtorien kokemina. Pahimmillaan palaverit, kokoukset ja pienryhmät voivat olla turhauttavia ja viedä aikaa pois opetuksen suunnittelusta ja siten heikentää opetuksen laatua ja opettajan jaksamista. Syrjäläinen painottaakin, että yhteistyön tulee olla ”pedagogisesti perusteltua”, jotta sillä voidaan ratkaista opettajan arjessa esiintyviä todellisia ongelmia. (Syrjäläinen 2002, 36–37.)

Koulun ulkopuolinen yhteistyö. Oppilaiden huoltajat ovat olleet mukana muutostyössä muun muassa tarjoamalla koodauskoulutusta sekä osallistumalla keskustelutilaisuuksiin uuden

opetussuunnitelman luomisvaiheessa. Myös Opettaja-lehden artikkeleissa perusteella yhteistyö kodin ja koulun välillä on tiivistymässä, minkä Opetussuunnitelman perusteiden mukaan on tarkoitus ”lisätä yhteisöllisyyttä ja antaa tukea opettajan ja koulun työlle” (OPH 2014a, 36). Luukkainen (2004, 58) näkee, että uudenlainen opettajuus vaatii yhteistyötä vanhempien kanssa.

Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa on hyödynnetty ja aiotaan hyödyntää vahvasti koulun ulkopuolisia yhteistyöverkostoja, kuten POPS 2014 linjaa (OPH 2014a, 31). Tampereella toimiva Yrityskylä mainittiin hyvänä esimerkkinä monialaisesta oppimiskokonaisuudesta, jossa yhdistyy uusista osaamistavoitteista muun muassa tieto- ja viestintäteknologian osaaminen, arjen taidot ja työelämätaidot. Pesosen (2009) mukaan rehtoreiden on ”luotsattava” koulu koulun ulkopuolisiin sidosryhmien verkostoihin, missä paikallisuus korostuu.

Yhteistyö sekä koulun sisällä että koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välillä näyttäisi olevan hyvin keskeisessä roolissa tulevaisuuden koulussa. Haastatteluiden lopussa pyytäessäni vastaamaan vielä kokoavasti näkemykseen kouluissa tapahtuvasta muutoksesta, keskeiseksi seikaksi nousi monella nimenomaan lisääntyvä yhteistyö. Tämä ei ole kovinkaan vaikea uskoa, sillä myös rehtoreita koskevissa 2000-luvun tutkimuksissa (esim. Pesonen 2009, Mäkelä 2007, Lehtonen 2009) yhteistyölle annetaan suuri arvo. Luukkaisen (2004, 117) näkemyksen mukaan koulun ja yhteiskunnan lähentyminen ja koulun sidosryhmien lisääntyminen pakottavat koulujärjestelmää avautumaan. Pesonen (2009, 17) liittyy tämän ympäristön kanssa lisääntyvän yhteistyön oppivan organisaation tunnusmerkiksi. Koulut ovat siis oppivina organisaatioina jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja eroavat siten ratkaisevasti suljetuista organisaatioista.

6.3 Rehtorit suunnannäyttäjinä

Opettajat ja rehtorit suhtautuivat meneillään olleeseen opetussuunnitelmatyöhön pääosin innostuneesti. Opettajien mukaan ottaminen opetussuunnitelman laatimiseen koettiin motivoivana ja yhteisölliset työtavat toimivina. Vaikka Uusikylä (HS 30.5.2015) on kritisoinut kasvatusalan ammattilaisten huomioimatta jättämistä POPS 2014:n laatimisessa, niin ainakin paikallisessa opetussuunnitelmatyössä opettajilla näyttää olevan hyvät mahdollisuudet vaikuttaa.

Myös rehtoreiden rooliin ja johtamiseen oltiin tyytyväisiä. Erityisesti kiiteltiin rehtorin vastuullista otetta sekä suunnannäyttämistä, esimerkkinä toimimista. Rehtori 1:n mukaan johtaminen on ollut pitkälti jaettava johtajuutta. Sillä on pyritty sitouttamaan opettajia ottamaan vastuuta muutoksesta. Tämä muistuttaa osallistavaa johtajuutta, jossa Juutin (1992) mukaan esimies antaa ryhmän osallistua päätöksentekoon, kunhan se pysyy hänen määrittelemiensä rajojen sisällä. Ryhmän tehtävänä on pyrkiä keskusteluissa löytämään paras vaihtoehto. (Juuti 1992, 171.) Pesonen

(2009, 95) ennustaa vastuun jakamisen yleistyvän tulevaisuuden peruskoulussa. Tämä on toteutunut varsinkin ops-työssä, jossa opettajat ovat saaneet ryhminä kommentoida opetussuunnitelman luonnoksia ja siten osallistua päätöksentekoon.

Rehtorit ovat toteuttaneet esittelemäni (ks. s. 28) Portinin ym. (2003) mallin mukaisesti eritoten instruktionaalista johtamista, koulukulttuurin johtamista, henkilöstön voimavarojen johtamista ja strategista johtamista. Instruktionaalista johtamista on ollut muun muassa opetuksen ja opetussuunnitelman kehittäminen, johon opettajille on tarjottu erilaisia malleja ja resursseja. Rehtorit ovat olleet avainroolissa seutukunnallisessa ops-työssä ja pitäneet opettajat ajan tasalla tulevista muutoksista. Tähän tiedottamiseen opettajat vaikuttivat olevan kaikin puolin tyytyväisiä. Kuitenkin yhteistä kaikille kouluille näyttäisi olevan puutteelliset resurssit, mikä opettajien arvion mukaan haittaa merkittävästi uuden opetussuunnitelman vaatimusten toteutumista. Tätä epäkohtaa eivät tosin rehtorit itse tuoneet esille. Opettajien melko vahvasta konsensuksesta voinee kuitenkin päätellä, että resurssien tarjoamisessa instruktionaalisessa johtamisessa on ollut puutteita. Tämä ei tietenkään ole pelkkä johtamiskysymys, sillä talouden haasteet ymmärrettävästi määrittelevät mahdollisuuksia tarjota resursseja. Myös Pesosen (2009) tutkimuksissa rehtorit kokivat taloudelliset resurssit riittämättömiksi koulun kehittämiseen, joten sikäli opettajien huolet ovat ymmärrettäviä.

Molemmat rehtorit toivat esille, että muutokseen valmistautuminen on ollut pitkälti koordinoitua. Erityisesti Rehtori 2 painotti opetussuunnitelmauudistukseen liittyvän arvojen ja arkikäytänteiden luomista. Hän myös kehuu koulun kehittämismyönteistä ilmapiiriä. Saman koulun Opettaja 2 kuvaili koulussa vallitsevan uudistuksen suhteen ”positiivinen vire”. Tätä voisi hyvin kutsua koulukulttuurin johtamiseksi, johon Portinin ym. (2003) mukaan kuuluu koulun ilmapiirin, perinteiden, arvojen ja historian vaaliminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Kyseisessä koulussa vaikuttaisi olevan tiivistä yhteistyötä korostava malli, johon kuuluu vahva sosiaalinen koheesio (Hargreaves 1997). Tätä tukevat Rehtori 2:n kuvailemat monimuotoiset yhteistyömuodot opettajien (luokanopettajat, aineenopettajat, erityisopettajat) sekä myös oppilaiden huoltajien kanssa. Vastaavaan tapaan Rehtori 1 sekä Opettajat 1 ja 4 korostavat koulussaan vallitsevan tiiviin yhteistyön koulukulttuuri. Sen sijaan Opettaja 6:n epäammattimaiseksi kokema opetussuunnitelmatyö antaa viitteitä selviytymistä korostavasta koulukulttuurin mallista, jossa sekä sosiaalinen kontrolli että sosiaalinen koheesio ovat heikkoja (Hargreaves 1997).

Rehtori 1 kertoo Portinin ym. (2003) henkilöstön voimavarojen johtamisen (*human resource*) näkökulmasta mielenkiintoisia näkemyksiä. Hänen mukaansa rehtorin on hyvin tärkeää huolehtia opettajien jaksamista jättämällä suosiolla joitakin uudistuksia pienemmälle painoarvolle, sillä opettajilla on taipumusta väsyä työn käydessä liian kuormittavaksi. Tämä ei varmasti ole aiheeton huoli. Syrjäläinen (2002) on tutkimuksissaan havainnut, kuinka opettajien voimavarat hupenevat ja

työuupumus yleistyy suurissa muutoksissa kuten opetussuunnitelmauudistuksessa. Henkilöstön voimavarojen johtamiseen kuuluu myös opettajien rekrytointi (Portin ym. 2003), jossa Rehtori 1 kertoo ottaneensa huomioon tulevan opetussuunnitelman vaateet hakiessaan taloon tietoisesti tieto- ja viestintäteknologian osaamista.

Opetussuunnitelmaan valmistautuminen on vaatinut pitkälti myös strategista johtamista. Tähän kuuluvat muun muassa tavoitteiden, visioiden ja arvojen sekä niiden saavuttamiseen vaadittavien keinojen luomista (Portin ym. 2003). Opetussuunnitelma on konkreettinen asiakirja, jolla luodaan koululle tavoitteet ja arvot. Lisäksi se on paikallinen ohjenuora keinoista, jolla pyritään saavuttamaan Opetushallituksen asettamat tavoitteet, jotka POPS 2014:ssä määritellään. Koulut siis sekä pyrkivät vastaamaan heille ulkoa asetettuihin muutosvaatimukseen mutta myös luovat omia strategioitaan kunnallisten opetussuunnitelmien muodossa.

Karikosken (2009) strategisen mallin vaiheista tutkimukseni ajoittuu vaiheen 5 (toiminnan aloittaminen ja esittäminen henkilöstölle) jälkeen. Lähtötila-analyysi ja muutostarpeen konkretisointi (vaiheet 1 ja 2) hahmottuivat vuoden 2015 alussa POPS 2014:n julkistamisen jälkeen. POPS 2014 on luonut kehykset muutostarpeelle. Visiointivaiheeseen (3) voi lukea kunnallisen opistyön, sillä siinä päätetään kunnan ja koulun painopisteistä. Niin ikään Rehtori 2:n mainitsema arvojen ja arkikäytänteiden luonti on osa tätä prosessia, jossa määritetään, mitä halutaan saavuttaa. Toimintasuunnitelmavaiheessa (4) on kartoitettu opettajien osallistaminen opetussuunnitelmatyöhön sekä suunniteltu, missä vaiheessa ja millä tavalla mikäkin uudistus käsitellään. Tässä on Rehtori 2:n mukaan ollut tärkeää porrastaminen, sillä opettajien uupumisen välttämiseksi kaikkea ei voi uudistaa kertarysäyksellä.

Edellä eriteltyjen johtamisen mallien lisäksi nostan vielä esille pedagogisen johtamisen. Kokonaisuudessaan rehtorien johtama ops-valmistautuminen on ollut luonteeltaan pedagogista johtamista. Keskeisimpinä pedagogisen johtamisen muotoina tutkimuksessani korostuivat muun muassa koulun tavoitteet, ohjeistaminen, ammatillisuuden kehittäminen (Southworth 2002), opetussuunnitelman toteuttamiseen edistävä toiminta (Hämäläinen 1986) sekä opettajien ohjaaminen ja tukeminen (Lonkila 1990). Uudenlaiseen opettajuuteen valmistautuminen on paitsi opettajien niin myös rehtorien vastuulla. Rehtorin tulee esimerkiksi varmistaa, että kaikki opettajat lisäävät yhteistyötä opetuksessa, kuten Rehtori 1 huomautti. Pesonen (2009) nimittää tätä yhteistyöhön ”luotsaamiseksi”.

Haastatteluissa ei ilmennyt kovin suuria rehtorin työn haasteita tai rajoitteita. Rehtoreiden mukaan OPS 2016 ei ole vienyt kohtuuttomasti aikaa, vaikkakin Rehtori 1:n mukaan haasteellisinta uudistuksen valmistelussa on ollut sen toteuttaminen kaiken muun koulutyön ja koulumaailman haasteiden ohessa. Hieman samaan tyyliin Karikosken (2009) tutkimuksissa rehtorit ovat

harmitelleet, kuinka koulun kehittämiseen vaadittavaan pedagogiseen keskusteluun jää liian vähän aikaa hallinnollisen byrokratian ja koulun ympäriltä tulevan paineen vuoksi. Tämä voi selittää myös sitä, kuinka Opettaja 6 harmitteli opetussuunnitelmauudistuksen potentiaalın hukkaamista keskustelun jäädessä liian vähälle. Myös Syrjälä ym. (2006) korostavat, että koulun muutoksissa tarvitaan kaikkien kasvatukseen osallistuvien keskustelua. Lisäksi Rehtori 2 oli hyvin pettynyt kunnassa tehtyyn päätökseen, jossa numeroarviointi määrätään kunnan joka kouluun jo viidenneltä luokalta alkavaksi. Oppimisen yksilöllistämisen vaatimisen yhteydessä tämä kuulostaa ristiriitaiselta. Aiemmin koulussa oli annettu numerot vasta kuudennelta luokalta alkaen, joten tässä mielessä koulu joutuu ottamaan oman tahtonsa vastaisesti ”takapakkaa” (R2). Ainakin tältä osin koulun kehittämistä näyttää yhä jarruttavan ulkoapäin tulevat määräykset, kuten esimerkiksi Pesonen (2009) ja Klette (2000) ovat tutkimuksissaan todenneet.

6.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. Näin tutkimuksen eettisyys kulkee käsi kädessä uskottavuuden kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 129.) Eskola ja Suoranta (1998) jakavat luotettavuuden kolmeen käsitteeseen. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkijan käsitteellistyksensä tutkittavien käsityksiä ja tulkintoja. Muodostamani kolme pääteemaa (muuttuva opettajuus, yhteistyön uudet muodot ja muutosprosessin kohtaaminen) tulivat vahvasti ilmi jokaisesta haastattelusta. Ne olivat myös selkeästi esille Opettaja-lehden artikkeleissa, joten niitä voi pitää uskottavina. Periaatteessa uskottavuutta voisi arvioida viemällä tulkinnat tutkittavien arvioitavaksi, mutta tutkittavat saattavat olla sokeita kokemukselleen tai tilanteelleen. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.)

Laadullisissa tutkimuksissa tutkimustulosten siirrettävyys voi toteutua vain tietyin ehdoin, mutta yleistyksiset eivät ole mahdollisia sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi (Eskola ja Suoranta 1998, 212–213). Kuusi opettajaa ja kaksi rehtoria eivät edusta koko Suomen luokanopettajakuntaa, mutta kuitenkin yhden tai kahden subjektiivinen näkemys ei saa suhteettoman suurta roolia tutkimustuloksissa. Yhtä kaikki on täysin mahdollista, että samantyyllisen tutkimuksen toteuttaminen jossakin muualla olisi tuottanut erilaisia tuloksia. Haastateltavia valitessani minulla ei ole ollut muita kriteereitä kuin saada riittävän laaja otos pirkanmaalaisista luokanopettajista ja rehtoreista siten, että joukko edustaa mahdollisimman suurta ikähaitaria. Siksi on mahdollista, että tutkittavaksi on sattumalta valikoitunut esimerkiksi harvinaisen myönteisesti tai kielteisesti ops-uudistukseen suhtautuvia henkilöitä. En voi siis osoittaa, että haastateltavat edustaisivat millään lailla tyypillisiä tai epätyypillisiä luokanopettajia, joten olisi virheellistä yleistää

tuloksia kaikkia luokanopettajia koskevaksi. Voidaan siis olettaa, että opettajilla ja rehtoreilla on tietty käsitys tutkittavasta ilmiöstä, mutta Tuomen ja Sarajärven (2004, 134) sanoin ”ei ole mielekästä puhua tulkintojen ’vääryydestä’ tai ’oikeellisuudesta’ suhteessa totuuteen”. Kaikki tutkittavien esittämät tulkinnat tutkimuskohteesta ovat siis ”oikeita” heidän omina kokemuksinaan.

Tutkimuksen vahvistavuudella Eskola ja Suoranta (1998, 213) viittaavat siihen, että tutkimustulokset saavat vahvistusta muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Vaikka OPS 2016 on aiheena tuore ja lähes kokonaan tutkimaton, olen käyttänyt tuloksissa hyväksi muita opettajuutta, opetussuunnitelmaa ja koulun johtajuutta käsitteleviä tutkimuksia, joiden tulokset ovat olleet melko yhteneviä saamieni tulosten kanssa. Lisäksi olen käsitellyt aiheeseen liittyvää uutisointia. Vaikka ne eivät olekaan tieteellisiä tutkimuksia, pystyy niissä esiintyvien opettajien näkemyksiä vertaamaan omiin tuloksiini. Tämä on vahvistanut saamieni tuloksien luotettavuutta. Haastatteluiden tulosten vertaaminen Opetaja-lehdessä esiintyviin näkemyksiin voidaan nähdä triangulaationa, jossa Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 189) mukaan verrataan yhdellä menetelmällä (haastattelut) saatuja tietoja muista lähteistä (Opettaja-lehti) saatuihin tietoihin.

Varmuutta tutkimukseen tuo lisäämällä mahdollisuuksien mukaan huomioon myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Olen pyrkinyt ymmärtämään ja kuulemaan tutkittavia itseään ilman että siihen vaikuttaisi oma näkemykseni tai kokemukseni asiasta. Luokanopettajaopiskelijana ja aktiivisesti opettajien sijaisuuksia tehneenä minulla oli jo ennen tutkimuksia muodostunut käsityksiä aiheesta. Minulla ei ole kuitenkaan ollut lukkoon lyötyjä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai -tuloksista, mikä Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan merkitsee laadullisissa tutkimuksissa hypoteesittomuutta. Tulee kuitenkin muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aina tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133). Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan tutkijan avoin subjektiviteetti on koko laadullisen tutkimuksen lähtökohta, ja luotettavuuden kriteeri on tutkittava itse. Omat näkemykseni ja kokemukseni aiheesta synnyttivät kiinnostuksen tutkittavaan ilmiöön ja sysäsivät siten koko tutkimusprosessin alulle. Näin ne ovat eittämättä vaikuttaneet muun muassa haastateltaville esittämiini kysymyksiin, vaikka olenkin luonnollisesti pyrkinyt välttämään haastateltavien johdattelemisen sekä muotoilemaan kysymykset mahdollisimman neutraalisti.

Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan perinteiset käsitykset reliabiliudesta ja validiteetista sopivat huonosti haastatteluaineiston kuvaamiseen kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tutkimuksessani on kyse ihmisistä, ja ihmisille ominaista on ajassa tapahtuva muutos sekä muuttuvat ominaisuudet, joten tutkittaessa samaa henkilöä tuskin saataisiin kahdella kerralla sama tulos. Toisen määritelmän mukaan tulos on reliabeli, jos kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. On kuitenkin lähdeittävä siitä, että jokainen yksilö tekee kohteesta omat tulkintansa omien kokemustensa

perusteella. Niinpä olisi epätodennäköistä, että kaksi henkilöä tulkitsisi kolmannen (haastateltavan) sanoman täysin samalla tavalla. Kolmannen tavan mukaan reliaabilisuus merkitsee sitä, että kahdella eri tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Tämäkin olisi tässä tutkimuksessa epätodennäköistä, sillä ihmisen käyttäytyminen vaihtelee ajan ja paikan mukaan. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan eroja kahden tutkimuskerran välillä ei tarvitse kuitenkaan pitää menetelmien heikkoutena vaan muuttuneiden tilanteiden seurauksena. Kvalitatiivisesti aineistoa tutkittaessa aineiston reliaabilisuus koskee pikemminkin tutkijan toimintaa: onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon, onko tiedot litteroitu oikein jne. Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt luokitamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 187–189.) Olen esitellyt haastatteluideni tulokset seikkaperäisesti luvussa 5 ja niiden perusteella luokitukset lukuun 6. Tutkijana minun on kuitenkin hyväksyttävä, että toinen tutkija olisi voinut päätyä samoilla menetelmillä erilaisiin tuloksiin.

Teemahaastattelu tuntui onnistuneelta valinnalta aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelut etenivät haluttujen teemojen mukaisesti, ja sain niillä vastauksia tutkimuskysymyksiini. Haastatellut vaikuttivat kokevan aiheen tärkeäksi. Kaikissa haastatteluissa ei ehkä päästy aivan niin ”syvälle” tutkittavaan ilmiöön kuin olisin halunnut. Lyhimmillään haastattelut kestivät noin puoli tuntia, mikä on teemahaastatteluksi melko lyhyt aika. Toisaalta pisin haastattelu kesti 70 minuuttia, joten vastausten laajuus tuntui riippuvan paljon haastateltavasta. Olin kuitenkin kehottanut kaikkia varaamaan haastatteluun yhden tunnin enkä havainnut vastaajissa kiirettä tai tarvetta saada haastattelu nopeasti päättymään. Siitä huolimatta on mahdollista, että työpäivän jälkeen vapaaehtoisesti toteutettu haastattelu ei innostanut kaikkia kertomaan omista näkemyksiään tyhjentävästi.

Haastateltavien suurempi määrä olisi kenties tärkein tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Tällöin opinnäytetyö olisi kuitenkin edellyttänyt kohtuuttoman suurta työmäärää. Isompi vastaajajoukko olisi mahdollistanut paremman kokonaiskuvan saamisen koko opettajien ja rehtoreiden ammattikuntaa edustamaan. Tämän olisi voinut saavuttaa esimerkiksi kyselylomakkeilla, mutta haastattelu antaa paremmat edellytykset syventää ja selventää vastauksia. Lisäksi oli oletettavissa, että aihe tuottaa monitahoisesti ja moniin suuntiin viittaavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35).

Olen noudattanut tutkimuksessani hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkittavien anonymiteetti on säilynyt enkä ole käyttänyt tietoja muuhun tarkoitukseen. Olen selostanut tutkimuksen kulun ja aineiston kokoamisen yksityiskohtaisen tarkkaan, minkä Tuomen ja Sarajärven (2004, 138) mukaan tutkija on lukijoilleen velkaa. Olen perustellut tutkimusprosessin aikana tekemäni valinnat. Näin ollen lukijalle on tarjolla riittävästi tietoa arvioida tutkimuksen

luotettavuutta. Olen esitellyt opetussuunnitelmaa, opettajuutta ja peruskoulun johtajuutta koskevaa tutkimuskirjallisuutta ja viitannut niihin sekä teoreettisista lähtökohdista (luvut 1–4) että tuloksista (luvut 5–6) kirjoittaessani. Tulosten esittämisessä ja koko tutkimustyössä olen esittänyt yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta.

7 POHDINTA

Monista haasteistaan huolimatta OPS 2016 näyttää tulevan tarpeeseen. Vaikka kaikki muutokset eivät kerää pelkkää kiitosta, nähdään uudistus kokonaisuudessaan tarpeellisena ja perusteltuna. Eritoten nuorempien opettajien näkemyksistä korostui monen uutena mainitun asian olevan heille jo arkipäivää, mutta koko opettajakunnan osalta uudistumistarvetta lienee vielä roimasti.

Tutkimukseni perusteella ammattiliittomme lehden artikkelit maalaavat uudistuksesta huomattavasti ruusuisemman kuvan kuin ”kentällä” tekemäni haastattelut. Paljon hehkutettu digiloikka kuulostaa opetusministerimme juhlapuheessa hienolta, mutta tiedämmekö itsekään, minne olemme loikkaamassa ja ennen kaikkea miten? Näyttää vahvasti siltä, että puutteet koulujen fasiliteeteissa ja osaamisessa jarruttavat digiloikkaa ainakin jonkun verran. Kuinka sinnikkäästi opettajat jaksavat uskoa digitalisaatioon, jos aika ja energia tuhlaantuvat laitteiden toimimattomuuteen? Uskon vilpittömästi, että uusi opetussuunnitelma on luotu oppilaiden etua ajatellen, mutta mahdollistavatko alati niukkenevat resurssit halutun uudistumisen? Digiloikan välttämättömyys näyttää vakuuttaneen opettajat, mutta entä jos tv-t ei johdakaan haluttuihin tuloksiin?

Tutkimuksessani kävi ilmi, että opettajakunnasta löytyy vielä muutosvastarintaa ja skeptisyyttä toimintakulttuuriin muutokseen. Tämä on siinä mielessä ymmärrettävää, että opettajan ammatti on elänyt koko vuosituhannen ajan voimakasta murrosta lukuisten muutosten myötä, mikä on Syrjäläisen (2002) mukaan aiheuttanut opettajissa paljon väsymistä ja kyynistymistä. Myös Opetushallituksen (OPH 2010) katsauksessa todetaan, että jatkuvat muutokset ja uudistukset kuormittavat koulua, mikä on osaltaan heikentänyt opettajien työhyvinvointia. Tässäkin tutkimuksessa esille nousi huoli oppituntien ulkopuolisen työajan kasvamisesta. Kuten Opettaja 3 osuvasti ilmaisi, opettajilla on tapana kouluttautua omaehtoisesti omalla ajallaan. Sinänsä kunnioitettava korkea työmoraali ei kuitenkaan poista sitä haastatteluissakin vahvasti esille tullutta ongelmaa, että opettajien täydennyskoulutuksessa on selkeitä puutteita, mikä myös Jokisen ym. (2014) ja Opetushallituksen (2010) tutkimuksista ilmenee.

Opetusministeriön Opettajankoulutus 2020 -mietinnöstä (2007) suositellaan, että työnantajien velvoitteita opettajien täydennyskoulutuksessa selkeytetään ja täydennyskoulutuksen resurssien käyttöä tehostetaan tarveanalyysiin perustuen. Tutkimukseni ei ole mikään perusteellinen

tarveanalyysi, mutta on melko helppo todeta, että opetussuunnitelmauudistukseen vaadittavan täydennyskoulutuksen osalta kysyntä ja tarjonta eivät kohta. Toisaalta samassa selvityksessä todetaan, että ”työryhmän näkemyksen mukaan perusopetuksen ryhmäkoko ei saa ylittää 20 oppilasta”, joten kovin suurella vakavuudella kyseisiä suosituksia ei ole näemmä otettu (OPM 2007, 46). Myös Syrjälä ym. (2006) toteavat, että mikäli opettajia halutaan tukea työssään, on heillä oltava mahdollisuus jatkuvaan täydennyskoulutukseen. Työn kasvavien vaatimusten ja niukan täydennyskoulutuksen ristipaineessa on helppo ymmärtää, että kaikki opettajat eivät näe opetussuunnitelmauudistusta ministeri Sanni Grahn-Laasosen (Opettaja 27/2015) tavoin pelkästään ”erinomaisena tilaisuutena uuden pedagogiikan, uusien oppimisympäristöjen ja digioppimisen läpimurrolle”.

Puutteellisen täydennyskoulutuksen ohella ei sovi unohtaa opettajankoulutuksen vastuuta. Jaan Opettaja 3:n huolen siitä, että edes vastavalmistuneella luokanopettajalla ei ole vuonna 2016 minkäänlaista koulutusta esimerkiksi ohjelmoinnista. Jokinen ym. (2014) kysyvätkin, pitäisikö opettajankoulutukselle olla valtakunnalliset opetussuunnitelmat, joilla turvattaisiin tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön perustaidot kaikille opettajaksi opiskeleville. Mikäli digiloikan jalkauttamiseen halutaan suhtautua riittävällä vakavuudella, tulee sen mielestäni näkyä myös opettajankoulutuksessa.

Aiempaa vahvemman yhteistyön opettajuuden toteutumiseen tarvitaan ennen kaikkea yhteistä tahtotilaa. Uudistuakseen opettajan on avattava luokanovi uudenlaiselle opettajuudelle ja luovuttava yksin tekemisen kulttuurista. Tällä vuosituhanella valmistuneet haastateltavat kokivat tämän pelkästään luontevana työtapana, mutta kaikkien opettajien kykyä uudistua epäiltiin. Yhteistyölle on annettava mahdollisuus, vaikka se voi alussa tuntua vieraalta ja teettää aiempaa enemmän työtä. Toisen rehtorin ehdottama kokonaistyöaikamalli tuskin on toteutumassa lähiaikoina, joten opettajien on koettava yhteistyö niin tärkeäksi, että sille ollaan valmiita raivaamaan tilaa kalenterista. Jotta tämä toteutuu, opettajien tulee itse saada nähdä uudenlaisen yhteistyön hedelmät.

Digitalisaation luomat mahdollisuudet ovat jo avanneet väyliä uudenlaiseen tiedonjakamiseen opettajakunnassa. Maantieteelliset ja ajalliset rajoitteet poistuvat, kun vinkkejä ja kokemuksia jaetaan erilaisissa verkkoyhteisöissä. Esimerkiksi Alakoulun Aarreaita -Facebook-ryhmässä on jo yli 26 000 jäsentä (9.1.2017), jotka luovat aktiivisesti uudenlaista opettajatradiotiota. Vastaavaan tyyliin musiikin (Mitä tehdä musatunnilla... , 7166 jäsentä 9.1.2017) ja liikunnan (Jotain todella uutta liikunnanopetuksessa, 5373 jäsentä 9.1.2017) opettamisen kehittämiseen tarkoitettut Facebook-ryhmät tarjoavat opettajille uudenlaisia mahdollisuuksia reflektointiin ja ammatilliseen kehittymiseen. Edellisten lisäksi Internetistä löytyy monia opettajien ylläpitämiä blogeja, joissa aktiiviset opettajat esittelevät kuvin ja sanoin omia kokemuksiaan ja näkemyksiään opettajan työstä.

Tällainen epävirallinen, vapaaehtoinen ja työajan ulkopuolella tapahtuva yhteistyö ei ole sinällään mikään uuden opsin ilmentymä, mutta kertoo osaltaan siitä, kuinka digitalisaatio voi olla yhteydessä uudenlaisiin työtapoihin — Rehtori 1:n sanoin yhteistyö ”tulee niin kuin automaattisesti niiden uusien toimintamuotojen myötä”. Teknologisen kehittymisen myötä yhteistyön lisäämiselle on siis huomattavasti takavuosia otollisemmat ajat, joten ainakin siltä osin uudenlaisen kollegiaalisuuden toteutumiseen voi suhtautua varovaisen optimistisesti.

Uusi opetussuunnitelma on voimaanastumisen jälkeen ollut melko tasaisesti esillä eri tiedotusvälineissä. YLE Uutisten (16.12.2016) kyselyssä suurin osa rehtoreista (n=209) ja opettajista (184) epäilee, etteivät koulujen ja kuntien resurssit riitä uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen. Kyselyn mukaan moni opettaja ja rehtori on epävarma, parantaako OPS 2016 oppimistuloksia. Melko huolestuttavana voi pitää sitä, että vain viidennes opettajista uskoo parempiin oppimistuloksiin. Samassa kyselyssä opettajien vastauksissa korostuu, että opetussuunnitelma on lisännyt kiirettä ja uupumusta, kun lisääntynyt suunnittelu ja arviointi teettävät lisätyötä, johon ei ole kuitenkaan annettu lisäresursseja. Tämän lisäksi kysely tuo esille, että aiempaa suurempaan rooliin kouluissa ovat nousseet tietotekniikka ja koodaus, yhteistyö, koulun ulkopuolella tapahtuva opetus sekä monialaiset oppimiskokonaisuudet. Myös arviointi on muuttunut ja aiheuttanut lisätyötä sekä vaikuttanut opettajista epäselvältä. Opetushallituksen opetusneuvos Eija Vitikka (YLE Uutiset 15.12.2016b) näkee, että kouluissa on toden teolla alettu muuttamaan ajattelua, mikä on mahdollisesti aiheuttanut opettajien kuormittumista. Tämä kysely melko ankeaa kuvaa muutoksen seurauksista, mutta myös valoa tunnelin päässä on näkyvissä: 38-vuotias luokanopettaja Kalle Manninen kertoo suorastaan rakastavansa uutta opetussuunnitelmaa, joka on merkinnyt hänelle luovuuden lähdettä ja mahdollistanut kokonaan uudenlaisen työn (YLE Uutiset 15.12.2016a).

YLE:n kyselyn saamat tulokset opetussuunnitelmauudistuksen toteutumisesta ovat melko vahvasti linjassa saamieni tulosten kanssa. Tutkittavieni esittämä huoli resursseista ja opettajien jaksamisesta lienee aiheellinen. Uudistuksen toteuttamiseen näyttää siis liittyvän paljon enemmän haasteita kuin analysoimani ennen uudistusta julkaistut Opettaja-lehden artikkelit antavat ymmärtää. Toisaalta vaikka uudistuksen kokemisessa ilmenee paljon skeptisyyttä sekä tutkimukseni että YLE:n kyselyn perusteella, niin myös innokkuutta ja optimismia on nähtävissä. Lähivuosina tarvitaan eittämättä lisää tutkimusta siitä, millä tavoin OPS 2016 on uudistanut opettajuutta ja oppimista.

LÄHTEET

Painetut lähteet

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino, 32.

Apple, M. 2004. Ideology and curriculum. New York: Routledge Falmer.

Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2000/2001). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35–53.

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, 115.

Atjonen, 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. *Acta Universitatis Ouluensis, series E, Scientiae Rerum Socialium* 11. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Bell hooks. 2007. Vapauttava kasvatus. Suomentanut Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura, 307.

Berg, G. 1981. Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv. *Acta universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education* 15.

Campbell, D. T. 1978. Qualitative knowing in action research. Teoksessa Brenner, M. (toim.) *Social contexts of method*. London: Croom Helm, 192.

Denzin, N. K. 1970. *The research act*. Chicago: Aldline.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.

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

Fullan, M. 2005. *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage, 106–109.
- Hakkarainen, P. 1977. Peruskoulun tavoitetutkimus V (Study on Mastery Learning in the Primary School). Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy, 47–266.
- Holappa, A-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla — uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Oulu: Oulu University Press.
- Hämäläinen, K. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto Julkaisu D:32. Vantaa: Kunnallispaino.
- Isopomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. *Acta Universitatis Tamperensis*, ser A vol. 514. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Jauhiainen A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.). 2014. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa — huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaatiotoiminnan perusteet. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Helsinki: Otava.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1996. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Juva: WS Bookwell Oy, 38.
- Kilpiö, A. & Markkula, M. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys — opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 63–72.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14.

- Klette, K. 2000. Working-Time Blues. How Norwegian Teacher Experience Restructuring in Education. Teoksessa Day, C., Fernandez, A., Hauge, T.E. & Moller, J. (toim.) The Life of Teachers. International Perspectives in Changing Times. London and New York: Falmer Press.
- Kvale, S. 1989. Issues of validity in qualitative research. Lund: studentlitteratur.
- Lindström, A. 2006. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Yliopistopaino Helsinki.
- Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Tampere: Tampere University Press.
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita nro 31.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus — Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: Tampere University Press.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Keuruu: Otava.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, NJ: Erbaum.
- Marton, F. 1986. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of thought 21 (3), 144-146.
- Marsch, C.J. 2004. Key Concepts for Understanding Curriculum. Third Edition. London: Routledge, 201-229.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1956. The focused interview. New York: A Division of Macmillan, Inc.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 14.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä tyhøyhteisön kehittämistä. Jyväskylän koulutuskeskus Oy.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja nro 4, 65–99.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö: Scientia Rerum Socialum E 82.
- Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen — aikansa ilmiö. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Pietilä, a. & Toivanen, O. 2000. Selvitys peruskoulujen opetussuunnitelmista. Yleissivistävän koulutuksen linja. Teoksessa Pietilä, A. & Toivanen, O. (toim.) Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Kehittyvä koulutus 2/2000. Helsinki: Opetushallitus, 11–51.
- Pinar, W.E., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 2004. Understanding curriculum. New York: Peter Lang.
- Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M., & Gundlach, L. 2003. Making Sense of Leading School. A National Study of the Principalship. Seattle. The Wallace Foundation. Washington.
- Pruuki, I. 2013. Oppimiskäsitykset osana opetus-opiskelu-oppimisprosessia. Tapaustutkimus vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisten linjausten luonnoksen oppimiskäsitysluvussa ja opetuksen järjestäjien palautteissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita.
- Rajakaltio, H. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. (2003). Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY, 99.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy, 141.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2003. Governing Autonomy. Subjectivity, Freedom and Knowledge in Finnish Curriculum Discourse. Teoksessa Pinar, W.F. (toim.) International Handbook of Curriculum Research. 2013. Toinen painos. New York: Routledge, 183–203.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampereen yliopisto. Actia Universitatis Tamperensis 893.
- Salner, M. 1989. Validity in human science research. Teoksessa Kvale, S. (toim.) Issues of validity in qualitative research. Lund, Ruotsi: Studentlitteratur.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1998. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sergiovanni, T.J. 1995. The Principalship. A reflective Practice Perspective. Third Edition. New York: Basic Books.

- Sergiovanni, T. J. 2000. Leadership for the schoolhouse. How is different? Why is it important? San Francisco: Jossey-Bass Inc., Wiley Company.
- Southworth, G. 2002. Instructional leadership in Schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management* 22 (1).
- Stenberg, M. 2012. Tiedon jakaminen organisaatiossa. Kuinka aineetonta pääomaa kasvatetaan. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: Informaatiotieteiden yksikkö.
- Suomen Rehtorit ry. SURE-FIRE. Suomalaisen rehtorin työtodellisuus. Rehtorikyselyn valossa. Raportti 3.2.2005.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Suoranta, J. 2008. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere University Press.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 31.
- Syrjäläinen, E. 1996. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus.
- Tesch, R. 1992. Software for qualitative researchers: Analysis needs and program capabilities. Teoksessa Fielding, N. & Lee, R. M. (toim.) *Using computers in qualitative research*. London: Sage.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Suomentaja Mikael Aarnitukia. Maarianhamina: Mermerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Uljens, M. 1993. The essence and existence of phenomenography, *Nordisk Pedagogik* 3/1993.
- Varto, J. 1998. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden tiedekunta.
- Wertz, F. J. 1986. The question of reliability of psychological research. *Journal of Phenomenological Psychology*.
- Westbury, I. 2002. Didaktik and Curriculum Studies. Teoksessa Gudem, B., & Hopmann, S. (1998). *Didaktik and/or Curriculum. An International dialogue*. New York: Peter Lang.
- Zaleznik, A. 2004. Managers and leaders: Are they Different? *Harvard Business Review* 82 (1)

Digitaaliset lähteet

Brenner, S. & Kreiss, D. 2014. Digitalization and Digitization.

<http://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization/>. Viitattu 15.3.2016

Der Spiegel, 30.4.2015. Schulreform in Finnland: Weniger Fächer, mehr Wissen.

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/schule-in-finnland-reform-fuer-weniger-faecher-a-1027561.html#spRedirectedFrom=www&referrerr> . Viitattu 5.11.2015.

Helsingin kaupunki, 2014. Oppilaiden julkilausuma.

<http://www.hel.fi/www/uutiset/fi/helsinki/oppilaiden-julkilausuma> . Viitattu 15.12.2015.

HS 21.1.2014. Ministeri Kiuru: Ohjelmointi peruskoulun opetussuunnitelmaan.

<http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002704026.html> . Viitattu 17.10.2016.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus

2/2006.<http://blogs.helsinki.fi/jstubb/files/2010/11/fenomenografia1.pdf>. Viitattu 25.11.2015.

HYOL 2015. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry:n suositus kuntakohtaisen

OPS-työskentelyn avuksi. <http://www.hyol.fi/assets/files/HYOL/OPS-suositus%2012%201%202015.pdf> . Viitattu 12.2.2016.

IS 2.4.2015. Asiantuntija kauhistelee opetusuudistusta: ”Opetuksesta on tehty melkein syntiä”.

<http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-2000000902985.html> . Viitattu 20.11.2016.

Opettaja 1/2015. Ops! Oppiminen uusiksi.

<http://opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910277036>. Viitattu 15.2.2016.

Opettaja 6/2015. Kaverilta uskaltaa kysyä tyhmiä.

<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910798432>. Viitattu 20.12.2015.

Opettaja 10/2015. Kohti uutta toimintakulttuuria.

<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408911044352>. Viitattu 17.2.2016.

Opettaja 22/2015. Digiloikan askelmerkit.

<http://opettaja.fi/cs/opettaja/jutut&juttuID=1408912458986>. Viitattu 16.2.2016.

Opettaja 24/2015. Jokaiselle opettajalle mahdollisuus kehittyä.

<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut&juttuID=1408912577649>. Viitattu 15.2.2016.

Opettaja 25/2015. Ops antaa luvan uudistua.

<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut&juttuID=1408912670417>. Viitattu 16.2.2016.

Opettaja 27/2015. Ops tuottaa tuskaa ja ahdistusta.

<http://larare.fi/cs/opettaja/jutut&juttuID=1408912854616>. Viitattu 15.2.2016.

OPH 2005. Perusopetuksen tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön sekä oppilaiden tieto- ja viestintätekniiikan perustaitojen kehittämissuunnitelma.
http://www.oph.fi/download/30256_perusopetuksen_TVT_kehittamissuunnitelma.pdf. Viitattu 9.1.2017.

OPH 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009.
http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf. Viitattu 15.12.2016.

OPH 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 20.12.2016

OPH 2014b. OPS – Koulu katsoo tulevaisuuteen. ITK-Konferenssi 9.–11.4.2014.
http://www.oph.fi/download/156931_ops2016_tvt_osaaminen_laaja-alaisen_osaamisen_osana_itk2014.pdf. Viitattu 15.12.2016.

OPH 2015. Laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, uudistuvat oppiaineet sekä vuosiluokkakohtaisten osuuksien valmistelu paikallisessa opetussuunnitelmassa.
http://www.oph.fi/download/167942 OPS2016_Laaja-alainen_osaaminen_Kevat_2015.pdf. Viitattu 6.1.2017.

OPH 2016a. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako. Viitattu 22.4.2016.

OPH 2016b. 2500 tutoropettajaa digiloikan valmentajiksi.
http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/2500_tutoropettajaa_digiloikan_valmentajiksi. Viitattu 30.1.2017.

OPH 2016c. OPS 2016 — Esi- ja perusopetuksen perusteiden uudistaminen.
<http://www.oph.fi/ops2016>. Viitattu 14.11.2016.

OPM 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>. Viitattu 12.12.2016.

Koodi 2016. Ensiapua ohjelmoinnin opettamiseen peruskoulussa. <http://koodi2016.fi/>. Viitattu 15.12.2015.

The Independent 20.3.2015. Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system. <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>. Viitattu 20.11.2015

Valtioneuvosto 2012. Valtioneuvoston asetus 422/2012.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp1028992>. Viitattu 16.12.2016

Valtioneuvosto 2016. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä. <http://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=11315>. Viitattu 16.12.2016.

Washington Post. 26.3.2015. No, Finland isn't ditching traditional school subjects. Here's what's really happening. https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/03/26/no-finlands-schools-arent-giving-up-traditional-subjects-heres-what-the-reforms-will-really-do/?utm_term=.6df3869fa7e5. Viitattu 20.11.2015.

YLE Uutiset. 26.3.2014. Pakollinen ruotsi tulee alakouluun — mutta kuka sitä opettaa? <http://yle.fi/uutiset/3-7154485>. Viitattu 7.1.2016.

YLE Uutiset. 15.12.2016a. Opettaja Kalle Manninen rakastaa uutta opetussuunnitelmaa: "Tämä on kokonaan uusi työ nyt". <http://yle.fi/uutiset/3-9352408>. Viitattu 9.1.2017.

YLE Uutiset. 15.12.2016b. Opetushallitus opettajien uupumisesta: "Voi olla, että kunnissa on otettu vähän liikaakin harppauksia". <http://yle.fi/uutiset/3-9353681>. Viitattu 9.1.2017

YLE Uutiset. 16.12.2016. Opettajat ovat epävarmoja, auttaako uusi opetussuunnitelma oppimaan paremmin – "Lahjakkaille uusi OPS toimii". <http://yle.fi/uutiset/3-9352987>. Viitattu 9.1.2017.

LIITTEET

Liite 1(1)

Luokanopettajien haastattelu

Aloituis

1. Opetushallitus julkaisi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) 22.12.2014. Uuden opetussuunnitelman on määrä astua voimaan vuosiluokkien 1-6 osalta 1.8.2016. Minkälaisia ajatuksia se herättää?

Monialaiset oppimiskokonaisuudet

2. POPS 2014:n mukaan jokaisella vuosiluokkakokonaisuuteen tulee sisältyä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Osaatko sanoa, kuinka tämä toteutetaan koulussasi? Minkälaisia oppimiskokonaisuuksia tulee mieleen?

Laaja-alaiset osaamistavoitteet

3. POPS 2004 kertoo aihekokonaisuuksista (7 kpl), kun taas POPS 2014 laaja-alaisista osaamistavoitteista (7 kpl), joista yksi on tieto- ja viestintäteknologian osaaminen. Uudessa opsissa tv:t:tä tulee käyttää kaikilla luokka-asteilla ja kaikissa oppiaineissa. Mitä ajatuksia se herättää? Muuttaako se opetusta omalta osalta, entä yleisesti? Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia tv:n käyttöön liittyy? Kuinka hyödyllisenä näet sen kaikkien oppiaineiden ja vuosiluokkien osalta? Millaisia valmiuksia uskot opettajilla olevan?
4. Uusina osaamistavoitteina tulevat myös mm. arjen taidot, oppimaan oppiminen ja työelämätaidot. Millaisena näet nämä tavoitteet suhteessa nykyiseen opsiin? Vaativatko nämä muutoksia opetukseen? Vai valmistatko koulu jo nykyisellään riittävän hyvin em. tavoitteita kohti?

Uudet sisällöt (ohjelmointi, ruotsi, yhteiskuntaoppi)

5. Ohjelmointi tulee uutena sisältönä jokaisella vuosiluokkakokonaisuutelle. Onko sinulla kokemusta ohjelmoinnista? Koetko, että voisit opettaa sitä nyt? Entä elokuussa? Millaisena näet opettajien valmiudet ylipäätään? Uskotko, että ensi lukuvuoden alkaessa olet saanut asiaan riittävän koulutuksen?
6. Uudessa opsissa alakoulussa kaikilla oppilailta on opetusta äidinkielen lisäksi vähintään kahdessa muussa vieraassa kielessä. Suomenkielisissä kouluissa tämä tarkoittaa B1-ruotsin alkamista jo kuudennella. Mitä ajatuksia tämä herättää? Olisitko itse valmis opettamaan ruotsia kuutosluokkalaisille? Osaatko sanoa, kuinka tämä muutos käytännössä aiotaan toteuttaa? Mitä hankaluuksia opetuksen toteuttamiseen voi liittyä?

7. Myös yhteiskuntaopin aloitus on aikaistumassa, sillä sen tavoitteet ja sisällöt on kirjattu vuosiluokkia 4-9 koskeviksi. Mitä mieltä olet yhteiskuntaopin alkamisesta jo alakoulussa? Millaisena näet omat valmiutesi ja luokanopettajien valmiudet yleisesti yhteiskuntaopin opettamiseen?

Uusi oppimiskäsitys

8. POPS 2014:n oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaan roolia aktiivisena toimijana. Uusina mainitaan muun muassa tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta. Vaikuttavatko tämä uudelta? Kuinka arvelet niiden muuttavan opetusta?

Liite 1(2)

9. Oppilaiden pyritään ”oppimaan toimimaan yhä itseohjautuvammin”. Uuden opsin oppimiskäsitykseen onkin liitetty yksilöllisyyden lisääntyminen. Mitä uskot tästä seuraavan?

Tavoitteet ja arviointi kirjattu sisältöjä laajemmin

10. Aiemmin tavoitteet kirjattiin lyhyesti, sisällöt laajemmin ja arvioinnin perusteet kaikkein laajimmin. Nyt pääpaino on tavoitteissa, ja sisällöistä on määritelty vain tärkeimmät osat. Tämä antaa väljemmät kehykset paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen. Mitä uskot tästä seuraavan?
11. Myös oppimiseen korostetaan nyt liittyvän prosessin monipuolinen arviointi sekä oman toiminnan seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. Miltä tämä kuulostaa? Onko siinä jotain uutta?

Yhteistyön lisääntyminen

12. Uusi OPS korostaa henkilöstön tiivistä yhteistyötä kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumisessa; koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Aikuisten yhteistyön, esimerkiksi samanaikaisopettajuuden, tulisi mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. Miltä tämä kuulostaa?

Muutokseen valmistautuminen

13. Kuinka koulussasi on valmistauduttu muutokseen?
14. Millainen rooli koulusi rehtorilla on tässä? Uskotko, että työnantajasi tarjoaa riittävästi koulutusta tai perehdytystä? Oletko ollut tyytyväinen koulussasi tapahtuvaan ops-työhön?

Lopetus

15. Miten uskot uuden opsin muuttavan opettajuutta?
16. Kuinka tyytyväinen olet opetussuunnitelman vaihtumiseen?
17. Mitä muuta haluaisit vielä aiheesta sanoa?

Rehtoreiden haastattelu

Aloitus

1. Mitä ajatuksia uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen herättää?
2. Minkälainen prosessi ops-muutokseen valmistautuminen on rehtorin näkökulmasta?

Monialaiset oppimiskokonaisuudet

3. POPS 2014:n mukaan jokaiselle vuosiluokalle tulee sisältyä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Millä tavoin tämä on tarkoitus toteuttaa koulussanne? Sovitaanko kokonaisuudet kunnan tai koulun kesken yhtenäisiksi vai jäävätkö ne opettajien päätettäväksi?

Tieto- ja viestintäteknologia

4. POPS 2004 kertoo aihekokonaisuuksista (7 kpl), kun taas POPS 2014 laaja-alaisista osaamistavoitteista (7 kpl), joista yksi on tieto- ja viestintäteknologian osaaminen. Uudessa opsissa tv:t:tä tulee käyttää kaikilla luokka-asteilla ja kaikissa oppiaineissa. Kuinka suurena muutoksena näet tämän? Minkälaiset resurssit koulussanne ovat tämän toteuttamiseen? Onko tätä muutosta varten järjestetty opettajille lisäkoulutusta? Millaisena näet opettajien valmiudet tv:n käyttöön? Mitä haasteita asiaan liittyy?

Uudet sisällöt

5. Ohjelmointi tulee uutena sisältönä jokaiselle vuosiluokkakokonaisuudelle. Mitä ajatuksia se herättää? Millä lailla tähän on valmistauduttu?
6. Uudessa opsissa alakoulussa kaikilla oppilailla on opetusta äidinkielen lisäksi vähintään kahdessa muussa vieraassa kielessä. Suomenkielisissä kouluissa tämä tarkoittaa B1-ruotsin alkamista jo kuudennella. Kuinka tämä aiotaan järjestää koulussanne? Onko tarkoitus käyttää myös luokanopettajia ruotsin opettamiseen, vai hoitavatko sen kielten opettajat?
7. Myös yhteiskuntaopin aloitus on aikaistumassa, sillä sen tavoitteet ja sisällöt on kirjattu vuosiluokkia 4-9 koskeviksi. Kuinka tämä aiotaan toteuttaa koulussanne? Aiotaanko tähän käyttää luokanopettajia vai aineenopettajia?
Millä tavoin em. uudet sisällöt ovat näkyneet muutostyössä?

Tavoitteet ja arviointi kirjattu sisältöjä laajemmin

8. Aiemmin tavoitteet kirjattiin lyhyesti, sisällöt laajemmin ja arvioinnin perusteet kaikkein laajimmin. Nyt pääpaino on tavoitteissa, ja sisällöistä on määritelty vain tärkeimmät osat. Tämä antaa väljemmät kehykset paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen. Mitä uskot tästä seuraavan?

Yhteistyön lisääntyminen

9. Uusi OPS korostaa henkilöstön tiivistä yhteistyötä kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumisessa. Muuttaako tämä opettajuutta? Onko koulussanne jo valmistauduttu yhteistyön lisäämiseen? Millä keinoin siihen voidaan kannustaa?

Työyhteisön valmistautuminen muutokseen

10. Millä tavoin muutokseen valmistautuminen on näkynyt rehtorin työssä?
11. Uskotko, että pystytte järjestämään opettajille riittävästi koulutusta?
12. Mitkä ovat suurimmat haasteet valmistautumisessa?
13. Minkälaista johtamista ops-muutos vaatii rehtorilta?

Opetussuunnitelmatyö

14. Millä tavoin olette osallistuneet paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen?
15. Mitkä muutokset ops:n perusteissa (POPS 2014) ovat olleet eniten esillä opetussuunnitelmatyössä?

Lopetus

16. Millä lailla uskotte tulevan ops:n muuttavan oppimista ja opettajuutta?
17. Mitä muuta haluaisitte sanoa aiheesta?