

Opetussuunnitelman monet tulkinnat

Eläytymismenetelmäkertomuksia kasvatustieteiden tiedekunnasta

Anne Jyrkiäinen & Tuulikki Ukkonen-Mikkola & Pirjo Kulju & Jari Eskola

Johdanto

Opetussuunnitelma auttoi minua toimimaan erilaisissa ympäristöissä ja otamaan erilaisia rooleja sekä mukautumaan jo tuttuihin sekä uusiin tilanteisiin. Se antoi minulle eväitä työskennellä oma-aloitteisesti ja itsevarmasti omaan yksilölliseen osaamiseeni luottaen. Opin entistä paremmin liittämään yhteen teorian ja käytännön ja perustelevaan toimintaani työelämässä.

Ote opiskelijan innostuneesta eläytymismenetelmäkertomuksesta uudesta opetussuunnitelmasta kuvaa tilannetta, jossa opetussuunnitelma on tarjonnut opiskelijalle mahdollisuuden oma-aloitteisuuteen sekä teorian ja käytännön yhdistämiseen opinnoissaan. Niiden yhdistäminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Yliopistossa teorian ja käytännön yhdistäminen edellyttää vuoropuhelua ja neuvottelua oppimisesta ja opettamisesta sekä niiden tuottamista merkitysrakenteista. Keskeinen vuoropuhelun areena on yliopiston opetussuunnitelma.

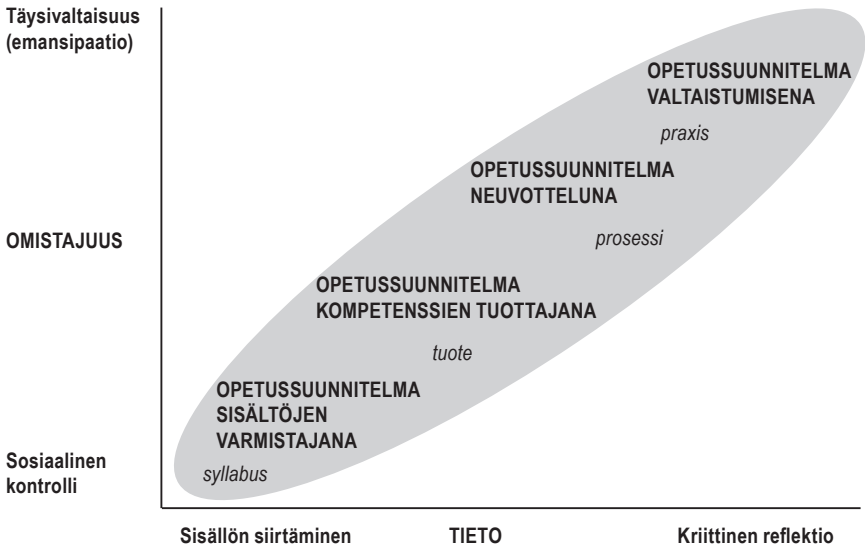
Yliopistokoulutusten opetussuunnitelmat ovat keskeisimpiä tekijöitä opiskelijoiden tietojen ja taitojen kehittymiselle ja niillä on sekä poliittisia että koulutuksellisia merkityksiä, mutta niitä voidaan kuitenkin käsittää monin

eri tavoin (Annala, Lindén & Mäkinen 2016). Pinar (2004; 2009) luonnehtiikin opetussuunnitelmaa monimutkaisena keskusteluna. Sitomaniemi-San (2017) puolestaan kuvaa yliopistossa tapahtuvan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa moniulotteisena, monikerroksisena, kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneena rakennelmana, jossa kasvatuksen kysymykset näyttäytyvät kompleksisina ja monimutkaisina. Akateemisuus on ollut keskeinen suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa määrittävä tekijä 1970-luvulta lähtien. Akateemisuuteen viitataan myös ilmaisuilla tieteellisyys ja tutkimusperustaisuus. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa tätä akateemisuutta pidetään usein itsestäänselvyytenä. (Sitomaniemi-San 2017.) Rantala, Salminen ja Sännti (2010) muistuttavat, että yliopistoistumisen myötä opettajankoulutuksen teoreettinen ja tieteellinen orientaatio on vienyt tilaa käytäntöön suuntautuneelta tarkastelutavalta. Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistäminen edellyttää huolellista paneutumista ja neuvottelemista siitä, miten opetussuunnitelma ymmärretään ja käsitteellistetään.

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös tutkimuksen ja opetuksen yhteyden näkökulmasta, josta tutkimuskirjallisuudessa on erilaisia tulkintoja. Healey (2005) tutki tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä opiskelijoiden osallistumisen ja tutkimuksen painotuksen ulottuvuuksilla. Hänen mukaansa opiskelijoiden osallistumisen aste voi vaihdella yleisönä olemisesta aktiiviseen toimintaan ja tutkimuksen osuus tutkimustuloksia välittävästä opetuksesta tutkimusta tekevään ja osallistavaan opetukseen. Annala, Mäkinen ja Lindén (2015) puolestaan tarkastelevat tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä erityisesti suomalaisen yliopiston opetussuunnitelmatyössä. He muistuttavat, että opetussuunnitelmaprosesseissa jatkuvasti määritellään, uusinnetaan sekä arvioidaan opetuksen ja tutkimuksen suhdetta. Siten juuri yliopistokoulutuksessa opiskelijoiden pitäisi voida kehittää asiantuntijavalmiuksia tutkimuksellisella otteella, ja tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä yliopistossa tulisi vahvistaa. Opetussuunnitelma pitäisi heidän mukaansa nähdä tutkimuksen ja opetuksen kohtaamisen paikkana, jossa luodaan yhteistä ymmärrystä tutkimusperustaisen opetuksen toteuttamiseksi. Tällöin monenlainen tieto nähdään arvokkaana ja opiskelijalle tarjotaan tilaa omalle tiedonmuodostukselle. Kun opetussuunnitelmassa monenlainen osaaminen on arvokasta, tutkijantaitojen

ja työelämätaitojen välille on mahdollista luoda yhteyksiä ja opiskelijoiden tutkimustyön kaltaista oppimista voidaan tukea. (Annala & Mäkinen & Lindén 2015.)

Tässä tutkimuksessa sovellamme erityisesti Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) mallia siitä, miten korkeakoulujen opetussuunnitelmia on lähestytty ja miten niitä on käsitteellistetty. Heidän mallinsa perustuu systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen, jossa on analysoitu 62 korkeakoulujen opetussuunnitelmaa käsittelevää tutkimusartikkelia vuosilta 2004–2013. Artikkeleista suurin osa asemoituu lääketieteen, insinööritieteiden ja terveystieteiden alalla. Annala ym. (2016) jäsentävät opetussuunnitelmia neljään eri kategoriaan, joissa opetussuunnitelma nähdään sisältöjen varmistajana (*control over content*), kompetenssien tuottajana (*producing competences*), neuvotteluna (*negotiating of potentials*) tai valtaistumisena (*empowerment*) (kuvio 1). Näiden lisäksi he erottavat korkeakoulujen opetussuunnitelmissa erilaisia tiedon (*knowledge*) ja omistajuuden (*ownership*) käsitteellistämisen tasoja. Tietoa saatetaan lähestyä



Kuvio 1. Opetussuunnitelman käsitteellistäminen
(Annala, Lindén & Mäkinen 2016, 174)

toisaalta staattisena tietojen ja taitojen siirtona ja toisaalta dynaamisena, opiskelijan kriittisenä reflektiona ja tiedon tuottajana. Omistajuudella he puolestaan tarkoittavat jatkumoa, jonka ääripäissä ovat opiskelijan oppimistulosten kontrollointi ja toisaalta opiskelijan osallistamisen ja kehittymisen potentiaalinen korostaminen. Tiedon ja omistajuuden ulottuvuudet syventävät opetus suunnitelman eri lähestymistapoja.

Tarkastelemme seuraavassa Annalan ym. (2016) erottamaa opetussuunnitelman käsitteellistämisen neljää eri kategoriaa.

(I) Ensiksikin opetussuunnitelma voidaan nähdä **sisältöjen varmistajana**. Tällöin opetussuunnitelmassa pyritään varmistamaan ja kontrolloimaan keskeisen tiedon oppimista ja siirtoa seuraaville sukupolville. Tämäntapaisissa lähestymistavoissa voidaan esimerkiksi pyrkiä määrittelemään, mitä olennaisia tietoja kaikkien opiskelijoiden tulisi omaksua vaikkapa kansainvälistymiseen tai inklusioon liittyen. Omistajuus on niillä, joilla on auktoriteettia sisällön määrittämiseen. Ongelmaksi muodostuu se, että opiskelijan identiteetin kehittymisen aspektia ei oteta huomioon. Toisaalta tässä lähestymistavassa voi olla kriittisiä näkökantoja tiedon määrittämisen kontrollointiin. (Annala ym. 2016.)

(II) Toiseksi opetussuunnitelma voidaan käsittää **kompetenssien tuottajana** (Annala ym. 2016). Tämän lähestymistavan taustalla on ajatus tavoitteiden, sisältöjen, opetusmenetelmien ja arvioinnin sisällyttämisestä opetussuunnitelmaan, jolloin opetussuunnitelma näyttäytyy tuotoksena. Tässä lähestymistavassa opetussuunnitelmaa voidaan luonnehtia Biggsin mallin mukaisesti konstruktivisesti linjakkaaksi (ks. esim. Biggs & Tang 2007), jolloin opiskelijoiden oppimiseen tähtäävä toiminta nähdään keskeisenä. Oppimistulosten ja kompetenssien korostamisesta huolimatta opiskelijaa ei kuitenkaan juuri osallisteta päätöksentekoon ja myös omistajuus suhteessa omaan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen jää vähäiseksi. On mahdollista, että myös henkilöstö sivuutetaan, kun opetussuunnitelmaa määrittelevät lähinnä eri alojen johtavat asiantuntijat. Jopa yliopistojen omistajuus voi vähentyä, mikäli opetussuunnitelmaa luodaan sosiaalisten ja taloudellisten vaatimusten mukaan. Toisin sanoen yliopistot voidaan nähdä ikään kuin opetussuunnitelman tekijöinä, jotka yrittävät sopeutua ympäröivän yhteiskunnan

muutoksiin ja vaatimuksiin. (Annala ym. 2016.) Esimerkiksi kun tamperelaiset korkeakoulut yhdistyvät yhdeksi suureksi yliopistoksi, opetussuunnitelmia pyritään ohjaamaan ja muotoilemaan entistä yhdenmukaisemmiksi.

Vaihtoehtona edellä esitetyille lähestymistavoille Annala ym. (2016) määrittelevät opetussuunnitelman **(III) vuorovaikutteisena prosessina ja neuvotteluna**. Kun opetussuunnitelma nähdään neuvotteluna, keskiöön nousevat opiskelijan tiedollinen kehittyminen ja potentiaali sekä jaettu omistajuus. Tätä voidaan peilata Vygotskin sosiokulttuurisen teoriaan, jonka mukaan sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteinen toiminta muodostaa perustan kaikelle oppimiselle (Vygotsky 1978; John-Steiner & Mahn 1996). Omistajuutta tukevassa kulttuurissa on kyse kasvamisesta demokraattiseen toiminta- ja ajattelutapaan (Qvarsell 2005). Annalan ym. (2016) mukaan prosessit voivat liittyä myös yliopistojen autonomian tarkasteluun suhteessa ulkopuolelta tuleviin vaatimuksiin.

(IV) Neljäs kategoria on kehittynyt prosessia korostavasta lähestymistavasta. Siinä opetussuunnitelma nähdään **valtaistumisena** ja se muodostuu suunnittelun, toteutuksen ja jatkuvan kriittisen reflektion dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Annalan ym. (2016) mukaan tässä lähestymistavassa korostuu erityisesti yhdenvertaisuuden näkökulma. Omistajuuden kannalta olennaista on valtakysymykset, sillä opetussuunnitelman taustalla on erilaisia kulttuuri- ja institutionaalisia kerroksia. Myös tietoa lähestytään valtaistumisen kannalta kriittisesti reflektoiden.

Valtaistumiseen liittyy myös toimijuus, joka voidaan määritellä yksilön mahdollisuuksina tehdä omaan elämäänsä vaikuttavia päätöksiä erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Yksilöt rakentavat toimijuuttaan koko elämänkulun ajan suhteessa omiin arvoihinsa, käsityksiinsä sekä historiallisiin ja kulttuuriin muutoksiin. (Emirbayer & Mische 1998.) Liitettäessä toimijuus työhön ja työelämään puhutaan ammatillisesta toimijuudesta. Ammatillinen toimijuus ymmärretään tällöin kykyä kehittää omaa ja yhteisön toimintaa, motivoituneisuutena, sitoutuneisuutena sekä tiedostettuna ammatti-identiteettinä. Identiteetti tuotetaan ja neuvotellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013.) Vahva ammatillinen toimijuus voi edesauttaa yksilön ehjän (*coherent*) ja joustavan ammatti-iden-

titeetin rakentumista työuran aikana (Ketelaar, Beijaard, Boshuizen & den Brok 2012). Yliopistossa ammatilliseen toimijuuteen voidaan yhdistää myös opettajien autonomia ja akateeminen vapaus (Edwards 2015; Mäenpää, Annala, Mäkinen, Wallin & Eskola 2017).

Brooman, Darwent ja Pimor (2015) kannustavat opetussuunnitelman kehittämiseen vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden äänen kuuleminen opintojaksojen uudelleen luomisessa tuotti heidän oikeustieteen opintoihin liittyvässä tutkimuksessaan voimakkaita muutoksia sekä opettajien että opiskelijoiden osallistumisessa, toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Myös Bovill (2014) korostaa opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutuksen merkitystä opetussuunnitelman kehittämistyössä.

Vaikka opetussuunnitelma on edellä jäsennetty neljään kategoriaan, Annala ym. (2016) muistuttavat, että todellisuudessa tutkituissa opetussuunnitelmia käsittelevissä tutkimusartikkeleissa oli aineksia usealle eri tulkinnalle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tulkintoja siitä, mitkä tekijät aiheuttavat huolta ja innostusta uudessa opetussuunnitelmassa yliopistossa ja millaisia osallistumisen mahdollisuuksia opiskelijoilla on opinnoissaan. Edelliseen katsaukseen tukeutuen asetamme tutkimuskysymyksiksi:

- 1) *Mitkä tekijät aiheuttavat huolta opetussuunnitelmassa?*
- 2) *Mitkä tekijät innostavat opetussuunnitelmassa?*
- 3) *Millaisia osallistumisen mahdollisuuksia opiskelijalla on opintojen suunnittelussa?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta osasta (aineisto A, n=38 ja aineisto B, n=30), jotka kerättiin eläytymismenetelmällä (Eskola, Virtanen & Wallin 2018) joulukuun 2017 ja tammikuun 2018 aikana. Tässä tutkimuksessa osallistujat eläytyivät muutaman vuoden päähän tilanteeseen, jossa Tampereen yliopiston uusi opetussuunnitelma on käytössä. Aineiston keräämisen aluksi korostettiin vastaajien vapaaehtoisuutta osallistua tutkimukseen ja vastaajien anonymiteettiä.

Kerätessä aineistoa A käytettiin kehyskertomuksia, joissa varioitiin henkilöstön ja opiskelijoiden innostuneita ja huolestuneita tulkintoja uudesta opetussuunnitelmasta:

- A) *Kuvitellaan muutamia vuosia eteenpäin. Uusi opetussuunnitelma on otettu käyttöön Kasvatustieteiden tiedekunnassa. Kerrot (opiskelija)kollegallesi huolestuneena uuden opetussuunnitelman vaikutuksesta työhösi/opiskeluusi.*
- B) *Kuvitellaan muutamia vuosia eteenpäin. Uusi opetussuunnitelma on otettu käyttöön Kasvatustieteiden tiedekunnassa. Kerrot (opiskelija)kollegallesi innostuneena uuden opetussuunnitelmasi vaikutuksesta työhösi/opiskeluusi.*

Eläytymismenetelmäkertomusten kirjoittamiseen varattiin aikaa noin 15 minuuttia. Aineistoa kerättiin yliopiston henkilöstöltä ($n=15$) lomakkeilla opetussuunnitelmatyöhön liittyvän suunnittelukokouksen aluksi joulukuussa 2017 ja aineistoa täydennettiin jakamalla henkilöstölle opintojaksojen suunnittelun yhteydessä kehyskertomuksia ($n=3$) tammikuussa 2018. Opiskelijoiden aineisto kerättiin pääosin varhaiskasvatuksen opiskelijoilta ($n=14$). Opiskelijoiden aineistonkeruu toteutettiin lomakkeilla oppituntien aluksi tammikuussa 2018 ja aineistonkeruuta täydennettiin Kasvatustieteiden tiedekunnan työelämäyhteyksiin liittyvän Kumppanuusiltapäivän yhteydessä, jossa vastaajat olivat luokanopettajaopiskelijoita ($n=4$) ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoita ($n=2$). Yhteensä aineistoa kertyi henkilöstöltä 18 (9 innostunutta ja 9 huolestunutta) ja opiskelijoilta 20 (10 innostunutta ja 10 huolestunutta) kertomusta. Arvioimme aineiston laajuudeltaan niukaksi (noin 2230 sanaa eli 59 sanaa keskimäärin kussakin kertomuksessa). Täydensimme aineistoa samasta teemasta kerätyillä eläytymismenetelmäkertomuksilla (aineisto B).

Aineiston B ($n=30$) kerääminen¹ toteutettiin kasvatustieteiden opetuksen yhteydessä käsin kirjoittaen. Osa vastaajista toimitti kertomukset sähköpostilla. Eläytymismenetelmälle tyypillisesti myös aineistoa B kerätessä käytettiin

¹ Kiitämme Tanja Kallosta rikkaan aineiston lainasta; aineiston, johon tullaan palamaan myöhemmin toisessa yhteydessä

kahta kehyskertomusta. Näissä kehyskertomuksissa varioitiin opiskelijoiden mahdollisuuksista vaikuttaa opintojen sisällölliseen suunnitteluun.

- A) *Asmi on viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija. Opintojensa aikana hän kokee saaneensa useita mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Eläydy Asmin tilanteeseen. Kerro pieni tarina, miten hän on osallistunut opintojen suunnitteluun ja mitä tämä kokemus osallisuudesta merkitsee hänelle nyt ja myöhemmin elämässä.*
- B) *Asmi on viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija. Opintojensa aikana hän kokee saaneensa vain harvoja mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Eläydy Asmin tilanteeseen. Kerro pieni tarina, miksi hän ei ole päässyt osallistumaan opintojen suunnitteluun ja mitä tämä kokemus osallistumattomuudesta merkitsee hänelle nyt ja myöhemmin elämässä.*

Aineistossa B oli luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia 15, elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden kertomuksia oli 12 ja varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kolme. Yhteensä aineistoa kertyi 30 eläytymismenetelmäkertomusta, joista 14 kuvasi opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua opintojen suunnitteluun ja 16 eläytymismenetelmäkertomusta osallistumattomuudesta opintojen suunnitteluun. Kokonaisuudessaan aineisto muodostui 68 eläytymismenetelmäkertomuksesta. Yksi eläytymismenetelmäkertomus jätettiin analyysin ulkopuolelle, koska se ei ollut tehtävänannon mukainen. Siten lopullisessa aineistossa oli 67/68 eläytymismenetelmäkertomusta. Tutkimuksen aineisto kuvataan taulukossa 1.

Aineisto B koostui ainoastaan opiskelijoiden eläytymismenetelmäkertomuksista (noin 3900 sanaa, keskimäärin 130 kussakin kertomuksessa). Ne käsittelivät opiskelijoiden näkemyksiä osallistumisen mahdollisuuksista opetussuunnitelman puitteissa. Eläytymismenetelmäkertomuksista osa oli kirjoitettu yksikön ensimmäisessä ja osa yksikön kolmannessa persoonassa.

Taulukko 1. Tutkimuksen aineisto

Osallistujat	Kehykertomus A		Kehykertomus B	
	Opetussuunnitelmasta huolestuneet	Opetussuunnitelmasta innostuneet	Ei mahdollisuuksia osallistua	Mahdollisuuksia osallistua
Henkilöstö	9	9	-	-
Opiskelijat				
Varhaiskasvatus	7	6	1	2
Luokanopettajat	2	2	8	7
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus	1	1	7	5
Yhteensä	19	18	16	14
Koko aineisto yhteensä 67 kertomusta				

Aineistot A ja B yhdistettiin ja analysoitiin kokonaisuutena. Analyysi tapahtui vaiheittain (Kondracki, Wellman & Amundson 2002; Krippendorff 1980). Aluksi aineisto koottiin kehyskertomusten mukaan (huolestuneet, innostuneet, ei mahdollisuuksia osallistua, mahdollisuuksia osallistua) tekstitiedostoiksi ja niitä luettiin kokonaisvaltaisesti. Luetun perusteella arvioitiin, miten kirjoittajat olivat hahmottaneet annetun tehtävän. Eläytymismenetelmäkertomukset näyttäytyivät huolella tuotetuilta ja kirjoitustehtävään oli eläydytty hyvin.

Toisessa vaiheessa eläytymismenetelmäkertomuksista etsittiin aineistolähtöisesti toistuvia teemoja, jolloin tulkinta kohdistui kuhunkin eläytymiskertomukseen kokonaisuudessaan, eikä niissä ilmeneviin yksittäisiin ilmauksiin (*conventional content analysis*) (Hsieh & Shannon 2005; ks. myös Forman & Damschroder 2007). Tämän analyysivaiheen perusteella aineistot jäsennettiin teemoiksi ja seuraavassa vaiheessa jännitteisiksi teemapareiksi (Mäenpää ym. 2017). Teemoittelun luotettavuuden varmistamiseksi tutkijat neuvottelivat tulkinnoista ja epävarmoista tapauksista.

Kolmannessa analyysivaiheessa jännitteisiä teemapareja tarkasteltiin suhteessa Annalan ym. (2016) opetussuunnitelman käsitteelliseen jäsennykseen ja teemaparit luokiteltiin teoriaohjatusti (Hsieh & Shannon 2005) neljään luokkaan.

Tulokset

Kehyskertomusten variointi tässä tutkimuksessa oli onnistunutta ja ne oli ymmärretty hyvin. Ne näyttäytyivät uskottavilta ja kehyskertomuksissa ilmaistiin niille tyypillisiä osin stereotyyppisiä kuvauksia (Eskola & Wallin 2015). Aineistossa A variointi kohdistui henkilöstön ja opiskelijoiden innostukseen tai huoleen uudesta opetussuunnitelmasta. Aineistossa B kehyskertomuksissa varioitiin opiskelijoiden näkemyksiä mahdollisuuksista vaikuttaa opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Tutkimuksen aineisto eli kehyskertomusten avulla tuotetut eläytymismenetelmäkertomukset olivat sekä määrällisesti että laadullisesti tasavahvat. Eläytymiskertomuksissa kerrottiin yhtäältä innostuneina osallistumisen mahdollisuuksien lisääntymisestä, yhteistyöstä, asiantuntijuuden vahvistumisesta ja toisaalta huolesta opintojen sirpaleisuudesta, kontaktiopetuksen vähenemisestä sekä käytännöstä ja työelämästä vieraantumisesta. Molemmat kehyskertomukset rajautuivat yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan, mikä ohjaa tulosten tulkintaa. Uskomme kuitenkin, että niistä löytyy piirteitä myös muiden yliopistoalojen opetussuunnitelman tulkinnoille.

Taulukossa 2 käyvät ilmi eläytymismenetelmäkertomuksien keskeisimmät teemat ja niistä muodostetut jännitteiset teemaparit. Teemojen nimeäminen tapahtui eläytymismenetelmäkertomusten kokonaishahmon perusteella. Esimerkiksi teoria ja käytäntö -teeman nimeämisessä hyödynnettiin seuraavallaisia ilmaisuja: *Uusi ops on innostanut minua työssäni, koska käytäntö ja teoria kulkevat nyt selkeämmin käsi kädessä*. Joidenkin teemojen nimeämisessä tulkittiin ilmiötä, kuten toimijuus-teemassa: *Olisin huolissani, jos opinnoista ei huokuisi ammattiarvostuksen ja ammatti-identiteetin korostuminen*. Teemojen pohjalta jäsensimme ja nimesimme seuraavat teemaparit: rakenne, käytännöt, kohtaaminen, prosessi, asiantuntijuus ja työelämä. Lopuksi jännitteiset teemaparit luokiteltiin Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) opetussuunnitelmia jäsentäviin kategorioihin. Taulukon keskeisimmässä sarakkeessa on kategorioiden nimien alla kyseiseen kategoriaan luokiteltujen eläytymismenetelmäkertomusten määrä (n) ja aineistosta erotetut teemapareja kuvaavat nimet.

Taulukko 2. Aineistolähtöisen analyysin perusteella muodostetut jännitteiset teemaparit

Innostus ja osallistumisen mahdollisuudet	Opetussuunnitelmia jäsentävät kategoriat ja niihin liittyvät teemaparit	Huoli ja osallistumisen esteet
	Opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana (n = 0)	
jatkumot, selkeys, teorian ja käytännön yhteys, yksilöllisyys, joustavuus	Opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana (n = 25) rakenne ja käytännöt	opintojen sirpaleisuus, käytännöstä vieraantuminen, tutkinnon rakenteen vieraus, jäykkyys, yksilöllisen etenemisen vaikeus, pakko, joustamattomuus
yhteistyö, osallisuus, vuorovaikutus, vaikuttamismahdollisuudet, aktiivisuus, opetusmenetelmien kehittäminen, ilmiöpohjaisuus, monipuolisuus	Opetussuunnitelma neuvotteluna (n = 28) kohtaaminen ja prosessi	ohjauksen puute, opettajien motivaation puute, ajanpuute, ohjauksen puute, osallistumisen esteet, vaikutusmahdollisuuksien puute, kuulluksi tulemisen puute, aloitteellisuuden puute, epätasa-arvo, osallistumattomuus
toimijuus, ammatti-identiteetin vahvistuminen, jaettu asiantuntijuus, oman ammatillisuuden rakentaminen, asiantuntijuus, arvostus, työelämäyhteys, merkityksellisyys	Opetussuunnitelma valtaistumisena (n = 14) asiantuntijuus ja työelämä	ammatti-identiteetin tuen puute, autonomian katoaminen, eettisten kysymysten ohittaminen, pelko työelämässä pärjäämisessä

Esitämme tutkimuksen tulokset Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) opetussuunnitelmia jäsentävien kategorioiden mukaisessa järjestyksessä. Tuomme tuloksissa esille näitä kategorioita kuvaavat piirteet yhtäältä innostuksen ja osallistumisen mahdollisuuksista käsin kuvailtuna ja toisaalta huolen ja osallistumattomuuden näkökulmasta esiin tulleiden asioiden vuoropuheluna. Reflektoimme tuloksia myös suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

Yhtään eläytymismenetelmäkertomusta ei luokiteltu ensimmäiseen kategoriaan *Opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana*, sillä eläytymismenetelmäkertomusten painopisteet asettuivat muihin kategorioihin tätä kategoriaa kiinteämmin. Voi olla, että opetussuunnitelma oppimäärän varmistajana (*syllabus*) nähdään opetussuunnitelmatutkimuksessa (Kelly 2009) itsestään

selvänä. On ymmärrettävää, että tämän tutkimuksen kertomuksissa ei keskitytty ainoastaan opetussuunnitelman kontrolloivaan luonteeseen, vaan tarkastelun kohteeksi löytyi muita suomalaista yliopistoa ja ennen kaikkea kasvatustieteitä koskevia teemoja. Aineistossamme löytyy kuitenkin esimerkiksi kuvaus, jossa tiukka kontrolli opintojen suoritustavoista alistaa opiskelijaa: – – on toki ikävää, jos opettajat eivät joustu kurssien suoritustavoissa. – – siitä tulee melko alistettu olo. Jotta opetuksella olisi vaikuttavuutta, pitäisi opetussuunnitelman taata opiskelijoille mahdollisuus tasavertaiseen vuoropuheluun ja omien tietojen ja taitojen kehittämiseen.

Opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana -kategoriaan luokiteltiin kaikkiaan yhdeksän innostunutta ja kolme osallistumisen mahdollisuuksista kertovaa kertomusta sekä yhdeksän huolta kantavaa ja neljä osallistumisen mahdollisuuksia epäilevää kertomusta (n=25).

Innokkaasti virittyneissä kertomuksissa tuotiin esille teorian ja käytännön yhteys, mikä lisää opiskelijoiden rohkeutta kohdata tulevan työelämän tehtävät. Myös monipuoliset ja joustavat tavat opettaa ja opiskella lisäsivät sekä henkilöstön että opiskelijoiden mielekkyyden ja osallistumisen kokemuksia. Seuraavassa sitaatissa opiskelija kuvaa moninaisten taitojen kautta tilannettaan:

Uusi ops on mahdollistanut paljon laaja-alaisemmat opinnot kuin aiempi ops. Olen saanut kurssien kautta myös kehitettyä työelämätaitoja kuten tiimityötaidot, ongelmanratkaisutaidot ja kommunikaatio- ja viestintätaidot. Olen saanut myös valmiuksia nähdä kasvatustieteiden merkitys yhteiskunnassa ja – – – ops on antanut hyviä valmiuksia erilaisissa tehtävissä toimimiseen. Erityisesti olen pitänyt projektikursseista, joissa on päässyt hienosti nivomaan yhteen teoriaa ja yritysten antamat käytännönpulmat, joihin on saanut olla etsimässä vastausta monialaisessa tiimissä.

Edellä kuvattu eläytymismenetelmäkertomus käsittelee opetussuunnitelmaa ikään kuin annettuna; opetussuunnitelma ymmärretään valmiina normiperustaisena asiakirjana (Kukkonen 2011). Tämä liittyy tylerilaiseen rationaaliseen opetussuunnitelmamalliin, joka rakentuu huolella suunniteltujen tavoitteiden, tehokkaan opetuksen, vaikuttavien oppimiskokemusten ja arvioinnin varaan (Tyler 1949). Jos opetussuunnitelma nähdään rationaalisena, se saattaa rajoittaa opiskelijan osallistumista merkitysrakenteiden muodostamiseen, oppimiseen ja kasvuun (Annala ym. 2016). Tätä tiedon muodostumista rajoittaa

esimerkiksi sanaston ja kielen erot ja niiden tuottama vuoropuhelun vaikeus. Kukkonen (2011) ehdottaa yhdeksi välineeksi opiskelijan ja opettajan positioiden tunnistamista ja näiden positioiden tarjoamien neuvottelumahdollisuuksien kriittistä arviointia.

Kun kehyskertomuksissa tarjoutui mahdollisuus huolen ja osallistumattomuuden kuvailuun, eläytymismenetelmäkertomuksissa erottui vakava huoli teorian ja käytännön erkaantumisesta, opintojen sirpaleisuudesta ja kasvavasta työmäärästä. Seuraavassa sitaatissa henkilöstön edustaja kytkee teorian ja käytännön yhdistämisen vaikeuden huoleen ammatillisen kasvun toteutumisesta ja pohtii opetussuunnitelman rakennetta suhteessa kompetenssien tuottamiseen:

Olen huolissani siitä, toteutuuko opinnoissa teorian ja käytännön yhdistäminen. Miten se turvataan, tai miten se oikeastaan saataisiin paremmin toimimaan? Lisäksi mietin, miten aineenopettajaopiskelijoiden kasvu opettajaksi toteutuu? Olisimmeko voineet silloin opetussuunnitelmavaiheessa kurkottaa sitä kohti, että aineenopettajat valitaan jo pääsykoevaiheessa opiskelemaan tietyn aineen opettajiksi ja heidän opetusharjoittelunsa jakautuisi useammalle vuodelle?

Erityisesti kasvatustieteen alan erilaisiin opettajuuksiin kelpoistavien opintojen kohdalla on jo kauan käyty keskustelua teoriaopintojen, käytännön ja harjoittelun riittävydestä sekä opintojen tutkimuksellisesta orientaatiosta (ks. esim. Rantala, Salminen & Sääntti 2010). Kysymys ei ole vain erilaisten opintojen välisistä yhteyksistä, vaan tiedon olemuksesta ja sen suhteesta opetussuunnitelmaan sekä siihen, miten esimerkiksi osaamisperustaisuus ymmärretään. Wheelahan (2009) esittää, että osaamisperustainen korkeakouluopetus saattaa jopa estää opiskelijoiden pääsyn tiedon äärelle. Mäkinen ja Annala (2010) kannustavat korkeakouluja kehittämään opetussuunnitelmaan sellaiseksi, joka tukee opiskelijoiden sisäistä kiinnostusta ja asiantuntijaksi kasvamisen prosessia. Edelleen he muistuttavat, että ”osaamista tulee tarkastella kytkeytyneenä oppimiseen, jonka perustana on tiedon rakentaminen, joka vaatii intellektuaalisia kykyjä; tiedon soveltaminen liittyy yksilöiden sisäisen kapasiteetin hallitsemiseen, kehittymiseen ja hyödyntämiseen yhteisöjen sosiaalisessa toiminnassa” (Mäkinen & Annala 2010, 55).

Opetussuunnitelma neuvotteluna näyttäytyi vahvimpana kategoriana aineistossamme. Ymmärrys korkeakoulun opetussuunnitelmasta vaikuttaa aineistomme perusteella rakentuvan vahvasti osallistumisen ja vuorovaikutuksen varaan. Tässä kategoriassa innostuneista eläytymismenetelmäkertomuksia oli viisi, osallistumisen mahdollisuuksia kuvailevia kertomuksia kahdeksan, huolta kuvailtiin kuudessa ja osallistumisen esteitä yhdeksässä eläytymismenetelmäkertomuksessa.

Innostuneissa tulkinnoissa tuotiin esille yhteistyötä yli oppiainerajojen sekä yhteisopettajuutta. Opiskelijat korostivat myönteisesti mahdollisuutta osallistua aktiivisesti tiedekunnan toimintaan opettajien ja opiskelijoiden yhteisissä työryhmissä. Vuorovaikutus ja vaikuttaminen sekä tiedon jakaminen muille opiskelijoille koettiin merkityksellisenä. Ainejärjestö mainittiin useissa opiskelijoiden (5/8) myönteisissä kertomuksissa osallistumisen mahdollistajana. Myös sähköisen palautejärjestelmän koettiin edistävän vaikuttamista ja opetuksen kehittämistä. Seuraavassa aineistolainauksessa henkilöstön edustaja kuvaa uuden opetussuunnitelman mahdollistamaa yhteistyötä:

Yhteistyötä yli oppiainerajojen on lisätty sekä suunnittelun (ehkä erityisesti sen!) että toteutuksen puolella. Yhteisopettajuuteen on kannustettu ja resurssoitu tunteja siten, kun yhteistyötä on tehty. Opettajat ovat yhteisesti panostaneet ja kehittäneet opetustaan oppimis- ja opiskelijalähtöisemmäksi.

Brooman, Darwent ja Pimor (2015) kannustavat opettajia ja opiskelijoita rohkeaan yhteiseen opintojen suunnitteluun ja erityisesti opiskelijoiden äänen kuuntelemiseen. Opiskelijapalautteen avulla opettajat pystyivät Broomanin ja hänen työtovereidensa kanssa tekemässä (2015) tutkimuksessa kehittämään vaadittavan kirjallisuuden käsittelyyn opiskelijoiden ymmärrystä lisääviä keinoja, vertaisoppimista ja vahvistamaan molemminpuolista luottamusta. Oppimistavoitteiden saavuttaminen yhteistyössä vertaisten kanssa lisää uskoa myös omiin kykyihin, jos ilmapiiri on myönteinen. Chikersal (2017) puhuu kollektiivisesta älykkyydestä (*collective intelligence*), ja on havainnut, että ryhmän positiivinen yhteistyö on yhteydessä kollektiiviseen älykkyyteen siten, että ryhmän positiivisen vuorovaikutuksen lisääntyessä myös kollektiivinen älykkyys kasvaa. Vastaavia tuloksia ryhmän tasapainoisesta yhteistyökykyisyydestä, ja sosiaalisesta herkkyydestä tunnistaa ryhmän jäsenten ajatuksia suhteessa ryh-

män kollektiiviseen älykkyyteen ovat raportoineet Woolley, Chabris, Pentland, Hashmi ja Malone (2010).

Huolta eläytymismenettelmäkertomuksissa tuottivat kontaktiopetuksen ja opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen väheneminen sekä opettajien motivoitumattomuus. Opiskelijoiden kertomuksissa näyttäytyi negatiivisena osallistumattomuus ja vaikutusmahdollisuuksien puute. Kuvattiin jopa vaikutusmahdollisuuksien esteitä, kuten tiedon puutetta ja liian harvoin uudistettavaa opetussuunnitelmaa. Lisäksi opiskelijat kuvaavat kertomuksissaan epätasa-arvoa yliopiston hierarkiassa. Opiskelija pohtii yliopiston hierarkiaa sekä osallistumisen esteitä seuraavassa sitaatissa.

Asmi tuntee olonsa hierarkkisessa järjestyksessä opettajien, professoreiden, ja lehtoreiden suhteen alimmaisiksi, vaikka Tampereen yliopistossa korostetaan aina sitä, että Asmi ja yliopiston henkilökunta ovat kaikki tutkijayhteisöä ja sanarvoisia keskenään. Suurin osa Asmin kokemuksesta omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja omasta vähäisemmästä arvostaan osana yliopistoyhteisöä tulee kuitenkin siitä, että opinto-ohjelma vaihtuu kolmen vuoden välein. Siksi vain kolmen vuoden välein on mahdollisuus osallistua opintojen suunnitteluun, mikäli edes tulee valituksi siihen porukkaan, joka sisältöjä suunnittelee.

Omistajuuden näkökulmasta tulkittuna edellä kuvatussa eläytymismenettelmäkertomuksessa opiskelijan osallistumisen ja kehittymisen potentiaalia ei ole yliopistossa tunnistettu eikä tunnustettu, vaikka siellä tutkijayhteisön samantarvoisuudesta puhutaan. Bovill (2014) tähdentää opiskelijoiden ja henkilöstön yhteistyön tärkeyttä opetussuunnitelmatyössä (*co-creation process*) ja osoittaa, miten ratkaisevaa opiskelijoiden osallistuminen on uudistustyössä ja miten vahvasti opiskelijat omistautuvat yhteiseen kehittämiseen, kun heidät otetaan vakavasti. Bovill (2014) kuitenkin muistuttaa, että henkilöstön asiantuntijuus on merkittävä tekijä, mutta heidän roolinsa asiantuntijoina voi muuttua entistä fasilitoivammaksi.

Aikaperspektiivissä tähän kategoriaan luokitellut eläytymismenettelmäkertomukset painottuivat nykyisyyteen ja katsoivat tulevaisuuteen lähinnä puheena tulevaisuuden työstä. Kuitenkin esimerkiksi Valtioneuvoston Tulevaisuudenselonteon ensimmäisen osan (2017) pohjaksi tuotetussa raportissa (Dufva, Halonen, Kari, Koivisto, Koivisto & Myllyoja 2017) osaamistarpeet

nähdään jatkuvan oppimisen ja poisoppimisen vuorotteluna. Lavean osaamis-
pohjan päälle pitää voida rakentaa uutta osaamista, ja omaa osaamisen kehitys-
tä on tärkeä osata hallita. (Dufva ym. 2017.) Tämänkaltainen tulevaisuuden
näkyvä asettaa yliopiston opetussuunnitelmiin vaateita tulevaisuuden tarpei-
den ennakoimisesta. Jos emme pystykään tarjoamaan tulevaisuuden tietoja ja
taitoja, voimme valmistaa tulevia sukupolvia vahvistamaan kykyjä muutoksen
kohtaamiseen ja herkkyyttä uusien ajattelutapojen oppimiseen.

Opetussuunnitelma valtaistumisena -kategoriansa innostuksen eläytymis-
menetelmäkertomuksia oli viisi, osallistumisen mahdollisuuksiin liittyviä
kertomuksia kolme, huolta kuvailtiin kolmessa samoin kuin osallistumisen
esteitä kolmessa eläytymismenetelmäkertomuksessa.

Uusi opetussuunnitelma koettiin eläytymismenetelmäkertomuksissa
voimaannuttavana ja valtaistuttavana, koska se vahvasti toimijuutta, ammat-
ti-identiteettiä ja jaettua asiantuntijuutta. Lipponen ja Kumpulainen (2011)
korostavat opettajaopiskelijoiden toimijuuden tukemisen merkitystä, koska se
heijastuu tulevassa opettajan työssä esimerkiksi oppilaiden toimijuuden edis-
tämiseen. Uuden opetussuunnitelman kuvattiin myös vahvistavan opettajan
ammatin arvostusta ja työelämäyhteyksiä. Yksilöllisyys otetaan eläytymis-
menetelmäkertomusten mukaan huomioon uudessa opetussuunnitelmassa, ku-
ten seuraavasta opiskelijan aineistolainauksesta voidaan tulkita.

*Asmi on opiskellut alaa, jossa opintojen suorittamiseen on tarjolla monia eri
mahdollisuuksia. Sen ansiosta hän on päässyt valitsemaan omalta tuntuvia
sisältöjä ja suoritusmuotoja. Hän kokee saaneensa sen ansiosta mieleenpai-
nuneita kokemuksia, jotka ovat auttaneet oppimisessa ja edistäneet myös tu-
levan työelämäpolun löytymistä. Niiden ansiosta hän on löytänyt ”itseään”
ja niitä mielenkiinnon kohteita, joita hän ei tiennyt olevan olemassa silloin,
kun aloitti opintonsa.*

Toiveikkuus ja tulevaisuuden ajattelu näkyivät tämän kategorian kertomuksis-
sa. Erityisesti kirjoitettiin tulevasta työelämästä. Ilahduttavaa oli lukea myös
kertomus, jossa kertoja pohti työn tarkoituksia ja päämääriä ja jatkoi: *Hän on
edelleen innokas ja kannustaa muitakin työn tekijöitä kehittämään työympäris-
tää.* Henkilöstön edustaja kuvaili uuden opetussuunnitelman aikaista työtään
seuraavasti: *Tiedämme enemmän toistemme tekemisistä ja olemme onnistuneet
rakentamaan siltoja eri opintojaksojen välille.* Annala, Mäkinen ja Lindén

(2015) rohkaisevat tuomaan esille ja arvostamaan opiskelijoiden ja opettajien vaihtoehtoisia tulevaisuudenvisioita, mikä osaltaan voi vahvistaa tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä yliopistossa (ks. myös Bovill 2014). Vaikka eläytymismenetelmäkertomuksissa katsottiin toiveikkaasti tulevaisuuteen, näkyviä ei juurikaan eritelty tai nimetty: *Nyt tuntuu, että on mahdollista keskittyä niihin teemoihin, joiden osaaminen todella tulevaisuudessa tulee olemaan tärkeää opiskelijoillemme*. Tämä tuntuu huolestuttavalta sen vuoksi, että juuri yliopistossa pitäisi olla kykyä ja halua visioida tulevaisuuden mahdollisia kehityskulkuja ja rakentaa luottamusta tulevaisuuteen (Dufva ym. 2017).

Pulmallisena suhteessa opetussuunnitelmaan valtaistumisen areenana mainittiin ammatti-identiteetin ja ammatin arvostuksen heikkous. Lisäksi opettajat olivat huolissaan autonomian heikentymisestä uudessa opetussuunnitelmassa: *Nyt tilanne on siis se, että minun tulisi yhteistyössä useamman opettajan kanssa toteuttaa isompia kokonaisuuksia, mikä on vahvasti ristiriidassa yliopistollisen autonomian, työsuunnitelmaohjeen ja henkisen hyvinvointini kanssa*. Myös Mäenpää ym. (2017) toteavat ammatillisen toimijuuden vähenemisen huolestuttavan opettajia ja tutkijoita tulevaisuuden akateemisessa työssä.

Opetussuunnitelma nähtiin yhä rakenteeltaan kankeana ja oman tulevaisuuden visioinnin esteenä: *kun sisältöä ei ole itse saanut suunnata tarkemmin siihen suuntaan mikä itseä kiinnostaa*. Myös eettisten kysymysten ohittaminen ja opetusmenetelmien vanhakantaisuus huolestuttivat erityisesti opiskelijoita. Vastaavasti resilienssiajattelua ja kestäväää työtä tutkinut Räikkönen (2016) toteaa, että ympäristökysymyksiä lähestytään jäsentymättömästi ja hajanaisesti osana laajempaa työpolitiikkaa ja työelämän kehitystyötä. Aineistomme esimerkissä opiskelija kirjoittaa huolestaan:

Mikään ei muuttunut sisällöissä, mutta kauhea homma ja säätö kurssien vastaavuuksien miettimisessä. Halusin silloin, että meillä otettaisiin paremmin huomioon maapallon tulevaisuus ja globaali-oikeudenmukaisuus, sekä tasa-arvoasiat intersektionaalisesti, mutta keskustelu niistä ei vaikuttanut opsiin mitenkään. Ja käytäntöön vielä vähemmän. Henkilökunta ei ole perehtyneitä näiden näkökulmien tärkeyteen, eivätkä he ole aikomassakaan. Miten saisimme tärkeät asiat esille?

Barnett (2009) muistuttaa, että erityisen monimutkainen maailma edellyttää pohtimaan, keitä me olemme, kuinka elämme maailmassa ja toisten kanssa. Siten opetussuunnitelman painopistettä tulisi kohdistaa opiskelijan kiinnittymiseen tietoon ja tietämisen prosesseihin (*process of coming to know*). Lindén, Annala ja Mäkinen (2016) muistuttavat, että yliopistossa pääsy abstraktiin tietoon on tasa-arvon ja kansalaisten osallistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Juuri yliopistossa pitäisi kannustaa opiskelijoita ja opettajia etsimään erilaisia mahdollisuuksia tiedon kriittiseen tarkastelemiseen.

Eläytymismenetelmällä kirjoitetut innostuneet ja huolestuneet kertomukset opetussuunnitelman toteutumisesta sekä kertomukset osallistumisen hyvistä ja heikoista mahdollisuuksista opintojen suunnittelussa näyttäytyivät tasavahvoina ja teemoiltaan samanlaisilta. Menetelmälle ominainen kehyskertomusten variointi tuotti teemoista erilaisia tulkintoja, joiden perusteella saimme ilmiön tarkasteluun eri ulottuvuuksia. Eläytymismenetelmäkertomuksissa tarkasteltiin vahvimmin opetussuunnitelman tuottamaa mahdollisuutta neuvotteluun ja vuorovaikutukseen sekä sen tarjoamiin osallistumisen mahdollisuuksiin.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yliopiston opiskelijoiden ja henkilöstön tulkintoja opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmaa tulkittiin kompetenssien tuottajana, neuvotteluna ja valtaistumisena. Kompetenssien tuottamisen tulkinnoissa opiskelijat ja henkilöstö arvostavat opetussuunnitelman toteuttamisen tuottamia ammatillisia valmiuksia. Teorian ja käytännön suhde näyttäytyy tutkimuksessa kompleksisena ja ihanteena nähdään teoreettisen tiedon ja käytännön työn tiivis vuoropuhelu. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on tunnistettu korkeakoulujen muuttunut rooli tiedon tuottajasta ja jakajasta osaamisperustaisiin ja työelämälähtöisiin painotuksiin (Clegg 2008; Mäkinen & Annala 2012). Tarkasteltaessa opetussuunnitelmaa neuvotteluna keskeisiksi teemoiksi valikoituivat vuorovaikutuksellisuus, osallistuminen ja yhteistoiminta.

Opetussuunnitelma nähtiin myös valtaistumisen mahdollistajana. Keskeisin teema oli ammatti-identiteetin muodostuminen, joka on ammatillisen toimijuuden ydintä (Eteläpelto ym. 2013). Ammatilliseen toimijuuteen yliopistossa voidaan liittää myös opettajien autonomia (Edwards 2015). Tämä oman työn autonomian katoaminen aiheutti huolta vastaajissa ja yllättäen yhteinen opettajuus nähtiin jopa uhkana autonomialle. Mäenpää ym. (2017) ovat puolestaan nähneet yhteistoiminnallisuuden vahvistavan ammatillista toimijuutta. Voidaankin kysyä, onko akateeminen vapaus yksilön vai yhteisön ominaisuus ja tulkitaanko työ yliopistossa pyrkimyksenä yksilöllisiin vai yhteisöllisiin tavoitteisiin?

Tulosten perusteella huomionarvoista opetussuunnitelman kehittämisessä on osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien luominen sekä opiskelijoille että henkilöstölle. Kehittämistyössä pitäisi kriittisesti arvioida tulkinnat opetussuunnitelmasta kompetenssien tuottajana, asiantuntijuutta arvostavan neuvottelun kenttänä ja valtaistumisen areenana. Työelämässä tarvittavan ammatillisen toimijuuden vahvistumista voidaan tukea opetussuunnitelman sisällöillä ja ennen kaikkea ongelmanratkaisuun ja tutkimukselliseen otteeseen haastavilla pedagogisilla ratkaisuilla. Lipponen ja Kumpulainen (2011) korostavat lisäksi yhteisöllisen, osallisuutta tukevan oppimisympäristön merkitystä opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymisen mahdollistajana. Opetusmenetelmiä kuvataan usein niukasti opetussuunnitelmissa, ja opettaja voi valita hyvin vapaasti opinnoissa käytettävät työtavat. Phelan (2011) toteaa, että opettajankoulutuksen tuottama tutkimus (ml. opetussuunnitelmat) on lähtökohdiltaan suurelta osin käytännönläheistä. Tutkimuksen tavoitteena on ollut kehittää opettajankoulutuksen toimintamalleja ja pedagogisia käytänteitä. Tällöin vaarana on, että opettajankoulutustutkimuksen lähestymistapa kaventuu ja tutkimuksen keskeiseksi tavoitteeksi nousee sen välitön hyöty. Tiedon kriittiseen tarkasteluun tarvitaan aikaa ja ohjausta.

Tarkasteltaessa yliopiston opetussuunnitelmaa tuodaan usein esille tutkimuksen ja opetuksen yhteys, tutkimusperustainen opetus (Healey 2005). Tämä sanapari mainittiin kuitenkin vain yhdessä henkilöstön huolestuneessa eläytymismenetelmäkertomuksessa. Voidaankin pohtia, pidetäänkö sitä itsestään selvyyttenä akateemisessa maailmassa vai onko se todellisuudessa sekä

opiskelijoille että henkilöstölle näkymätöntä. Lisäksi tämän tutkimuksen aineistossa eläytymismenetelmäkertomukset näyttäytyivät melko pysähtyneiltä. Syy siihen saattoi olla annetuissa kehyskertomuksissa, mutta silti se antaa ajatteleminen aihetta. Bovill (2014) haastaa meitä kriittisesti tarkastelemaa opettamisen ja oppimisen normeja ja rakenteita yliopistossa. Parhaimmillaan yhdessä luotu opetussuunnitelma avaa uusia näkymiä ja mahdollisuuksia oman tieteenalan ymmärtämiseen ja tulevaisuuden rakentamiseen.

Yliopistojen opetussuunnitelmat ovat olleet kasvavan kiinnostuksen ja uudistusten kohteena 2000-luvulla (Blackmore & Kandiko 2012). Opetussuunnitelmiin kohdistuu monia odotuksia liittyen opiskelijoiden oppimiseen ja ne tunnustetaan keskeisiksi vaikuttamisen keinoiksi yhteiskunnallisesti, poliittisesti ja koulutuksellisesti (Annala ym. 2016). Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että yliopiston opetussuunnitelma koetaan merkityksellisenä ja siihen kohdistuu monia toiveita, pelkoja ja odotuksia.

Opetussuunnitelman toteuttamiselle yliopistossa annetaan moninaisia tulkintoja ja niiden yhdistäminen ja ymmärtäminen on varsin vaativaa. Huizinga, Handelzalts, Nieveen ja Voogt (2014) ovat koulun opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvässä tutkimuksessa erottaneet kolme opettajien yhteistyöhön liittyvää tuen tarvetta: opetussuunnitelman design-osaaminen, pedagogisen ympäristön tuntemus ja opetussuunnitelman kokonaisuuden hallinta. Yliopistossa vastaavasti opetussuunnitelmatyössä tulisi kiinnittää huomiota siihen, että opetussuunnitelman teoreettiseen rakentamiseen ja uudelleen muotoilemiseen olisi saatavissa osaavaa tukea, pedagogisista mahdollisuuksista keskusteltaisiin avoimesti ja opetussuunnitelman kokonaisuuden, jatkumoiden ja linjakkuuden hallintaan kiinnitettäisiin riittävästi huomiota. Pohdimme myös, miten kasvatustieteen alalle yliopistossa pystyttäisiin työstämään opetussuunnitelma, jonka perusteella tulevaisuuden näkymiä, suhdetta tietoon ja mahdollisuutta kriittiseen reflektioon tarkasteltaisiin dialogisesti jaettua asiantuntijuutta hyödyntäen ja vahvistaen.

Lähteet

- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. *Researching Higher Education: International perspectives on theory, policy and practice*, 171–189. DOI: 10.4324/9781315675404.
- Annala, J., Mäkinen, M. & Lindén, J. 2015. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 134–148.
- Blackmore, P. & Kandiko, C. 2012. *Strategic Curriculum Change: global trends in universities*. Abingdon: Routledge.
- Bovill, C. 2014. An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International* 51 (1), 15–25.
- Brooman, S., Darwent S. & Pimor, A. 2014. The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International* 52 (6), 663–674. DOI: 10.1080/14703297.2014.910128.
- Chikersal, P. 2017. *Deep Structures of Collaboration* (Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University Pittsburgh, PA).
- Clegg, S. 2008. Academic identities under threat? *British Educational Research Journal* 34 (3), 329–345. DOI: 10.1080/01411920701532269.
- Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R. & Myllyoja, J. 2017. Kohti jaettua ymmärrystä työn tulevaisuudesta. Valtioneuvoston kanslia: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisu 33/2017. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-380-4>.
- Edwards, A. 2015. Recognising and realising teachers’ professional agency, *Teachers and Teaching* 21(6), 779–784. DOI: 10.1080/13540602.2015.1044333.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023.
- Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*, 1, 56–69.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. Jyväskylä: PS-viestintä, 63–77.
- Forman, J. & Damschroder, L. 2007. *Qualitative content analysis*. In *Empirical methods for bioethics: A primer*, Emerald Group Publishing Limited, 39–62.
- Healey, M. 2005. Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*, 67–78.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research* 15 (9), 1277–1288.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N. & Voogt, J. M. 2014. Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers’ design expertise. *Journal of curriculum studies* 46 (1), 33–57.

- John-Steiner, V. & Mahn, H. 1996. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist* 31 (3/4), 191–206.
- Kelly, A. V. 2009. *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. & den Brok, P. J. 2012. Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sensemaking and agency. *Teaching and Teacher Education* 28 (2), 273–282.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S. & Amundson, D. R. 2002. Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of nutrition education and behavior* 34 (4), 224–230.
- Krippendorff, K. 2004. *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 83–103.
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 41 (1), 19–28.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819.
- Mäenpää, T., Annala, J., Mäkinen, M., Wallin, A. & Eskola, J. 2017. Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon. Mitä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kertoo opettajan ammatillisen toimijuuden raameista uudessa yliopistossa? Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*, Tampere: Tampere University Press, 43–67.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & aika* 4 (4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Pinar, W. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. 2009. *The worldliness of a cosmopolitan education. Passionate lives in public service*. New York: Routledge.
- Qvaresell, B. 2005. Early childhood culture and education for children's right. *International Journal of Early Childhood* 37 (3), 99–108.
- Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*, Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.

- Sitomaniemi-San, J. 2017. Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajakoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajakoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 137–160.
- Tyler, R. W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, IL, and London: The University of Chicago Press.
- Wheelahan, L. 2009. The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of Education and Work* 22(3), 227–242.
- Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N. & Malone, T. W. 2010. Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science* 330 (6004), 686–688.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.