



Turun yliopisto
University of Turku

OPETUSSUUNNITELMAN OHJAUSTAPA JA OPETTAJAN OPETUSSUUNNITELMAOSAAMINEN

Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua

Jaanet Salminen



Turun yliopisto
University of Turku

OPETUSSUUNNITELMAN OHJAUSTAPA JA OPETTAJAN OPETUSSUUNNITELMAOSAAMINEN

Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua

Jaanel Salminen

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Center for Research on Lifelong Learning and Education (CELE)

Työn ohjaajat:

Professori Joel Kivirauma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto

Professori Risto Rinne
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto

Yliopistonlehtori Tiina Annevirta
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto

Tarkastajat:

Professori Päivi Atjonen
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto
Itä-Suomen yliopisto

Professori Jouni Välijärvi
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

Vastaväittäjä:

Professori Päivi Atjonen
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto
Itä-Suomen yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN: 978-951-29-7301-9 (Painettu)

ISBN 978-951-29-7302-6 (Verkkajulkaisu)

ISSN 0082-6995 (Painettu)

ISSN 2343-3205 (Verkkajulkaisu)

Painosalama Oy - Turku, 2018

Tiivistelmä

Tämän väitöskirjan tavoitteena on lisätä ymmärrystä suomalaisen peruskoulun valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden ohjaustavasta ja opettajan opetussuunnitelmaosaamisesta. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan kulloisenkin ajan koulutuksellinen tahto, ja opettaja toimii merkittävässä yhteiskunnallisessa asemassa tämän tahdon tulkitsijana ja toteuttajana. Opetussuunnitelman tarkoitusten toteutumisen koulun arjessa edellyttää kuitenkin, että opetussuunnitelma onnistuu ohjaamaan tarkoituksenmukaisesti opettajan työtä. Toisaalta opettajalla on oltava myös opetussuunnitelmaosaamista. Tämän osaamisen perusta rakentuu opettajankoulutuksessa. Opettajan työssä opetussuunnitelmaosaamista merkitys korostuu erityisesti opetuksen suunnittelussa, kun opettaja yhdistää opetussuunnitelman vaatimuksia oppilaiden tarpeisiin. Väitöskirja koostuu kolmesta osatutkimuksesta.

Osatutkimus I tarkasteli, minkälaista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstin välittämä ohjaus on ja kuinka paljon ohjauksesta kohdistuu selkeästi opettajaan ja opetukseen. Aineistona olivat ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004”-asiakirja sekä ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset”-asiakirja vuodelta 2010. Analyysiyksikkönä olivat asiakirjan virkkeet (n = 2451). Tulokset osoittivat, että POPS 2004/2010 -asiakirjan tekstin välittämä ohjaus oli kirjavaa ja osin tulkinnanvaraista sekä opettajan ja opetuksen ohjaus vähäistä. Opetussuunnitelman tulkinnalle nähtiin olevan haasteena myös perusteiden Curriculum- ja Lehrplan-ajatteluun perustuva teoreettinen ja rakenteellinen kaksijakoisuus. Lisäksi haasteeksi koettiin, ettei perusteteksti määrittele selkeästi opettajan vastuun ja vapauden suhdetta opetussuunnitelman tarkoitusten toteuttajana.

Osatutkimuksessa II tarkasteltiin, millaista luokanopettajaksi valmistuvien opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaaminen oli heidän itsensä kokemana. Tutkimukseen osallistui 24 luokanopettajaopintojen maisterivaiheen opiskelijaa. Tutkimus toteutettiin avoimena haastatteluna, johon opiskelijat valmistautuivat laatimalla opetussuunnitelmaosaamistaan kuvaavan käsitekartan. Tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset opetussuunnitelmaosaamisestaan vaihtelivat merkittävästi. Tulokset osoittivat myös, että mitä monipuolisempaa opiskelijoiden kokemus omasta opetussuunnitelmaosaamisestaan oli, sitä paremmin he myös tiedostivat kehittymistarpeitaan, osasivat arvioida opetussuunnitelmaosaamistaan sekä löysivät oma-aloitteisesti ja sujuvasti ratkaisuja sen kehittämiseksi.

Osatutkimuksessa III oltiin kiinnostuneita siitä, miten ne opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 2010 tehdyt muutokset, jotka koskevat kaikkien oppilaiden opetusta eli opetusmenetelmiä ja työtapoja sekä eriyttämistä ja ohjausta, olivat

osana opettajien pedagogista ajattelua heidän kertoessaan opetuksensa suunnittelusta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 luokan-, aineen- ja erityisopettajaa kaikilta perusopetuksen luokka-asteilta. Tutkimus toteutettiin avoimena haastatteluna, johon opettajat valmistautuivat laatimalla opetuksensa suunnittelua kuvaavan käsittekartan. Tulosten mukaan opettajat huomioivat opetuksensa suunnittelussa opetussuunnitelman perusteiden muutokset sekä määrällisesti että laadullisesti hyvin eri tavoin. Opettajat, jotka olivat sisäistäneet opetussuunnitelman tarkoitukset osaksi pedagogista ajatteluaan, myös suunnittelivat opetustaan opetussuunnitelman tarkoitusten suunnassa.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan lopuksi toimijuuden käsitteen avulla. Tulosten mukaan POPS 2004/2010 -asiakirjan ohjaustapa sekä edistää että rajoittaa opettajan toimijuutta opetussuunnitelman tarkoitusten toteuttajana. Lisäksi luokanopettajaksi valmistuvilla ja opettajina työskentelevillä oli hyvin vaihtelevaa opetussuunnitelmaosaamista toimijuutensa tukena. Opiskelijoiden osaamiskokemusten eroja selittivät erityisesti opiskelijoiden erilaiset opintovalinnat ja mahdollisuudet kehittyä opetussuunnitelmaosaamisessaan opetusharjoitteluissa. Opettajien opetussuunnitelman suunnassa tapahtuvaa pedagogista ajattelua opetusta suunnitellessa tuki erityisesti opettajien osallistuminen koulun opetussuunnitelmaprosessiin. Tulosten perusteella ehdotetaan sellaisia toimenpiteitä ja käytäntöjä, jotka voivat tukea sekä tulevien opettajien että opettajana työskentelevien toimijuutta opetussuunnitelman tarkoitusten ja oppilaiden tarpeiden yhdistäjänä.

Asiasanat: opetussuunnitelma, opetussuunnitelman ohjaus, opettajat, koulu, opetus, opettajankoulutus, osaaminen, autonomia, pedagoginen ajattelu, opetuksen suunnittelu, toimijuus.

Abstract

The main aim of this dissertation is to increase understanding of the guidance of the Finnish basic education core curriculum and of the teacher's curriculum competence. The curriculum expresses the educational intent of the current time, and the teacher plays a significant role as interpreter and implementer of this will. However, the realisation of the curriculum's goals in the everyday life of the school requires that the curriculum manages to properly guide teacher's work. On the other hand, the teacher must also have curriculum competence. The foundation of this competence is based in teacher education. In the teacher's work, curriculum competence is particularly important when planning for teaching, as the teacher combines curriculum requirements with pupils' needs. The dissertation comprises three studies.

In **Study I**, the aim was to explore what kind of textual instruction can be found in the national core curriculum and how much of the instruction focuses clearly on the teacher and teaching. The data consisted of the National Core Curriculum for Basic Education (2004) and the Amendments and Additions to the National Core Curriculum for Basic Education (2010). The units of analysis were the sentences ($n = 2451$). The results of the study showed that the text was heterogeneous and partly interpretative and that there was very little text focusing specifically on the instruction of the teacher and teaching. In addition, the theoretical and structural dichotomy based on Curriculum and Lehrplan thinking was also considered to be a challenge for the interpretation of the curriculum. Furthermore, it was regarded as a challenge that the text does not clearly define the relationship between the teacher's responsibility and freedom as an implementer and facilitator of the purposes of the curriculum.

Study II examined in what ways soon-to-graduate primary school student teachers experience their curriculum competence. The participants were 24 master's degree students. The study was conducted as an open interview, for which the students prepared by drawing up a concept map describing their curriculum competence. The results showed that the student teachers exhibited significant differences in their curriculum competence. Furthermore, the results showed that the more versatile students experienced their curriculum competence, the better they knew their development needs. In addition they also knew how to evaluate their curriculum competence and found their own initiative to develop it spontaneously and fluently.

In **Study III**, the aim was to explore how changes made to the Finnish basic education core curriculum in 2010, concerning pedagogical practices that influence the learning of all pupils, are part of teachers' pedagogical thinking when they are planning their teaching. The participants were twelve primary and

secondary comprehensive school teachers of Grades 1–9. The study was conducted as an open interview, for which the teachers prepared by drawing up a concept map describing their planning for teaching. The results showed that the teachers paid very differently attention, both quantitatively and qualitatively, to the pedagogical purposes of curriculum changes when planning their teaching. When the teachers had internalised the curriculum goals into their pedagogical thinking, they also designed their teaching in the direction of the curriculum purposes.

Finally, the results of the three studies are considered through the concept of agency. The results indicate that the guidance of the POPS 2004/2010 document both promotes and limits teacher's agency in implementing curriculum goals. In addition, primary school teachers and teachers-to-be had very varied curriculum competence to support their agency. The differences between the student teachers' experiences of their own curriculum competence were explained particularly by the students' different study choices and opportunities to develop their curriculum competence in teacher training. Teachers' participation in the school curriculum process supported their pedagogical thinking in the direction of the curriculum when planning for teaching. Based on the results, such measures and practices that can support the agency of both teachers and teachers-to-be in combining curriculum purposes and pupils' needs, are proposed.

Keywords: curriculum, curriculum guidance, teachers, school, teaching, teacher education, competence, autonomy, pedagogical thinking, planning for teaching, agency

Kiitokset

Väitöskirjaprosessin alussa minulla oli vain kalpea aavistus siitä, millaisilla aalloilla seuraavat vuodet tulisivat purttani kuljettamaan. Onneksi monet merenkulkijat ovat olleet jakamassa matkaani. Navigointiani ovat myös helpottaneet useat suuntaa näyttäneet majakat. Nyt sataman jo häämöttäessä tunnen syvää kiitollisuutta kaikesta saamastani ohjauksesta, avusta ja tuesta.

Suurimmat kiitokseni osoitan väitöskirjani osatutkimusten kirjoittajaparilleni ja työni kolmannelle ohjaajalle Tiina Annevirralle. Olen aina uskonut yhteistyön ja yhteisen ajattelun voimaan, mutta ennen työskentelyä sinun kanssasi Tiina en osannut edes aavistaa, millaisiin sfääreihin ja flow-kokemuksiin yhteinen ajattelu voi johtaa. Olet työtoverina ja ohjaajana todellinen velho! Kiitos kannustuksestasi ja uskostasi kykyihini silloinkin, kun oma uskoni on ollut teillä tietämättömillä. Kiitän lämpimästi myös väitöskirjani ensimmäistä ohjaajaa professori Joel Kiviraumaa, jota luottavaisempaa ja lempeämpää väitöskirjan ohjaajaa on vaikea kuvitella. Jokainen väitöskirjan tekijä ansaitsee Joel ainakin yhden sinun kaltaisesi ohjaajan.

Olen ollut etuoikeutettu, kun olen saanut väitöskirjani esitarkastajiksi professori Päivi Atjoson ja professori Jouni Välijärven. Kiitän molempia huolellisesta paneutumisesta työhöni sekä tarkoista, rakentavista ja arvostavista kommentteista. Erietyiset kiitokseni osoitan professori Atjoselle työtäni merkittävällä tavalla eteenpäin vieneistä perusteellisista huomioista ja ehdotuksista. Opetusneuvos Erja Vitikkaa kiitän väitöskirjaprosessini alkuvaiheen inspiroivista keskusteluista, huomioista ja tuesta.

Kiitän kaikkia oman tiedekuntani työtovereita ja jatko-opiskelijoita. Moni teistä on esittänyt ajatteluni virittäviä kommentteja tai kysymyksiä ja siten vaikuttanut työni lopputulokseen. Kiitos myös kannustuksesta, myötäelämisestä ja arjen jakamisesta. Pienet eleet, sanat ja teot ovat merkinneet minulle paljon. Kiitokset Niinalle, Liljalle ja Sonialle jaksamistani tukeneesta hyvästä työilmapiiristä ja hurtista huumorista.

Kiitän tiedekuntaamme ja Turun Yliopistosäätiötä taloudellisesta tuesta, joka on aika ajoin mahdollistanut täysipäiväisen keskittymisen väitöskirjan tekemiseen. Suurkiitos Päivi, Mirja, Simo, Heli, Lilja, Tiina, Marita, Anu, Nina, Heikki, Sanna, Sirkka, Minna, Mirja, Jutta ja Teija, kun olette hoitaneet siivuja arkityöstäni tutkimusvapaitten aikana. Kiitän myös opettajankoulutuslaitoksen laitosjohtajaa esimiestäni Kristiina Heikkilää sekä palvelusihteeri Tarja Rantasta siitä, että olette koonneet tutkimusvapaa-sijaisjärjestelyt-palapelä kanssani ja hoitaneet siihen liittyviä hallinnollisia koukeroita. Anniina Laaksoa kiitän avusta kieliasioissa väitöskirjan alkutaipaleella ja Jorma Immosta tekstini huoltamisesta työni loppusuoralla.

Väitöskirjani tekeminen ei olisi ollut mahdollista ilman toiseen osatutkimukseen osallistuneita luokanopettajaopiskelijoita eikä kolmanteen osatutkimukseen osallistuneita peruskoulun opettajia. Suuret kiitokset teille kaikille ajastanne ja vaivanne.

Perhettäni Forssassa, Genevessä ja Barcelonassa sekä muita läheisiäni ja ystäviäni, Flintstones-ryhmää, Lukunaisia, Sammakko-vartiota ja IloSkin väkeä kiitän myötäelämisestä, mutta ennen kaikkea siitä, että olette olleet tuomassa elämääni muuta sisältöä. Väitöskirjaa tehdessä ohjaus ja tuki ovat tärkeitä, mutta niin ovat myös ne ajat ja paikat, jonne pohdinnat tai keskustelut väitöskirjasta eivät ulotu. Kiitos Emmiina ja Matias kannustuksestanne, rakkaudestanne ja ilosta jota tuotte elämääni.

Viimeiset rakkaimmat kiitokseni esitän sinulle Markus. 35 yhteistä vuotta ovat kuljettaneet meitä monilla merillä. Viimeisiin vuosiin on mahtunut aallokkoakin, mutta tässä ollaan ja nyt on hyvä <3. Kiitän sinua arjen pyörittämisestä silloin, kun olen elänyt symbioosisa tietokoneen ja paperiröykkiöiden kanssa. Kiitos positiivisuudestasi, loputtomasta kannustuksestasi ja rakkaudestasi. Olen kiitollinen, että saan jakaa elämäni kanssasi.

Uittamalla 7.6.2018

Jaanet Salminen

Sisältö

Tiivistelmä

Abstract

Kiitokset

Luettelo väitöskirjaan kuuluvista artikkeleista

1. Johdanto	11
1.1. Opetussuunnitelman käsite ja ohjaustehtävä	13
1.2. Opetussuunnitelma opettajan autonomian määrittäjänä	16
1.3. Opetussuunnitelmaosaamisen rakentuminen opettajankoulutuksessa	20
1.4. Opetussuunnitelma osana opettajan pedagogista ajattelua	26
1.5. Opetussuunnitelma ja opettajan toimijuus	29
1.6. Tavoitteet	32
2. Toteutus	34
2.1. Tutkimusaineisto ja osallistujat	34
2.2. Haastattelun ja käsitekartan triangulaatio tutkimusaineiston hankinnassa	35
2.3. Aineiston sisällönanalyysi	38
3. Tulokset	42
3.1. Osatutkimus I	42
3.2. Osatutkimus II	43
3.3. Osatutkimus III	44
4. Pohdinta ja johtopäätökset	46
4.1. Opetussuunnitelma opettajan toimijuuden edistäjänä	46
4.2. Opetussuunnitelmaosaaminen opettajan toimijuuden rakentajana	51
4.3. Tulevan tutkimuksen suuntia	56
Lähteet	59
Alkuperäiset julkaisut	67

Luettelo väitöskirjaan kuuluvista artikkeleista

- I Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). **Opetussuunnitelman perusteiden välittäjä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi?** *Kasvatus* 45 (4), 333–348.

JS vastasi tutkimuksen suunnittelusta ja oli päävastuussa aineiston analysoinnista, tulosten tulkinnasta ja käsikirjoituksen kirjoittamisesta. TA suoritti aineiston luokittelun vertaisarvioinnin sekä osallistui aineiston analysointiin ja tulosten tulkintaan. Kirjoittajat muokkasivat käsikirjoitusta yhdessä ja hyväksyivät artikkelin lopullisen julkaisuusun.

- II Salminen, J. & Annevirta, T. (2018). **Opetussuunnitelmaosaaminen tulevien luokanopettajien kokemana.** *Kasvatus* 49 (1), 20–32.

JS vastasi tutkimuksen suunnittelusta ja aineiston keruusta sekä oli päävastuussa aineiston analysoinnista, tulosten tulkinnasta sekä käsikirjoituksen kirjoittamisesta. TA osallistui aineiston analysointiin ja tulosten tulkintaan. Kirjoittajat muokkasivat käsikirjoitusta yhdessä ja hyväksyivät artikkelin lopullisen julkaisuusun.

- III Salminen, J. & Annevirta, T. (2016). **Curriculum and Teachers' Pedagogical Thinking When Planning for Teaching.** *European Journal of Curriculum Studies* 3 (1), 387–406.

JS vastasi tutkimuksen suunnittelusta ja aineiston keruusta sekä oli päävastuussa aineiston analysoinnista, tulosten tulkinnasta sekä käsikirjoituksen kirjoittamisesta. TA osallistui tutkimuksen suunnitteluun, aineiston analysointiin ja tulosten tulkintaan. Kirjoittajat muokkasivat käsikirjoitusta yhdessä ja hyväksyivät artikkelin lopullisen julkaisuusun.

1. Johdanto

Koulu ei ole koulu ilman opetussuunnitelmaa. Koulu tarvitsee toiminnalleen tavoitteet ja suuntaviivat, joiden perusteella opetusta ja kasvatusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Suomessa säädöksiin perustuvat valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat paikallisten opetussuunnitelmien laadintaa ja kouluissa tapahtuvaa opettajien toteuttamaa opetus- ja kasvatustyötä. Perusopetuksen opetussuunnitelmien piiriin kuuluvat meillä kaikki opivelvolliset, joten toteutuessaan opetussuunnitelmat ovat merkittäviä kansalaisiin vaikuttavia dokumentteja. Ne vaikuttavat osaltaan jopa siihen, millaisiksi tullemme. (Autio, Hakala & Kujala 2017, 7.) Ei siis ole yhdentekevää, millaiseksi opetussuunnitelmat laaditaan. Toisaalta opetussuunnitelman tarkoitusten toteutumisen kannalta merkityksellistä on myös se, miten opettajat opetussuunnitelman ymmärtävät ja tulkitsevat sekä miten he sitä työssään käyttävät.

Opetussuunnitelmatutkimus on maailmanlaajuisesti vilkasta ja monitahoista. Suomessa opetussuunnitelmatutkimus on tuottanut informaatiota muun muassa opetussuunnitelmauudistusten, koulutuspoliittisten linjausten suunnittelun ja päätöksenteon sekä opettajankoulutuksen ja koulutyön arjen tarkoituksiin (ks. esim. Atjonen 1993; Heinonen 2005; Jauhiainen 1995; Kivioja 2014; Kosunen 1994; Rinne 1994; Rokka 2011; Suortti 1981; Tornberg 2000; Vitikka 2009; Välijärvi 1993). Opetussuunnitelman merkittävän yhteiskunnallisen ja pedagogisen roolin vuoksi erityisesti opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä tarvitaan ajankoh- taista tutkimusta ja tuoreita näkökulmia. Tämä väitöstutkimus ajoittuu poikkeuksellisen vilkkaan opetussuunnitelmareformijakson (reformit vuosina 2004, 2010 ja 2014) jälkeiseen aikaan. Opetussuunnitelmien ja koulujemme opettajat ovat siis olleet tekemisissä opetussuunnitelmauudistusten ja niiden tuomien uusien asioiden äärellä varsin tiiviisti viimeiset 14 vuotta. Tämän väitöskirjan yleisenä tavoitteena on tarkastella suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjaustapaa ja opettajien opetussuunnitelmaosaamista. Tätä tarkaste- lua varten on toteutettu kolme osatutkimusta.

Suomalainen perusopetuksen opetussuunnitelma on lakiin ja asetukseen perustuva normatiivinen ohjausdokumentti, jonka tärkein tehtävä on toimia opettajien työvälineenä laadukkaana opetuksen ja kasvatuksen turvaamisessa (Atjonen 2005, 79). Samalla pyritään varmistamaan koulutuksen yhdenvertaisuuden toteutuminen maassamme. Tällöin ei tietenkään ole yhdentekevää, miten opetussuunnitelma ohjaa opettajia. Opetussuunnitelman muotoon ja kirjoitustapaan liittyvät tekijät voivat merkittävästi vaikuttaa siihen, miten opetussuunnitelmaa tulkintaan (esim. Biesta 2009; Kansanen 2004; Priestley 2011; Priestley, Biesta & Robinson 2015). Opetussuunnitelman tarkoitusten toteutumiseksi koulun arjessa oleellista on myös, miten opetussuunnitelmassa onnistutaan välittämään sekä sen määräävät että tulkinnalle vapaat tarkoitukset opettajille riittävän selkeästi ja

perustellusti. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastellaan vuoden 2004 valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden (POPS) ja niihin vuonna 2010 tehtyjen muutosten tekstin välittämää opettajan ja opetuksen ohjausta.

Mitkään opetussuunnitelmaan kirjaukset eivät kuitenkaan takaa opetussuunnitelman tarkoitusten toteutumista (esim. Taylor 2013; Priestley ym. 2015), vaan vastuu opetussuunnitelman tarkoitusten välittämisestä oppimistilanteisiin on opettajilla. Suomessa opettajat eivät monien muiden maiden opettajien tapaan ole kuitenkaan vain opetussuunnitelman tarkoitusten teknisiä toteuttajia. Meillä korkeasti koulutettuihin opettajiimme luotetaan vahvasti (esim. Erss 2015; Mølsted 2015; Nieveen & Kuiper 2012; Sahlberg 2015; Soini, Kinossalo, Pietarinen & Pyhältö 2017), kun heidän odotetaan paitsi tulkitsevan ja toteuttavan mutta myös kehittävän opetussuunnitelmaa. Opettajilta edellytetäänkin opetussuunnitelmaosaamista, joka mahdollistaa opetussuunnitelman vaatimusten ja oppilaiden tarpeiden yhdistämisen.

Opetussuunnitelmaosaamisella tarkoitetaan tässä väitöstutkimuksessa opettajan teoreettisen ja käytännöllisen opetussuunnitelmatiedon sekä näihin perustuvan oman toiminnan ohjaamisen eli itsesäätelytiedon integroitunutta kokonaisuutta (ks. Bereiter & Scardamalia 1993; Eraut 1994; Bereiter 2002; Tynjälä 2004). Osaamisen tavoitteena on opettajan kyky työskennellä koulussa työnsä vaatimusten edellyttämällä tavalla (ks. Smith 2005). Kun opetussuunnitelmaosaamista pidetään yhtenä edellytyksenä opettajan osaamiselle (ks. Darling-Hammond & Bransford 2005; Pantic & Wubbels 2010; Shulman 1987), on tärkeää, että opettajaksi opiskelevilla on opinnoissaan runsaasti tilaisuuksia tulkita sitä, mistä kaikesta opetussuunnitelmassa on kyse. Tulevien opettajien tulee omaksumaa jo koulutuksessaan opetussuunnitelmaan liittyvät perustiedot ja -taidot sekä tulla tietoisiksi osaamisestaan. Koulutuksen aikana hankittu osaaminen luo perustan sekä opettajan työlle että hänen osaamisensa kehittymiselle myöhemmin työuralla. Toisessa osatutkimuksessa tarkastellaan, millaiseksi maisterivaiheen luokanopettaja-opiskelijat kokevat oman opetussuunnitelmaosaamisensa.

Opettajien työssä opetussuunnitelmaosaaminen konkretisoituu erityisesti opetuksen suunnittelussa, kun opettaja tekee opetusta koskevia valintoja ja päätöksiä yhdistäen opetussuunnitelman vaatimukset oppilaiden kokemuksiin mielekkäällä tavalla (ks. Clark & Peterson 1986). Opetussuunnitelmalla ei kuitenkaan ole ollut vakiintunutta asemaa opettajien käytännön työssä, vaikka sitoutuminen opetussuunnitelmaan onkin lisääntynyt (ks. Junttila 2010, 169; Korkeakoski 2010a, 37–38). Perusopetuslakimme (1998) mukaan opettajat ovat työssään yhteiskunnan edustajia ja omalta osaltaan vastuussa siitä, että oppilaan oikeus opetussuunnitelmaan perustuvaan opetukseen toteutuu. Voidaankin sanoa, että opettajat vaikuttavat syvällisesti oppilaiden oppimismahdollisuuksiin opetussuunnitelman suunnassa tai siitä erillään (ks. Kansanen 1991; Priestley ym. 2015;

Schwartz 2006; Taylor 2013). Kolmannessa osatutkimuksessa syvennyttään tarkastelemaan, miten opetussuunnitelman perusteiden tarkoitukset ovat osana opettajien pedagogista ajattelua heidän kertoessaan opetuksensa suunnittelusta.

1.1. Opetussuunnitelman käsite ja ohjaustehtävä

Opetussuunnitelman ohjaustehtävän ja opettajien opetussuunnitelmaosaamisen tarkastelu edellyttää ymmärrystä siitä, mitä opetussuunnitelmalla tarkoitetaan. Opetussuunnitelman tyhjentävä määritteleminen on todettu kuitenkin vaikeaksi. Jotkut määritelmistä ovat myös hyvin laajoja, osa puolestaan niukkoja ja kapea-alaisia. Lisäksi määritelmän sisällöt, merkitys ja laajuus ovat muuttuneet eri aikakausina ja eri kulttuureissa (ks. esim. Lahdes 1978; Malinen 1992, 11; Thijs & van den Akker 2009, 9). Yksiselitteisen määrittelyn sijaan opetussuunnitelmaa onkin yleisesti pyritty ymmärtämään erilaisina opetussuunnitelmatasoina (Huusko 1999; Lahdes 1981; Thijs & van den Akker 2009; Uusikylä & Kansanen, 1988; van den Akker 2010). Thijs & van den Akker (2009) jakavat opetussuunnitelman tarkastelun viidelle eri tasolle. Nämä ovat kansainvälinen, kansallinen ja paikallinen sekä opettajan ja oppilaan taso. Ylimmällä kansainvälisellä eli supratasolla tehdyt tutkimukset, vertailut, trendit, globaalit päämäärät ja kansainvälisessä yhteistyössä käydyt keskustelut ovat rikastuttamassa ja suuntaamassa kansallisen eli makrotason opetussuunnitelmatyötä. Vaikka eri maiden opetussuunnitelmissa on havaittavissa paljon eroja, näyttävät kansainväliset näkökulmat kuitenkin vaikuttavan kansallisiin opetussuunnitelmiin, sillä eri maiden opetussuunnitelmien on havaittu viime aikoina yhtenäistyneen. (Vitikka & Hurmerinta 2011, 17–18, 78.)

Suomessa kansallista opetussuunnitelmaa edustavat Thijsin ja van den Akkerin (2009) esittämässä tasomallissa valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joiden laatimista lainsäädäntö ohjaa. Tämä perusteasiakirja on kansallinen normi, jossa määritellään globaalin ja kansallisen yhteiskunnallisen kehityksen suunnassa opetuksen arvot, tavoitteet, sisällöt ja toimintatavat (Nyyssölä 2013, 33). Formaalin kouluissa tapahtuvan kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita ei siis määritellä koulun sisällä, vaan tavoitteet tuotetaan koulun ulkopuolelta ja ylhäältä käsin ajan henkeä myötäillen (esim. Kivelä 2000a; 2000b).

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ohjaavat kuntia laatimaan paikalliset eli mesotason opetussuunnitelmat sekä määrittävät näiden suunnitelmien laatimisen ehdot ja suunnan (Lahtinen & Lankinen 2013, 148–151). Paikallisesti laadittujen opetussuunnitelmien on tarkoitus ilmentää, kirkastaa ja toteuttaa sekä valtakunnallisesti että paikallisesti tärkeänä pidettyjä tavoitteita ja tehtäviä. Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien on yhdessä tarkoitettu turvaavan opetuksen ja kasvatuksen laatu kouluissa. Paikallisella tasolla tehtävät opetussuunnitelmaratkaisut ovat siis vahvasti linjassa, suuntaamassa ja ohjaamassa koulujen arkea ja opettajien pedagogista

toimintaa. (Atjonen 2005, 79.) Mikrotason opetussuunnitelmalla tarkoitetaan puolestaan opettajan tekemää kirjallisen opetussuunnitelman tulkintaa ja soveltamista opetustilanteissa (esim. Thijs & van den Akker 2009). Edellä kuvatut opetussuunnitelman tasot on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Opetussuunnitelman tasot (Thijs & van den Akker 2009; van den Akker 2010)

Taso	Kuvaus	Esimerkki
supra	kansainvälinen	eurooppalainen kielten arvioinnin viitekehys
makro	kansallinen	opetussuunnitelman perusteet
meso	paikallinen	paikallinen opetussuunnitelma
mikro	opettaja	opetuksen toteuttamisen suunnitelmat
nano	oppilas	henkilökohtainen oppimissuunnitelma

Opetussuunnitelman moniulotteisuutta voidaan hahmottaa myös tarkoitetun, toteutuneen ja opitun opetussuunnitelman näkökulmista (esim. Huusko, 1999; Lahdes 1986, 83; Thijs & van den Akker 2009). Tarkoitettu opetussuunnitelma on etukäteen kirjalliseen muotoon laadittu virallinen suunnitelma opetuksen tarkoituksista ja tavoitteista. Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmässä makrotasolla laadittavat opetussuunnitelmien perusteet ja mesotasolla laadittavat paikalliset opetussuunnitelmat muodostavat tarkoitetun opetussuunnitelman ja ne ilmaisevat opetussuunnitelman vision ja tarkoitukset. Niiden ensisijaisin tehtävä on toimia opettajan työvälineenä opetuksen ja kasvatuksen laadun turvaamiseksi (Atjonen 2005, 79).

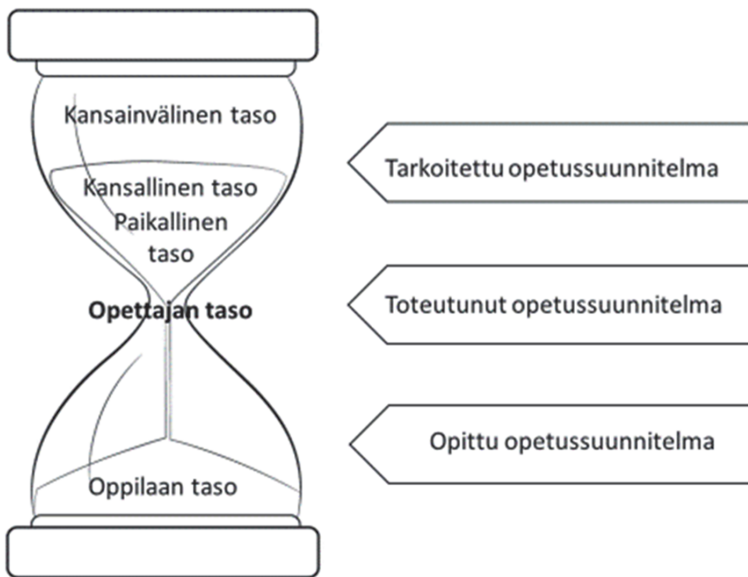
Toteutuneella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan puolestaan sitä mikrotason opetussuunnitelmaa, joka toteutuu, kun opettaja tulkitsee ja toteuttaa tarkoitettua opetussuunnitelmaa. Siihen, miten opettaja opetussuunnitelmaa tulkitsee, vaikuttavat monet tekijät. Tällaisia ovat muun muassa opettajan kokemus opetussuunnitelman merkityksellisyydestä, selkeydestä ja käytettävyydestä käytännön työn kannalta sekä opetussuunnitelman mallin ja siihen kirjattujen tavoitteiden, sisältöjen, arvioinnin jne. johdonmukaisuus (Nieveen ym. 2014; van den Akker 2010). Toteutunut opetussuunnitelma onkin aina opettajan tulkinta tarkoitetusta opetussuunnitelmasta eli opettajan näkemys siitä, mitä opetussuunnitelma tarkoittaa käytännössä.

Opitulla eli nanotason opetussuunnitelmalla tarkoitetaan oppilaiden oppimisessa ilmeneviä opetussuunnitelman tarkoituksia ja tavoitteita sekä oppimistuloksia. Toteutunutta ja opittua opetussuunnitelmaa voidaan nimittää myös toiminnalliseksi opetussuunnitelmaksi (Eraut 1984, 54). Opetussuunnitelmaa pidetään tehokkaana, kun opetussuunnitelman tarkoitukset toteutuvat tällä toiminnallisella tasolla mahdollisimman laajasti (ks. Nieveen ym. 2014).

Opetussuunnitelman tasoajatteluun liittyy myös ajatus opetussuunnitelmien ohjauksen hierarkkisuudesta. Tämä tarkoittaa sitä, että ylemmän opetussuunnitelmatason katsotaan vaikuttavan ja olevan ohjaamassa alempaa opetussuunnitelmatasoa. (Huusko 1999; Uusikylä & Kansanen 1988; Thijs & van den Akker 2009). Kansainvälisen opetussuunnitelmatason vaikutus kansalliselle opetussuunnitelmatasolle ei välttämättä ole kovin selkeä (Vitikka & Hurmerinta 2011). Kuitenkin kansalliselta tasolta lähtien alemman tason opetussuunnitelman on tarkoitettu muotoutuvan säädösten sekä ylemmän tason opetussuunnitelman ja periaatteiden ja tavoitteiden ohjaamana. Toisaalta tulee myös ottaa huomioon, että hierarkia kansalliselta opetussuunnitelmatasolta paikalliselle opetussuunnitelmatasolle, ja edelleen opettajan ja oppilaan eli toiminnan tasolle, ei ole lineaarinen vaan prosessi, johon opetussuunnitelman toteuttajat ja käyttäjät kouluissa yksin ja yhdessä toimiessaan vaikuttavat. (ks. Opetushallitus 2014.) Opetussuunnitelman tarkoitukset makrotasolta mesotason kautta mikrotasolle voivat näin ollen olla hyvinkin löyhät. Opetussuunnitelman tasot eivät välttämättä ole myöskään helposti sovitettavissa yhteen, ja ne voivat olla keskenään ristiriitaisiakin. Kuitenkin eri tasojen muodostamalla opetussuunnitelmien kokonaisuuden yhteisenä tavoitteena on niissä esitettyjen arvojen ja päämäärien toteutuminen yhdenvertaisesti oppilaiden oppimisessa.

Opetussuunnitelmien kirjoitettu muoto sekä opetussuunnitelman eri tasoilla työskentelevät opetussuunnitelman kehittäjät, tutkijat, virkamiehet ja opettajat vaikuttavat kaikki omalta osaltaan siihen, millaisia vaikutuksia kirjoitetun opetussuunnitelman tarkoitukset saavat aikaan yhteiskunnassa ja yksilöissä (ks. Priestley ym. 2015). Opetussuunnitelman toimeenpanoa voidaankin pitää hyvin kompleksisena. Kuitenkin opetussuunnitelman periaatteiden ja tarkoitusten toteutuminen oppimis- ja opetustilanteissa oppilaan tasolle kulminoituu viime kädessä opettajaan, sillä hänen ajattelunsa ja toimintansa vaikuttaa keskeisesti siihen, miten laajasti ja millä tavoin opetussuunnitelman tarkoitusten on mahdollista toteutua (Kim-Eng Lee & Mun Ling 2013).

Kuviossa 1 esitetään tarkoitettujen opetussuunnitelman eri tasojen hierarkkisuus. Siinä korostuu opettajan rooli tarkoitettujen opetussuunnitelman ja yhteiskunnan koulutuspoliittisten tavoitteiden toteutumisen mahdollistajana. Opettaja on mallissa keskeinen toimija, joka vaikuttaa siihen, kuinka paljon ja minkälaisia tarkoitettujen opetussuunnitelman päämääriä ja sisältöjä on mahdollista välittyä oppilaan tasolle. Toisin sanoen opettaja vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä oppilaan on opetussuunnitelman määrittämässä viitekehyksessä mahdollisuus oppia. (ks. Fullan 2015; van den Akker 2010).



KUVIO 1. Opetussuunnitelmatasojen hierarkisuus ja opettajan keskeinen rooli tarkoitetun opetussuunnitelman päämäärien toteutumisessa oppilaan tasolla.

1.2. Opetussuunnitelma opettajan autonomian määrittäjänä

Opettajan autonomia on kiinnostanut tutkijoita, päättäjiä ja opettajia pitkään. Tutkimukset ja käytännön kokemukset ovat yhdistäneet opettajan autonomian muun muassa oppilaiden oppimiseen (ks. Jang, Reeve & Halusic 2016; Smith 2003; Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan 2007) sekä opettajien ammatilliseen kehittymiseen (Fleming 1998; Smyth 1995), motivaatioon, työssäjaksamiseen ja voimaantumiseen (Brunetti 2001; Klecker & Loadman 1996; Ulriksen 1996; Strong & Yoshida 2014). Tästä huolimatta yksiselitteistä määrittelyä opettajan autonomiasta ei ole olemassa. Useissa määritelmissä autonomia yhdistetään opettajan riippumattomuuteen sekä vapauteen kontrollista. Esimerkiksi Husband ja Short (1994) esittävät opettajan autonomian olevan kykyä hallita päivittäisiä aikatauluja, opettaa haluamallaan tavalla, vapautta päättää opetuksesta ja ideoida opetussuunnitelmaa. Ashfordin ja Saksin (2000) mukaan opettajan autonomia tarkoittaa kontrollia omaan työhön välittömästi vaikuttavista tekijöistä. Deci (1995, 89) puolestaan määrittelee opettajan autonomian henkilökohtaiseksi vapauden tunteeksi ja oman tahdon mukaiseksi toiminnaksi.

Toisaalta monet tutkijat liittävät opettajan autonomiaan myös vastuullisuuden. Muun muassa Wilches (2007) näkee, ettei opettajan autonomia ole absoluuttista vapautta vaan siihen sisältyy sekä opettajan sitoutuminen koulu yhteisöön ja sen päämääriin että opettajan omaan harkintaan perustuva vastuullinen toiminta näiden päämäärien suunnassa. Näkemys tuo esiin opettajan autonomian suhteellisenä. Toisin sanoen opettajan on sitouduttava opetus- ja kasvatustehtävässään

opetussuunnitelman arvoihin ja päämääriin, vaikka ne poikkeaisivat hänen omistaan. Niemi (2016, 33) liittyy opettajan autonomiaan lisäksi ammatillisen eettisyyden, johon sisältyy vastuu työn toteuttamisesta ja kehittämisestä.

Monet määritelmät yhdistävät opettajan autonomiaan myös riippuvuuden toisista ihmisistä. Smithin (2003) mukaan opettaja on riippuvainen oppilaista, sillä opettajan toiminnan tulee aina hyödyttää oppilaita. Näin nähtynä opettajan ja oppilaan keskinäisen riippuvuus tulee ymmärtää välttämättömänä osana opettajan autonomiaa. Clementin ja Vandenberghein (2000) mukaan opettajat ovat riippuvaisia myös toisistaan. He esittävät, että kollegiaalinen yhteistyö on tärkeä tuki opettajan autonomiselle toiminnalle ja vastavuoroisesti opettajien autonomisen toiminnan kautta syntyvät aloitteet voivat johtaa mielekkääseen yhteistyöhön. Maclellanin (2017) autonomian määrittely kokoaa yhteen edellä esitetyt näkemykset opettajan autonomiasta. Hänen mukaansa opettajan autonomiaa ei pidä nähdä subjektiivisena sooloiluna tai pelkästään riippumattomuutena auktoriteeteista, ympäristöstä, yhteiskunnasta tai muista ihmisistä, vaan se tulee pikemminkin ymmärtää tasapainona opettajan vapauden ja riippuvuuden välillä.

Peruskoulun opettajan autonomisuus heiluriliikkeessä

Suomalaisen peruskoulun opettajan kasvatusta ja opetustyön reunaehdot ja samalla myös opettajan ammatillinen autonomisuus määrittyvät opetussuunnitelman perusteissa (ks. Atjonen 2005; Rinne 1984; Simola 1995; Välijärvi 1993). Peruskoulun toimintaa ohjaamaan on laadittu lakien ja asetusten määrittämässä viitekehityksessä opetussuunnitelman perusteet vuosina 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014 ohjaamaan koulujen työtä ja opettajien toimintaa. Lisäksi vuonna 2010 perusteisiin tehtiin merkittäviä ideologisia ja sisällöllisiä uudistuksia erityisesti oppilaan oppimisen tuen ja ohjauksen osa-alueisiin.

Vuoden 1970 opetussuunnitelmien perusteet olivat hyvin keskusjohtoiset. Opettajilla ei ollut vapautta tehdä opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja, ja he kokivat olevansa lähinnä ”keskushallinnon sokeasti toimivia etäispäätteitä”. Tätä perusteiden opettajan työtä tiukasti ohjaavaa tapaa perusteltiin välttämättömyytenä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle. (Mustonen 2003, 81–82.) Vuonna 1985 valmistuneet opetussuunnitelman perusteet pehmensivät valtion normiohjausta ja antoivat opettajalle toimintavapautta (Atjonen 1993, 28–29), kun opetuksen kehittämisvastuuta siirrettiin enemmän kunnille ja kouluille. Kuntakohtaisille opetussuunnitelmille määrättiin kuitenkin yhtenäisiä sisältöjä, joilla haluttiin turvata opetuksen pedagoginen ja kasvatuksellinen monipuolisuus (Kouluhallitus 1985, 24) sekä todennäköisesti myös paikallisesti laadittavien opetussuunnitelmien yhtenäisyys. Näin opettaja sai vuoden 1985 myötä rajattua päätösvaltaa ja työnsä toteuttamisessa, mutta samalla myös uudenlaista vastuuta

koulun kehittämisestä. Toisaalta tällaista tarkasti ohjattua ja rajattuna annettua päätäntävaltaa voidaan pitää hyvin näennäisenä (ks. Ahonen 2003).

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet laadittiin hyvin väljiksi suomalaisen poliittisen ilmapiirin sekä yleisen yhteiskunnallisen päätäntävällän hajauttamisen linjassa. Väljiksi laadittujen opetussuunnitelman perusteiden nähtiin ilmaisevan luottamusta koulujen työtä ja opettajien toimintaa kohtaan (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004), kun koululle annettiin vastuu omien opetussuunnitelmiansa laatimisesta (Miettinen 2010, 237; Uusikylä & Atjonen 2005, 60). Tämä paikallinen vapaus tarkoitti uudenlaista opettajien ammatillisen osaamisen valjastamista opetussuunnitelmatyöhön ja mahdollisuutta toimia opetustilanteissa oman ajattelunsa ohjaamana. Uudenlainen opetussuunnitelman tarjoama vapaus oli kouluissa ilmeisesti myös hämmentävää (Nieveen & Kuiper 2012) ja opetussuunnitelmatyön tueksi tarjottiin ja haettiin tukimateriaaleja, koulutusta ja konsulttiapua (Apajalahti & Merimaa 1996, 12–25). Kouluille jaettu vastuu johti myös kirjavaan paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön (Jauhiainen 1995, 188–192).

Opetussuunnitelmauudistuksessa vuonna 2004 palattiin huomattavasti keskusjohtoisempaan ohjaukseen, sillä opetussuunnitelman tarkoitusten toteutumista paikallisella tasolla haluttiin yhtenäistää. Tällaisen normiohjauksen suuntaan tapahtuvan tarkistusliikkeen taustalla on nähty olevan keskushallinnon kasvava tarve lisätä tuottavuutta ja tehokkuutta (Nyyssölä 2013, 7). Uudistuksessa erityisesti oppiaineiden opetuksen tavoitteita ja sisältöjä määriteltiin perusteissa aiempaa täsmällisemmin ja näin ollen samalla kavennettiin opettajan päätäntävaltaa ja toimintamahdollisuuksia oppiaineiden opetuksen osalta. Perusteet esitettiin kansallisena kehyksenä, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma tuli laatia. Vastuu laatimisesta annettiin paikalliselle opetuksen järjestäjälle ja opettajien osallistumista paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin pidettiin välttämättömänä. (Ks. Opetushallitus 2004, 8.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa on Opetushallituksen mukaan tavoiteltu kahteen suuntaan avautuvaa päätöksentekomallia, joka tarkoittaa samanaikaisesti sekä kansallisen ohjauksen vahvistamista että paikallisen opetussuunnitelmatyön ja osaamisen korostamista opetuksen laadukkaassa järjestämisessä ja toteuttamisessa (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 189). Ohjauksen vahvistaminen näkyy erityisesti pedagogisen ohjauksen lisääntymisenä. Toisin sanoen ohjausta on pyritty siirtämään siitä, mitä pitäisi opettaa, enemmän siihen, miten pitäisi opettaa. Opetushallitus näkee tämän opetussuunnitelman lisääntyvän pedagogisen ohjauksen toimivan opettajien osaamisen ja toiminnan kehittämisen välineenä. (Vitikka, Krokfors & Rigabi 2016). Toisaalta ohjauksen vahvistaminen myös rajoittaa opettajien pedagogista toimintavapautta. Kuitenkin samaan aikaan opetussuunnitelman perusteet antavat Opetushallituksen (2014) mukaan merkittävää vastuuta ja vapautta kouluille ja opettajille korostaessaan

paikallisten opetussuunnitelmien merkitystä koulun toimintakulttuurin, oppimisympäristöjen ja tulevaisuuden kehittämisessä.

Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksissa opetussuunnitelman ohjaavuus ja sitovuus ovat siis olleet heiluriliikkeessä 70-luvun keskusjohtoisestä ohjauksesta 90-luvun koulujen ja opettajien laajempaan autonomiaan ja edelleen 2000-luvulla takaisin kohti keskusjohtoista ohjausta. Tällainen ohjaavuuden heilurimainen vaihtelu on merkinnyt sitä, että opettajan autonomia tarkoitetun opetussuunnitelman toteuttajana on määrittynyt eri aikoina eri tavoin. Vaikka heiluri on viime aikoina ollut liikkeessä kohti keskusjohtoista ohjausta, ajatellaan suomalaisten opettajien olevan kansainvälisesti vertailtuna silti hyvin autonomisia, ja heidän osaamisensa luotetaan vahvasti (Erss 2015; Mølsted 2015; Nieveen & Kuiper 2012; Sahlberg 2015; Soini ym. 2017). Toisaalta päinvastaisia näkemyksiäkin on esitetty (esim. Lapinoja 2006). Kivelä (2000a; 2000b) jopa kyseenalaistaa, voidaanko opettajan autonomiasta edes puhua, kun koulun tavoitteet määritellään koulun ulkopuolelta.

On myös otettava huomioon, että opettajan autonomian korostaminen ei sinänsä luo tai lisää opettajan valmiuksia tai edellytyksiä toimia (Virta & Kurikka 2001, 60–61). Sen sijaan on oleellista, miten opettaja oman autonomiansa ymmärtää ja miten hän onnistuu taiteilemaan formaalin koulutuksen toteuttamisessa välttämättömän ulkoisen kontrollin ja työn itsenäisyyden kanssa (ks. Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010). Erityisen haastavaa opettajan on toimia silloin, kun vapauden ja vastuun rajat muuttuvat, kuten Eisnerin (1992, 617) esimerkkinä käyttämä opettajan autonomian lisääntymistä kuvaava metafora esittää:

If a bird has been in a cage for a decade and suddenly finds the door open, it should not be surprising if the bird does not wish to leave.

Edellinen metafora kuvaa sitä, että opettaja ei välttämättä kykene hyödyntämään lisääntyntä toimintavapauttaan opetussuunnitelmaan tehtyjen muutosten myötä. Toiminnan muuttaminen voi olla yhtä lailla haastavaa vapauden kaventuessa ja siten lisätä kriittisyyttä opetussuunnitelmaa kohtaan. Näistä syistä opettaja tarvitsee selkeää ymmärrystä, mitä hänen autonomiallaan tarkoitetaan sekä mahdollisuuksia osallistua siitä käytävään keskusteluun. Opettajien käsitys omasta autonomiastaan on tärkeää myös siksi, että opettajat ovat työssään yhteiskunnan edustajia ja omalta osaltaan vastuussa opetuksen yhdenvertaisesta toteutumisesta kouluissa. Suomessa korkeasti koulutettujen ja eettisesti vastuullisten opettajien oletetaan siis ymmärtävän, mitkä ovat opettajan tehtävät ja velvollisuudet sekä miten toimia tämän ymmärryksen ohjaajamana (ks. Niemi 2006). Tämän perusteella on tärkeää, että myös opettajien opetussuunnitelmaosaamisen kehittymistä ja samalla myös hänen toimijuuttaan tuetaan. Tätä peräänkuuluttavat myös suomalaiset koulut ja opettajat toivoessaan selkeitä valtakunnallisia ohjeita toimintansa ja opetustyön määrittäjäksi (ks. esim. Atjonen ym. 2008; Kartovaara 2009; Mustonen 2003; Nieveen ym. 2014; Sulonen ym. 2010).

1.3. Opetussuunnitelmaosaamisen rakentuminen opettajankoulutuksessa

Suomessa opettajien peruskoulutuksen tehtävänä on kouluttaa tulevista opettajista osaavia ja autonomisia oppimisen, opetuksen, ohjauksen ja kasvatuksen ammattilaisia (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004). Asetus säätelee verrattain tarkasti opettajankoulutuksen rakenteen, mutta opettajankoulutusta järjestävien yliopiston autonomisen päätäntävällän piiriin jäävät päätökset siitä, millaisten sisältöjen ja toteutustapojen kautta asetuksen määrittelemää ammattilaisuutta rakennetaan. Koulutuksessa on oleellista keskittyä sellaisen teorian ja käytäntöä integroivan osaamisen kehittämiseen, joka ei perustu pelkästään opettajan nykyisiin ammatillisiin haasteisiin vaan antaa tuleville opettajille välineitä toimia työurallaan tulevaisuudessa (ks. Korthagen 2004; Pantic & Wubbels 2010; Seidel & Shavelson 2007; Toom 2017). Opettajaksi oppimisessa keskeistä on myös oman toiminnan reflektointi ja sitä seuraavan oman toiminnan kehittäminen (esim. Maclellan 2017; Soini, Pietarinen, Toom 2017; Toom & Pyhäntö 2016; Tynjälä 2004).

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa lienee muiden opetussuunnitelmien tapaan ruuhkaa eikä koulutuksessa voida tarjota tyhjentävää osaamista kaikkeen opettajan työhön kuuluvasta. Koulutus ei myöskään pysty välttämättä vastaamaan opettajan työn muuttuviin haasteisiin. Opettajan osaaminen tulisikin nähdä jatkuvana tietojen ja taitojen oppimisen prosessina (ks. Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015; Caena 2014), jota koulun moninaisuus ja muutokset yhteiskunnassa edellyttävät (Niemi 2016). Opettajan peruskoulutuksen tehtävä on tarjota opiskelijoille mahdollisuus opettajan ammatin edellyttämien asenteiden omaksumiseen, ammatin vaatimien perustietojen ja -taitojen oppimiseen sekä luoda perusta opettajan korkeatasoisen osaamisen kehittymiselle ja sen edelleen kehittämiseksi tulevassa opettajan työssä. (Helin 2014; Husu & Toom 2016; Heikkinen, Aho & Korhonen 2015; OKM 2016; Toom 2017.)

Opetussuunnitelmaosaaminen nähdään yhtenä opettajan työn edellytyksenä (ks. Darling-Hammond & Bransford 2005; Pantic & Wubbels 2010; Shulman 1987). Tulevien opettajien tulee koulutuksensa aikana oppia ymmärtämään opetussuunnitelma kompleksisena kasvatustieteellisenä ja yhteiskunnallisena käsitteenä ja ilmiönä, joka symboloi tietynlaisia ideoita ja arvoja sekä käsityksiä ihmisestä, maailmasta ja tiedosta (Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017, 164). Lisäksi opiskelijoiden tulee hallita opetussuunnitelma käytännöllisenä prosessina ja tuotoksena. Oleellista on myös, että opiskelijat oppivat opintojensa aikana ymmärtämään opetussuunnitelman päämäärät ja tavoitteet sekä alkavat sisäistää sen taustalla olevia arvoja osaksi pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa (ks. Kansanen 1991, Byman & Kansanen 2008). Tämä luo perustan opetussuunnitelman viitekehyksessä tapahtuvalle opetuksen suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnille.

Opettajankoulutuksessa ei tule keskittyä pelkästään nykyhetken opetussuunnitelmallisiin yksityiskohtiin (Seidel & Shavelson 2007). Tätäkään ei voida opettajankoulutuksessa kuitenkaan jättää huomiotta, sillä perusopetuslakimme (1998/628) edellyttää, että peruskoulun opetus perustuu opetussuunnitelmaan. Tästä ovat vastuussa myös vastavalmistuneet opettajat, kun he siirtyvät työelämään opettajiksi. Oleellista on kuitenkin, että tulevien opettajien opetussuunnitelmaosaamista rakennetaan tulevaisuuteen suuntautuen. Opettajaksi valmistuvilla tulee siis olla opettajan työhön siirtyessään valmiudet perustaa opetuksensa opetussuunnitelmaan sekä välineitä oman opetussuunnitelmaosaamisensa rakentamiseen, uusintamiseen ja kehittämiseen työuransa aikana.

Opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisen kehittymiseen opettajankoulutuksen aikana liittyy kuitenkin haasteita. Niemi (2011) on havainnut suomalaisten opettajaksi opiskelevien osaamista kartoittavassa tutkimuksessaan, että opiskelijat hallitsivat hyvin opetussuunnitelmassa määritellyn oppiaineksen, mutta paikallisen opetussuunnitelman kehittämisosaaminen ei sen sijaan kehittynyt vankaksi opintojen aikana. Toisaalta myös jo opettajana työskentelevien opetussuunnitelman laatimisen taidoissa ja tavoitteiden konkretisoimisessa on havaittu haasteita (esim. Huijinga, Handelsatz, Nieveen & Voogt 2013; Korkeamäki & Dreher 2002). Myös eri yliopistoissa opiskelevien ja erilaisiin perusopetuksen opettajan tehtäviin valmistuvien opettajien opetussuunnitelmaosaamisessa voi olla suurtakin vaihtelua. Aiheesta tehdyn selvityksen mukaan (ks. Vitikka, Salminen & Annevirta 2012) eri yliopistojen opettajankoulutusten kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa tehdyn perusopetuksen opetussuunnitelmat olivat esillä huomattavan eri tavoin sekä määrällisesti että sisältöjen osalta. Kuitenkin sillä, mitä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin kirjataan, on ratkaiseva yhteys opettajaksi opiskelevien oppimiseen (Oliver & Osterreich 2013), sillä opetussuunnitelman kirjaukset vaikuttavat oletettavasti myös siihen, mitä opetuksessa käsitellään. Lisäksi, jos opetussuunnitelmaa käsitellään opettajankoulutuksissa määrällisesti ja laadullisesti merkittävästi eri tavoin, voi eri yliopistoissa opettajaksi opiskeleville kehittyä vaihtelevia käsityksiä muun muassa opetussuunnitelmasta opettajan työvälineenä, ohjausasiakirjana ja koulun kehittämisen välineenä. Tällöin eri yliopistoista valmistuneilla opiskelijoilla voi olla myöhemmin työelämässä myös hyvin erilaisia käsityksiä opetussuunnitelmasta ja siihen liittyvän osaamisen kehittämisestä.

Jatkuva oppiminen tarvitsee tuekseen opettajan peruskoulutuksesta alkavan jatkumon. Tämä jatkumo muodostuu työn induktio- eli aloitusvaiheen perehdytyksestä ja mentoroinnista sekä systemaattisesta täydennyskoulutuksesta. (Helin 2014; Husu & Toom 2016; Heikkinen, Aho & Korhonen 2015; OKM 2016; Toom 2017.) Kun opettajalta edellytetään pedagogista asiantuntijuutta ja reagointia koulun ja yhteiskunnan muutoksissa, on peruskoulutuksen jälkeisellä perehdytyksellä ja täydennyskoulutuksella keskeinen merkitys opettajan jatkuvan oppimi-

sen ja ammatillisen kehityksen tukemisessa. Kuitenkin opettajan saama työhöntulotuki nähdään riittämättömänä. Lisäksi osallistumisen täydennyskoulutukseen on todettu olevan satunnaista ja epäjohdonmukaista, ja joka viides opettaja ei osallistu lainkaan täydennyskoulutukseen. (Heikkinen ym. 2015, 28, 34–35.) Toisaalta ilman selkeää elinikäistä oppimista tukevaa täydennyskoulutusjärjestelmää ei opettajilta voida myöskään vaatia elinikäisen oppimisen asennetta (Helin 2014, 147).

Perinteisesti täydennyskoulutus tarkoittaa yksittäisen opettajan osallistumista itselleen sopivaan koulutukseen. Tällaisissa koulutuksissa omaksutut käytänteet siirtyvät kuitenkin harvoin työyhteisöön. Kun opettajat lisäksi kokevat koulutuksen keskeisimpänä tekijänä vuorovaikutteisuuden ja kollegiaalisuuden, olisi mielekkäämpää panostaa työyhteisöjen kouluttamiseen yksilöiden sijasta. (Rajakaltio 2014, 16–19.) Täydennyskoulutuksen toteuttaminen koulu yhteisössä on erityisen merkityksellistä silloin, kun halutaan kehittää koko koulua. Koska opetussuunnitelman kehittäminen on koulun yhteinen asia, olisi opettajien opetussuunnitelmaosaamisen kehittymisen kannalta merkityksellistä ajatella paikallista opetussuunnitelmapirosessia sekä opettajien henkilökohtaisena että koulun yhteisenä oppimisprosessina ja täydennyskoulutuksena.

Kognitiivinen näkökulma opetussuunnitelmaosaamisen rakentumisessa

Opettajankoulutuksessa tulevien opettajien opetussuunnitelmaosaamisen rakentumista voidaan tarkastella siten, että sovelletaan erilaisia toisiaan täydentäviä teoreettisia viitekehyksiä. Kognitiivinen näkökulma tarkastelee osaamisen kehittymistä yksilön mielensisäisenä tiedonhankintana ja -käsittelynä. Osallistumisnäkökulma puolestaan korostaa osaamisen muodostumista sosiaalisena ilmiönä tietyn toimintakulttuurin kontekstissa. Luomisnäkökulma taas tähdentää uuden tiedon luomista yksilöiden ja yhteisöjen prosessina osaamisen rakentumisessa. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002.) Vaikka opettajien osaamisessa korostuu yhä enemmän yhteisöllinen osaaminen (esim. Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015), muodostuu kognitiivisen teoriasuuntauksen mukaan korkeatasoisen ammatillisen osaamisen perusta nimenomaan yksilön henkilökohtaisesta mielensisäisestä tiedosta (Bereiter & Scardamalia 1993; Bereiter 2002). Tynjälä (2004) viittaa Bereiterin (2002), Bereiterin & Scardamalian (1993), Erautin (2004) sekä Eteläpellon ja Lightin (1999) tekemiin asiantuntijatiedon analyyseihin tehdessään omaa synteesiään asiantuntijuuden komponenteista eli henkilökohtaisen mielensisäisen tiedon osatekijöistä. Hän nimeää nämä yksilön toiminnassa integroituvat, mutta teoreettisesti toisistaan eroteltavissa olevat osatekijät teoreettiseksi tiedoksi, käytännölliseksi tiedoksi ja itsesäätelytiedoksi.

Yksilön henkilökohtainen mielensisäinen teoreettinen eli deklarativinen tieto on muodollista, käsitteellistä ja eksplisiittistä sanallisesti ilmaistavaa asiantuntija-

alan tietoa, jota voidaan omaksua muun muassa kirjoista ja luennoilla. Käytännöllinen eli proseduraalinen tieto ilmenee puolestaan taitoina, joita voidaan oppia ainoastaan käytännöllisissä tilanteissa. (Tynjälä 2007, 2008; Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011) Korkeatasoisen ammatillisen osaamisen kehittyminen edellyttää, että teoreettista tietoa muokataan käytännön tilanteisiin soveltuviksi taidoiksi ja vastaavasti käytännön kokemuksia selitetään ja käsitteellistetään teoreettisesti. Tämä puolestaan edellyttää sitä, että teoria- ja käytännönopetus kytkeytyvät koulutuksessa tiiviisti toisiinsa (ks. Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Soini ym. 2016; Toom 2017).

Suomalaiseen peruskouluun työskentelemään valmistuvan opettajan teoreettista perusosaamista on tuntee opetussuunnitelma kasvatustieteellisenä ja yhteiskunnallisena käsitteenä, ymmärtää opetussuunnitelma osana perusopetuksen ohjausjärjestelmää sekä jäsentää sen merkitys oman toimintansa, ammatillisuutensa sekä koulun kehittämisen välineenä. Tämä puolestaan edellyttää sitä, että opettajaksi opiskelevilla on mahdollisuus saavuttaa koulutuksen aikana opettajan työssä toimimiseksi riittävä teoreettinen ja käytännöllinen opetussuunnitelmaosaaminen. Kun opettajan opetussuunnitelmaosaamiseen katsotaan kuuluvan myös opetussuunnitelman laatiminen, kehittäminen ja arviointi (Priestley ym. 2015), tulee tulevien opettajien saada koulutuksensa aikana myös valmiuksia osallistua paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin osana koulu yhteisöä. Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi on se viitekehys, jonka piirissä opettajat toimivat kouluissa oman pedagogisen ajattelunsa ohjaamina (ks. Kansanen ym. 2000). Tulevat opettajat tarvitsevat siis jo peruskoulutuksessaan sekä teoreettista ymmärrystä että käytännöllistä osaamista siitä, miten toimia eli suunnitella, toteuttaa ja kehittää opetustaan ja koulua opetussuunnitelman tavoitteiden suunnassa.

Opetussuunnitelmateksti, jonka tarkoituksista jo tulevat opettajat pyrkivät saamaan opintojensa aikana selkoa, ei kuitenkaan näyttäyty kovinkaan koherenttina kokonaisuutena, ja sen tekstissä on paljon tulkinnanvaraa (ks. osatutkimus I). Tekstin tulkitseminen ja ymmärtäminen on myös monimuotoinen prosessi, johon vaikuttavat monet lukijaan itseensä liittyvät tekijät, kuten hänen aiemmat tietonsa (ks. Shkedi 2009). Siksi tulevat opettajat tarvitsevat koulutuksensa aikana tukea siihen, miten tulkita opetussuunnitelman välittämää käsitystä kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Tavoitteena on, että opettajaksi opiskelevat oppivat ymmärtämään opetussuunnitelmaa sekä konkreettisenä työvälineenä että laajemmin mentaalisenä viitekehysenä työlleen ja alkavat integroida opetussuunnitelmaa opintojensa aikana myös osaksi henkilökohtaista opettajuuttaan (ks. Kansanen 1991) eli alkavat kehittää henkilökohtaista opetussuunnitelmasuhdettaan.

Opettajankoulutuksen relevanssin kannalta on oleellista, että teoreettinen ja käytännöllinen tieto käyvät opinnoissa tiivistä vuoropuhelua (Maaranen 2010, 153). Keskeisessä roolissa käytännöllisen ja teoreettisen tiedon yhdistymisessä ovat

opetusharjoittelut (Caires & Almeida 2005) ja eri opintojaksoilla käytännön tilanteita simuloivat harjoitukset. Opetusharjoittelussa teoreettinen tieto muokkautuu käytännölliseksi tiedoksi ja taidoiksi kohdattavien ongelmanratkaisutilanteiden kautta (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009). Käytännön tilanteita simuloivissa opetustilanteissa opiskelijat voivat puolestaan harjoitella teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämistä ja samanaikaisesti kehittää valmiuksiaan suoriutua aidoista tilanteista (Husu & Toom 2016; Thavikulwat 2009; Salakari 2010). Keskeistä opetusharjoittelussa ja käytäntöä simuloivissa harjoituksissa on teoreettiseen tietoon pohjautuva erilaisten näkökulmien tarkastelu, itsenäinen toiminta ja päätöksenteko sekä niiden pohjalta tehdyt havainnot (ks. Hill & Semler 2001; Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Romme 2004).

Opetussuunnitelmaosaamisen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opiskelijoita ohjataan opetusharjoittelussa ja käytäntöä simuloivissa tilanteissa harjoittelemaan opetussuunnitelman käyttämistä työvälineenä ja integroimaan näin teoreettista ja käytännöllistä opetussuunnitelmatietoaan. Erityisen merkityksellistä on opiskelijoiden ohjaaminen käyttämään opetussuunnitelmaa opetuksen suunnittelussa, koska suunnitellessaan opetustaan opettajaksi opiskelevat harjaantuvat tekemään pedagogisen ajattelunsa ohjaamana valintoja ja päätöksiä siitä, mitä opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä voidaan välittää opetustilanteisiin ja millä tavalla. (Ks. Kansanen 1993; Kansanen ym. 2000, 17–21). Ohjauskeskusteluilla opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisen kehittymistä tuetaan edelleen, sillä yhdessä keskustellen on mahdollista auttaa opiskelijoita tiedostamaan ja syventämään osaamistaan peilaamalla heidän omia käytännön kokemuksiaan opetussuunnitelman tarkoituksiin, tavoitteisiin ja sisältöihin (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009). Näin opetuksen suunnittelu kehittää samanaikaisesti myös opiskelijan ymmärrystä opetussuunnitelman määrittelemistä opetuksen tavoitteista ja periaatteista sekä niiden toteuttamiseen vaadittavista opetuskäytännöistä. Tämä puolestaan kehittää edelleen opiskelijan opetussuunnitelman viitekehyksessä tapahtuvaa pedagogista ajattelua (ks. osatutkimus II).

Korkeatasoinen ammatillinen osaaminen ei kuitenkaan muodostu pelkästään tietämällä asioita teoreettisesti ja toimimalla käytännön tilanteissa, vaan kognitiivisen asiantuntijuustutkimuksen mukaan tiedon ja osaamisen rinnalle tarvitaan lisäksi itsesäätelytietoa (ks. esim. Bereiter 2002; Bereiter & Scardamalia 1993). Itsesäätelytiedolla tarkoitetaan oman toiminnan tietoista tarkastelua ja arviointia sekä niiden perusteella toteutettavaa oman toiminnan ohjaamista, joka mahdollistaa yksilön oman osaamisen kehittämisen edelleen. Itsesäätelytietoa tarvitaan erityisesti silloin, kun yksilö kohtaa uusia ongelmia, joista hän ei selviä rutiineihin nojaamalla (Lehtinen & Hiltunen 2002, 166; Lehtinen & Palonen 2011; Tynjälä 2004). Korkeatasoisen opetussuunnitelmaosaamisen perustan kehittämisen kannalta on keskeistä, että opiskelijat alkavat jo opintojensa aikana tiedostamaan, arvioimaan, ohjaamaan ja kehittämään omaa opetussuunnitelmaosaamistaan.

Tällainen toiminnan säätely liitetään yksilön metakognitiivisiin taitoihin ja oman toiminnan reflektointiin (Tynjälä 2007, 30), joiden kehittymiseen opiskelijat tarvitsevat myös tukea ja ohjausta opinnoissaan. Kun opiskelija harjaantuu oman osaamisensa tarkkailussa ja tulee tietoiseksi oman osaamisensa kehittämistarpeista, antaa tämä hyvän lähtökohdan korkeatasoiseksi osaajaksi kehitymisessä (ks. Lehtinen & Palonen 2011, 30).

Korkeatasoisen osaamisen kehittymistä opettajankoulutuksessa tuetaan Tynjälän ym. (2011) mukaan parhaiten integroimalla teoreettista, käytännöllistä ja itsesäätelytietoa toisiinsa eli toteuttamalla integratiivista pedagogiikka. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksessa käytetään sellaisia pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla kytketään toisiinsa käsitteellistä tietoa ja käytännöllistä osaamista sekä kehitetään oman toiminnan tietoista tarkastelua eli säätelyä. Pyrkimyksenä on siis sulauttaa käytännöllistä, teoreettista ja itsesäätelytietoa toisiinsa käyttämällä opetuksessa välineinä muun muassa erilaisia analyyttisiä kirjoitustehtäviä ja reflektiivisiä dialogeja sekä yhdistämällä erilaisia oppimisen elementtejä, kuten formaalia ja informaalia oppimista sekä tieteellistä ajattelua ja yleisiä työelämätaitoja. Integratiivisen opetuksen ja ohjauksen myötä opiskelijan on mahdollista harjaantua tietoisesti tarkastelemaan omaa opetussuunnitelmaosaamistaan ja edelleen soveltamaan tätä tietotaitoaan erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa. Kuviossa 2 on esitetty, miten opetussuunnitelmaosaaminen rakentuu kognitiivisen asiantuntijatutkimuksen mielensisäisen teoriasuuntauksen lähtökohdista tarkasteltuna teoreettisen opetussuunnitelmatiedon, käytännöllisen opetussuunnitelmatiedon ja itsesäätelytiedon integroitua toisiinsa.



KUVIO 2. Opetussuunnitelmaosaamisen rakentuminen yksilön henkilökohtaisen mielensisäisen tiedon osatekijöiden integroitua toisiinsa (mukaellen Tynjälä ym. 2011).

Opettajankoulutuksen aikana opiskelijoille integroitava teoreettinen ja käytännöllinen opetussuunnitelmatieto sekä oman opetussuunnitelmaosaamisensa tiedostaminen ja sääätely muodostavat tulevan opettajan opetussuunnitelmaosaamisen perustan. Tämän ymmärryksen rakentaminen mahdollistaa edelleen myös opetussuunnitelmaosaamisen kehittymisen ja opetussuunnitelman kehittämisen opettajaksi valmistuvan opiskelijan siirtyessä toimimaan opettajana koulussa.

1.4. Opetussuunnitelma osana opettajan pedagogista ajattelua

Kirjalliseen muotoon laaditun tarkoitetun opetussuunnitelman arvojen, tavoitteiden ja sisältöjen välittäminen opetukseen ja oppimistilanteisiin edellyttää opettajalta kykyä tulkita ja käyttää opetussuunnitelmaa monipuolisesti työvälineenään (ks. Tynjälä 2004). Opetussuunnitelman kontekstissa tapahtuvan opettajan oman pedagogisen ajattelun myötä opettaja pystyy muokkaamaan opetussuunnitelman tarkoituksia kussakin ainutlaatuisessa oppimistilanteessa ja ottamaan huomioon kunkin oppilaan tarpeet. Käytännössä pedagoginen ajattelu tarkoittaa sitä, että opettaja ohjaa opetustapahtumaa tekemällä jatkuvasti opetustaan koskevia päätöksiä ja valintoja omaan uskomusjärjestelmäänsä eli omiin kokemuksiinsa ja teoreettiseen ymmärrykseensä perustuen. Jos opetustapahtuman ohjaamiseen liittyvät opettajan valinnat ovat harkittuja ja reflektiivisiä, eivätkä vaadi välitöntä toteuttamista, on kyse opetuksen suunnittelusta ja arvioinnista. Opettajan opetuksen interaktiovaiheessa tekemät nopeat ja intuitiiviset päätökset voivat myös pohjautua opettajan opetuksesta tekemään ennakkosuunnitelmaan tai olla täysin spontaaneita. (Kansanen 2004, 91–92.) Jotta opettajan spontaanit päätökset opetustilanteessa olisivat relevantteja, tulee opettajan olla selkeät skeemat opetustilanteen faktojen, käsitteiden ja yleistyksien sitomiseksi toisiinsa (Atjonen 1996, 49). Nämä päätökset tapahtuvat opettajan pedagogisen ajattelun ohjaamana.

Opetustapahtumaan liittyvää päätöksentekoa pidetään jopa keskeisimpänä opettajan ammattitaitona, sillä tehdessään päätöksiä opettaja vaikuttaa oleellisesti oppilaiden oppimiseen (esim. Shavelson 1973; Kansanen 1991). Tavoitteellinen opetus edellyttää, että opettaja tekee päätöksiä kahdesta suunnasta. Tällöin opetus perustuu sekä opetussuunnitelmaan että opettajan näkemykseen siitä, millainen toiminta johtaa oppilaiden oppimiseen. Opetussuunnitelman ja oppilaiden tarpeet yhdistävänä linkkinä on opettajan pedagoginen ajattelu.

Opetukseen liittyvä tavoitteellinen ajattelu pohjaa Tylerin klassiseen hierarkkisuuutta ja lineaarisuutta korostavaan malliin, jossa opetuksen ja oppimiseen tavoitteet nähdään opetuksen suunnittelun lähtökohtana (Clark & Peterson 1986, 263). Jotta opettaja voi toimia ja opettaa tavoitteellisesti opetussuunnitelman tavoitteiden suunnassa, tulee hänen tuntea opetussuunnitelman tarkoitukset sekä

hyväksyä ja vähitellen myös sisäistää ne osaksi pedagogista ajatteluaan ja opettajuuttaan (Byman & Kansanen 2008). Opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa valmiita toimintamalleja onnistuneen opetuksen varmistamiseksi, koska opettaminen on ennen kaikkea ainutlaatuisissa tilanteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Toisin sanoen opettajan on oltava tietoinen myös niistä tavoitteista, jotka nousevat oppilaiden tarpeista ja opettajan omista havainnoista heidän oppimisen edellytyksistään (esim. Hautamäki ym. 2003, 2005; Husu & Toom 2016). Tavoitteellisesti toimiva opettaja on siis solidaarinen opetussuunnitelmaa kohtaan, mikä saattaa olla ristiriidassa hänen toimintavapautensa kanssa. Tavoitteisuuteen liitetään kuitenkin myös opettajan kriittinen asenne opetussuunnitelman valtaa vastaan, mikä mahdollistaa opettajan yksilöllisen ja autonomisen otteen opetustapahtuman aikana. Opettajan pedagogisessa ajattelun näkökulmasta opetuksen tavoitteisuus nähdään siis opetussuunnitelman velvoitteiden ja oppilaiden tarpeiden yhdistämisenä. (Kansanen 2004, 92–93.) Opetussuunnitelman kontekstissa tapahtuvan opettajan oman pedagogisen ajattelun myötä opettajan on mahdollista muokata opetussuunnitelman tarkoituksia kussakin ainutlaatuisessa oppimistilanteessa kullekin oppilaalle sopivaksi.

Opetuksen suunnittelulla tarkoitetaan ennen ja välittömästi opetustilanteen jälkeen tapahtuvaa opettajan prosessia, jonka tavoitteena on tukea oppilaiden tarpeita ja oppimista parhaalla mahdollisella tavalla opetussuunnitelman tarkoituksen linjassa (McNaught 2002). Suunnittelu on olennainen osa opetusta, sillä suunnitellessaan opettajat kehittävät toimintoja oppilaiden oppimisen edistämiseksi oppimistilanteissa (Panasuk, Stone & Todd 2002). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että suunnitellessaan opetustaan opettaja pohtii ja päättää pedagogisen ajattelunsa ohjaamana, millaiset oppimisympäristöt, toiminnot ja tehtävät mahdollistavat parhaiten opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen spesifien oppilaiden spesifeissä oppimistilanteissa. Näin opetuksen suunnitteluun liittyvä ajattelu ja päätökset myös ohjaavat opettajan toimintaa ja vaikuttavat positiivisesti opetuksen laatuun sekä opetussuunnitelman tavoitteiden välittymiseen opetustilanteisiin. (ks. Clark & Peterson 1986; Clark & Yinger 1987.)

Jotta opetussuunnitelma voi ohjata opettajan työtä, täytyy opettajien hyväksyä opetussuunnitelman periaatteet ja ovat valmiina työskentelemään sen tavoitteiden saavuttamiseksi (Holappa 2007, 331). Monet tutkimukset ovat kuitenkin todentaneet, että opettajat eivät välttämättä suunnittele opetustaan opetussuunnitelman tavoitteista käsin (ks. Borko, Livingston & Shavelson 1990; Hilmola 2009; Kosunen 1994; Moallem 1997). Atjosen ym. (2008, 105) arviointiraportin mukaan vain joka viidennelle peruskoulun opettajalle paikallisella opetussuunnitelmalla oli erittäin paljon merkitystä opetuksen suunnittelulle ja valtakunnallisella opetussuunnitelmalla vastaavasti vain joka seitsemännelle opettajalle. Paikallisella opetussuunnitelmalla ei kuitenkaan ollut juuri lainkaan merkitystä joka viidennen

opettajan opetuksen suunnittelulle eikä valtakunnallisella opetussuunnitelmalla joka kolmannelle opettajalle.

Sulosen ym. (2010) arviointiraportin mukaan opettajista vain 39 % pohjasi työnsä opetussuunnitelmaan ja 26 % puolestaan oppikirjoihin. Tämän perusteella opetussuunnitelma ei ole läheskään kaikkien opettajien pedagogisen ajattelun viitekehyyksenä eikä opetussuunnitelman määrittelemä opetuksen tavoitteisuus ja yhdenvertaisuus välttämättä toteudu. Tämän taustalla voivat vaikuttaa erilaiset kontekstuaaliset tekijät, opettajien tiedot ja taidot sekä motivaatio omaksua ja prosessoida opetussuunnitelman uusia ideoita työssään (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014). Myös opettajien henkilökohtaisiin tarpeisiin, kokemuksiin ja periaatteisiin liittyvät uskomukset voivat vaikuttaa opetussuunnitelman hyväksymiseen työn perustana, sillä opettajat voivat muun muassa painottaa ja sivuttaa opetussuunnitelmaan kirjattuja asioita omiin uskomuksiinsa perustuen (esim. Kansanen 2004, 95–96; Priestley ym. 2015; Taylor 2013).

Opetussuunnitelma voidaan joskus kokea myös pelkäksi hallinnolliseksi asiakirjaksi, jonka perusteella on pakko laatia paikallinen opetussuunnitelma ylempien tahojen niin määrätessä (Heinonen 2005; Niemi 2004, 38; Rajakaltio 2014, 45). Lisäksi, jos opetussuunnitelman kirjaukset eivät aukene opettajille, ei paikallisen opetussuunnitelmaprosessin tuloksena välttämättä synny perusteiden tarkoituksia syventäviä tai konkretisoivia kirjauksia opettajan ajattelun ja toiminnan tueksi (ks. Korkeamäki & Dreher 2002). Edelleen, mikäli opetussuunnitelman tavoitteet, sisältö ja pedagogiikka eivät muodosta johdonmukaista koherenttia ja holistista kokonaisuutta, voi opettajien olla vaikea tietää, mihin he opetussuunnitelman toteuttamisessa sitoutuvat. Erot sitoutumisessa voivat puolestaan olla vaikuttamassa opetussuunnitelman yhdenvertaiseen toteutumiseen eri luokissa ja kouluissa. (Vitikka & Krokfors 2010.)

Vaikka kouluissa työskentelevillä opettajilla itsellään on ensisijainen vastuu oman pedagogisen ajattelunsa ja osaamisensa rakentumisesta ja kehittämisestä, ei opetussuunnitelmaosaamisen rakentumisen ja sen tarkoitusten tulkinnan tule kuitenkaan jäädä yksittäisen opettajan tehtäväksi. Itsenäiseksi opetussuunnitelman ymmärtäjäksi ja tulkitsijaksi voidaan parhaiten oppia kouluyhteisön jäsenten yhteisöllisessä oppimisprosessissa. Näin ajatellen paikallisen opetussuunnitelmaprosessin tavoitteena ei ole (pelkästään) opetussuunnitelman paikallisten kirjausten tekeminen vaan opettajien oppiminen.

Opetussuunnitelmaan määräajoin tehtävät muutokset antavat opettajille myös mahdollisuuden pohtia yhdessä koulun ja opetuksen arvoja ja päämääriä sekä tiedostaa siihen kirjattuja käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta. Tällaisessa opettajien oppimiseen tähtäävässä opetussuunnitelmaprosessissa opettajien on mahdollista tiedostaa opetus- ja kasvatustyönsä perustaa sekä rakentaa ja jä-

sentää opetussuunnitelmaa koulun toiminnan ohjaajaksi ja opettajien omaksi työvälineeksi. Opetussuunnitelman tarkoitus on auttaa opettajia ymmärtämään, miten vallitsevien käsitysten perusteella on mahdollista toimia ja opettaa. (Priestley ym. 2015.) Toisin sanoen opetussuunnitelman tulkinnan avulla opettajien on mahdollisuus kehittää omaa pedagogista ajatteluaan. Jäämällä tai jättäytymällä opetussuunnitelmaprosessin ulkopuolella opettajat luovuttavat päätäntävaltansa ja alistuvat toisten asettamien tavoitteiden toistajiksi ja määräysten soveltajiksi (ks. Lapinoja 2006). Jos opettajat eivät ole mukana rakentamassa työnsä merkityksiä ja tavoitteita, voivat ulkopuolelta tulevat päämäärät myös asettua opettajan ja oppilaan väliin normeina, jotka ohjaavat opettajaa välineelliseen pedagogiseen suhteeseen (ks. Värrö 1997), jossa merkitykset ovat rakentuneet opettajien ulkopuolella.

Koska opetussuunnitelmaprosessissa on kyse oppimisesta ja prosessiin osallistuminen kuuluu opettajan ammatilliseen perusosaamiseen, tulee jo opettajaksi opiskelevilla olla mahdollisuus harjoitella opetussuunnitelmaprosessiin osallistumista (ks. Soini ym. 2016; Korkeakoski 2010b, 160) simuloituissa tilanteissa aidon harjoitusmahdollisuuden puuttuessa. Harjoituksessa voidaan tarkastella todellisen tai kuvitteellisen kouluyhteisön arvoja ja oppimiskäsitystä sekä kehittää koulujen ja opettajien yhteistä näkemystä muun muassa koulun toimintakulttuurista, oppimisympäristöistä ja koulun käytännöistä. Näissä yhteisissä työskentelyprosesseissa rakennetaan myös yhteistä ymmärrystä paikallisesta näkökulmasta opetussuunnitelman perusteissa määritellyistä tavoitteista, toimintaa ohjaavista linjauksista sekä keskeisistä sisällöistä. (Pyhältö & Soini 2007; Kosunen & Huusko 2002.) Opettajan työn kannalta tarkoituksenmukaisessa opetussuunnitelmaprosessissa on mahdollista muodostaa yhteinen toiminnan suunnitelma, joka tukee opettajien oppimista, pedagogista ajattelua ja ammatillista kasvua osana kouluyhteisöä sekä sitouttaa opettajia opetussuunnitelman arvoihin ja päämääriin. Tämä puolestaan tukee opettajan tavoitteellista toimintaa ja opetussuunnitelman käyttämistä työvälineenä koulutyötä ja opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

1.5. Opetussuunnitelma ja opettajan toimijuus

Opettajien toimijuuden konteksti on koulu. Toistaiseksi opettajien toimijuuden tarkastelut on yhdistetty erityisesti opetussuunnitelmauudistuksiin ja koulutusreformeihin (esim. Biesta, Priestley & Robinson 2015; Lasky 2005; Priestley ym. 2015; Pyhältö ym. 2014; Tao & Gao 2017; Vähäsantanen, Saarinen & Eteläpelto 2009). Toimijuuden käsitteen perusta on kuitenkin yhteiskuntatieteissä (Archer 2003; Emirbayer & Mische 1998; Giddens 1984), mutta käsitteen tulkintoja on tehty myös antropologian, psykologian ja kasvatustieteen tieteenaloilla sekä sukupuoli- ja työelämä tutkimuksen piirissä. Kasvatuksessa ajatus toimijuudesta juontaa va-

listuksen aikaan (esim. Biesta & Tedder 2006), josta lähtien on ajateltu, että ihmisen kykyä ja taitoa autonomiseen päätöksentekoon ja toimintaan tulisi edistää. Viime vuosikymmeninä konstruktivistiset oppimisteoriat ovat puolestaan korostaneet oppijan aktiivisen toimijuuden ja tiedon rakentamisen prosessia hänen aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja kokemustensa pohjalta (von Glaserfeld 1989). 2000-luvun alusta lähtien toimijuuden käsite on esiintynyt myös itseohjautuvaa oppimista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa (esim. Bandura 2001, Scardamalia 2002, Scardamalia & Bereiter 1991) kuvaamassa yksilön osaamista ja motivaatiota valintoja tehdessä sekä niiden suunnassa tapahtuvaa tarkoituksellista toimintaa, jolla on merkitystä sekä yksilölle itselleen että hänen yhteisölle (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014). Vaikka opettajien toimijuuden tutkimus on toistaiseksi ollut vielä suhteellisen vähäistä (ks. Eteläpelto, Vähäsantanen Hökkä, & Paloniemi 2013), nähdään sen olevan avainasemassa oppilaiden oppimisen, opettajien jatkuvan ammatillisen kehittymisen sekä opettajien yhteistoiminnan ja koulujen kehittämisen kannalta (Toom, Pyhältö & O'Connell Rust 2015). Maclellanin (2017) mukaan toimijuus, kun se nähdään opettajan kykynä tehdä valintoja ja toteuttaa aiottu toiminta, on jopa opettajan tärkein pedagoginen voimavara.

Osaamisen ja toimijuuden yhteyttä voidaan tarkastella sekä yksilön että yhteisön tasolla. Yksilön näkökulmasta toimijuus ymmärretään sisäisenä voimavarana, joka ilmenee haluna ja kykynä toimia (Fenwick & Somerville 2006). Näin toimijuus yhdistyy yksilön osaamiseen ja motivaatioon. Osaaminen ja toimijuus kytkeytyvät yhteen siten, että osaaminen nähdään yksilön toimijuuden voimavarana ja kehityksen mahdollistajana (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi 2014). Osaava ja itsensä pystyväksi kokeva opettaja on myös kyvykäs toimimaan työssään koulussa. Kun opetussuunnitelman tehtävä on suunnata opettajien toimintaa kouluissa, voidaan opetussuunnitelmaosaamista pitää perustellusti tärkeänä opettajan toimijuuden osa-alueena.

Kun toimijuuden tarkasteluun liitetään ne ympäröivät yhteisöt ja ympäristön olosuhteet, jotka vaikuttavat yksilöön ja hänen mahdollisuuksiinsa aktiivisena toimijana, puhutaan toimijuuden ekologisesta lähestymistavasta. Tällöin toimijuus määrittyy yksilön osaamisen, toimintakyvyn ja häntä ympäröivien yhteisöjen sekä ympäristön olosuhteiden monitahoisena vuorovaikutuksena. (Biesta & Tedder 2006, 2007; Biesta ym. 2015; Priestley, Edwards, Priestley & Miller 2012; Priestley ym. 2015). Erialaisten ulkoisten tekijöiden vaikutukset voivat olla joko positiivisia eli yksilön toimijuutta mahdollistavia, ohjaavia ja tukevia tai sitä rajoittavia. Rajoittamalla, määräämällä ja resursseja eväämällä kapeutetaan yksilön toimijuutta. (Giddens 1984.)

Makrotasolla voidaan tarkastella muun muassa kansainvälisiä rakenteita sekä kansallisia linjauksia, kuten opetussuunnitelmaa ja sen taustalla olevia säädöksiä, ja pohtia esimerkiksi, millaisen asenneilmaston ja mahdollisuudet ne luovat

opettajan toimijuudelle (ks. Priestley ym. 2015; Tao & Gao 2017; Pyhältö ym. 2014). Mesotason tarkastelussa on puolestaan mahdollista ymmärtää opettajan toimijuuteen yhdistyviä kouluorganisaation tekijöitä ja prosesseja. Tällaisia ovat muun muassa erilaiset institutionaaliset toimintatavat ja käytännöt (esim. Priestley ym. 2015; Pyhältö ym. 2014), kuten esimerkiksi koulun opetussuunnitelmaprosessi, sekä koulun sosiokulttuuriset olosuhteet, valtasuhteet, materiaalit ja resurssit (esim. Eteläpelto ym. 2014; Lasky 2005; Lipponen & Kumpulainen 2011). Mikrotasolla eli opettajien tasolla tarkastelun kohteena on erityisesti opettajien kyky ja halu toimia työssään. Tämä tarkoittaa muun muassa pohdintaa opettajan osaamisen, kokemusten, motivaation, uskomusten ja identiteetin yhteyksistä hänen toimijuuteensa (esim. Eteläpelto ym. 2014; Priestley ym. 2015; Vähäsantanen & Eteläpelto 2011; Tao & Gao 2017).

Yksilön toimijuuteen vaikuttavat siis monet eritasoiset ulkoiset tekijät ja olosuhteet. Priestleyn ym. (2015) mukaan myös opetussuunnitelma-asiakirja voi merkittävästi joko edistää tai rajoittaa opettajan toimijuutta. Opettajan toimijuutta nähdään edistävän sellaisen opetussuunnitelman, joka on laadittu opettajien osaamista eli hänen ajatteluaan, oppimistaan ja asiantuntijuuttaan fasilitoivaksi kehittämisasiakirjaksi (ks. Shkedi 2009) sekä selkeäksi paikallisen opetussuunnitelman kehittämisen ohjeeksi. Sen sijaan opettajan toimijuutta jäytää Priestleyn ym. (2015) mukaan oppimisen tavoitteita ja oppilaiden oppimistuloksia kuvaava ja tarkasti määrittävä opetussuunnitelma, koska se asettaa odotuksia siitä, miten opetus tulisi rakentaa ja toteuttaa. Tällöin opettajan ammatilliselle osaamisen hyödyntämiselle ja tilannekohtaiselle toiminnalle ei jää välttämättä tilaa. Opettajan toimijuuden näkökulmasta opettajan työn ohjaajaksi tulisi näin ollen laatia opettajan ammatillisen osaamisen huomioiva ja hänen osaamistaan edistävä kehittämisasiakirja. Tämä edellyttää, että opetussuunnitelma on laadittu opettajaa ajatellen koherentiksi ja selkeästi ymmärrettäväksi työvälineeksi.

Opettajan toimijuuteen koulussa vaikuttavat myös monet muut tekijät. Ensinnäkin kokemus toimijuudesta edellyttää, että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa sekä omaan työhönsä että koulun toimintaan. Opettajan toimijuuden nähdäänkin olevan kiinteässä yhteydessä opettajan autonomiaan ja toimijuutta voidaan myös edistää opettajan autonomiaa tukemalla (Maclellan 2017). Lisäksi opettajien toimijuuteen ovat vaikuttamassa muun muassa opettajien erilaiset tiedostetut ja tiedostamattomat henkilökohtaiset uskomukset oppilaista, opetuksesta ja koulutuksen tarkoituksista (Priestley ym. 2015, 38). Sitoutuminen esimerkiksi johonkin tiettyyn teoriaan, malliin, auktoriteettiin tai oppikirjaan suuntaa opettajien ajattelua ja voi ehkäistä opetussuunnitelmaan sitoutumista ja sen tarkoitusten toteutumista (Kansanen 2004, 96). Toisaalta opettajan toimijuus vaikuttaa myös opetussuunnitelman tarkoitusten soveltamiseen käytännön tilanteissa (Maclellan 2017), sillä opettajat suodattavat lukemaansa aina pedagogisen ajattelunsa ohjaamana (ks. Kansanen ym. 2000). Vain, jos opetussuunnitelman kirjaukset ovat opettajien

mielestä mielekkäitä ja toteutettavissa (Reeve & Cheon, 2016), he harkitsevat muutoksia olemassa oleviin opetuskäytäntöihinsä (Maclellan 2017).

Opettajankoulutuksessa rakentuvat rinnakkain sekä opettajan osaamisen että hänen toimijuutensa perusta (Lipponen & Kumpulainen 2011; Maclellan 2017; Priestely ym. 2015; Tao & Gao 2017). Opetussuunnitelmaosaamista tai toimijuutta ei kuitenkaan pidä nähdä opettajankoulutuksessa saavutettuna yksilön kykynä tai ominaisuutena, vaan molemmat edellyttävät opettajan kykyä ja halua oppia ja kehittää osaamistaan jatkuvasti yhä uudestaan koko työuran ajan yhdessä muiden koulu yhteisön jäsenten kanssa (ks. Lipponen & Kumpulainen 2011; Pyhäntö ym. 2014; Soini ym. 2016) erityisesti opetussuunnitelmareformien yhteydessä. Tämä oman osaamisen jatkuva kehittäminen puolestaan edellyttää opettajilta yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamista ja yhteistyötä tukevaa johtamis- ja toimintakulttuuria. Parhaimmillaan paikallisessa yhteisöllisesti toteutuvassa opetussuunnitelmaprosessissa muodostetaan yhteistä käsitystä opetussuunnitelmasta koulutyön sekä opettajan päätöksenteon ja toiminnan tukena eli vahvistetaan opettajien opetussuunnitelmaosaamista ja heidän toimijuuttaan. (Priestley ym. 2015.)

1.6. Tavoitteet

Tämän väitöskirjan lähtökohtana on tutkijan kolme kiinnostuksen kohdetta: opetussuunnitelman perusteiden ohjaustehtävä, opettajaksi opiskelevien opetussuunnitelmaosaaminen sekä opetussuunnitelma opettajan opetuksen suunnittelussa. Näistä tutkijaa kiinnostavista teemoista johdettiin kolme tavoitetta, joista kutakin tarkasteltiin omassa osatutkimuksessaan. Ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoitiin, minkälaista perusopetuksen vuoden 2004 valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden (POPS) ja niihin vuonna 2010 tehtyjen muutosten tekstin välittämä ohjaus on ja miten se ohjaa opettajaa ja opetusta. Toisen osatutkimuksen tavoitteena oli tarkastella maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamista heidän itsensä kokemana. Kolmannessa osatutkimuksessa tutkittiin, miten opetussuunnitelman perusteiden vuoden 2010 muutosten tarkoitukset olivat osana opettajien pedagogista ajattelua heidän kertoessaan opetuksensa suunnittelusta. Osatutkimuksista johdettuna väitöskirjan yleisenä tavoitteena on tarkastella peruskoulun opetussuunnitelman välittämää ohjaustapaa sekä opettajan opetussuunnitelmaosaamista. Kuviossa 3 esitetään väitöskirjan lähtökohtana olleet tutkijan kiinnostuksen kohteet, niistä johdetut osatutkimusten tavoitteet sekä väitöstutkimuksen yleinen tavoite.



KUVIO 3. Tutkijan kiinnostuksen kohteet, niistä johdetut osatutkimusten tavoitteet ja tutkimuksen yleinen tavoite

2. Toteutus

2.1. Tutkimusaineisto ja osallistujat

Ensimmäisessä osatutkimuksessa, "Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi?", aineistona olivat "Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004"-asiakirja (POPS 2004) sekä "Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset"-asiakirja vuodelta 2010 (POPS 2010). Koska vuoden 2010 asiakirja korvasi ja täydensi osia vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteista, muodostettiin näistä asiakirjoista yksi kokonaisuus, POPS 2004/2010, ja jätettiin tarkastelusta pois vuoden 2004 perusteista muuttuneet osat. POPS 2004/2010 -asiakirja muodostui näin yhdeksästä luvusta, jotka jakautuivat ns. yleiseen osaan ja oppiaineosaan. Yleinen osa sisälsi opetussuunnitelmaa, opetuksen järjestämistä, opetuksen toteuttamista, oppilaan kasvun, oppimisen ja koulukäynnin tukea sekä tukimuotoja, kieli- ja kulttuuriryhmien opetusta, oppilaan arviointia sekä erityisen koulutustehtävän mukaista ja erityiseen pedagogiseen järjestelmään perustuvaa opetusta käsittelevät luvut. Asiakirjan oppiaineosa sisälsi opetuksen eheyttämistä ja aihekokonaisuuksia käsittelevän luvun sekä eri oppiaineiden oppimistavoitteita, sisältöjä ja oppilaan oppiainekohtaisen arvioinnin kriteereitä käsittelevät osiot.

Toiseen osatutkimukseen, "Opetussuunnitelmaosaaminen tulevien luokanopettajien kokemana" valittiin helmikuussa 2016 satunnaisesti osallistujiksi 24 luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen yhden opintojakson 82 opiskelijasta. Kaikki valitut opiskelijat suhtautuivat osallistumiseen myönteisesti, sillä tutkimukseen osallistuminen oli samalla kasvatustieteen syventävien opintojen opintojaksoon yhdistetty oppimistehtävä.

Kolmanteen osatutkimukseen, "Curriculum and Teachers' Pedagogical Thinking When Planning for Teaching", osallistui yhteensä 12 peruskoulun opettajaa. Tutkimuksen toteutusajankohdaksi valittiin kevät 2014, koska tutkimuksen kannalta pidettiin tärkeänä, että opetussuunnitelman perusteet (2004), niihin tehdyt muutokset ja täydennykset (2010) ja molempien asiakirjojen pohjalta laaditut paikalliset opetussuunnitelmat, ovat opettajille tuttuja ja koulun toiminnan ohjaajina vakiintuneita asiakirjoja. Halukkaita tutkimukseen osallistujia lähdettiin hakemaan kahden tutkijoiden tunteman peruskoulun opettajan avulla niin kutsutulla lumipalotelkniikalla. Toisin sanoen näitä kahta opettajaa pyydettiin nimeämään sellaisia opettajia, jotka voisivat heidän mielestään olla halukkaita osallistumaan tutkimukseen kertomalla oman opetuksensa suunnittelusta. Kaikki tutkimukseen osallistujiksi kutsutut opettajat suostuivat mukaan tutkimukseen. Nämä opettajat ehdotivat edelleen lisää opettajia, jotka niin ikään suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Osallistujien halukkuus osallistua tutkimukseen varmistettiin sähköpostikyselyllä. Näin tutkimukseen osallistujiksi saatiin yhteensä 12 luokan-, aineen- ja

erityisopettajaa kaikilta perusopetuksen luokka-asteilta. Osallistujista yksitoista oli naisia ja yksi mies. Opettajat olivat Lounais-Suomen kolmesta kunnasta ja kuudesta koulusta.

2.2. Haastattelun ja käsitekartan triangulaatio tutkimusaineiston hankinnassa

Toisessa ja kolmannessa artikkelissa esitetyissä osatutkimuksissa tutkimusaineiston hankinnassa käytettiin haastattelua, jota edelsi käsitekartan laatiminen. Kun tutkimusaineistoa kerätään enemmän kuin yhden menetelmän avulla, puhutaan menetelmätriangulaatiosta. Siihen päädytään aineiston hankinnassa yhteiskuntatieteissä lähinnä siksi, että yksittäistä tutkimusmenetelmää käyttämällä ei ajatella saatavan riittävän kattavaa, rikasta tai luotettavaa kuvaa ihmisten toiminnasta ja tutkittavasta ilmiöstä. Kahden tai useamman menetelmän käytöllä voidaan vahvistaa, laajentaa ja syventää tutkimuskohteesta saatavaa tietoa sekä parantaa tutkimuksen luotettavuutta erityisesti laadullisessa tutkimuksessa. (Cohen, Manion & Morrison 2007 141–142; Denzin 1970; Johnson & Christensen 2014, 299; Redfern & Norman 1994). Toisaalta menetelmätriangulaatioon ei pidä suhteutua kritiikittä (Cohen ym. 2007), sillä se ei välttämättä lisää tutkimuksen validiteettia tai tulosten objektiivisuutta (Fielding & Fielding 1986). Valitut menetelmät voivat olla teoreettisesti yhteen sovittamattomat, mikä voi johtaa muun muassa käsitteellisiin sekaannuksiin ja ristiriitoihin (Eskola & Suoranta 1998, 71). Menetelmätriangulaation toteuttaminen vie usein myös enemmän aikaa ja resursseja verrattuna yhden tutkimusmenetelmän käyttämiseen.

Tämän väitöstutkimuksen toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa päädyttiin käsitekartan ja haastattelun menetelmätriangulaatioon seuraavin perustein. Novakin (2002, 38) mukaan haastatteluaineistosta on vaikea tunnistaa henkilön ajattelua, kun taas käsitekarttojen avulla tämä onnistuu hyvin. Käsitekartat nähdään tavallista kirjoitusta kehittyneempänä ja paljastavampana tapana ilmaista ajattelua. Ajattelun perusyksiköt on myös helpompi hahmottaa käsitekarttoista kuin puheesta ja kirjoituksesta. (Åhlberg 2010, 60–61.) Pelkästä käsitekartasta voi puolestaan olla vaikea saada yksityiskohtaista kuvaa henkilön ajattelusta, mutta haastattelulla voidaan tarkentaa tutkittavan henkilön käsitekarttaan kirjaimia käsitteitä ja niiden välisiä yhteyksiä. Haastattelun ja käsitekartan triangulaatio todennäköisesti siis sekä täydentää että vahvistaa kummankin tutkimusmenetelmän avulla erikseen kerättyä tietoa.

Toiseksi, ennen haastattelua laadittavan käsitekartan ajateltiin myös antavan tutkimukseen osallistujille mahdollisuuden reflektoida ja tulla tietoiseksi omasta ajattelustaan sekä osaamisestaan. Haastatteluun etukäteen valmistautumisen tiedetään puolestaan edesauttavan sitä, että haastattelussa saadaan mahdollisimman

paljon tietoa halutusta asiasta (Johnson & Christensen 2014, 233; Tuomi & Saarajärvi 2009, 73). Kolmanneksi ajateltiin, että käsitekartta voisi toimia myös haastattelun aikana haastateltavan tukena hänen kertoessaan ajattelustaan ja osaamisestaan. Edelleen nähtiin, että haastattelussa on helppo palata takaisin jo käsiteltyihin aiheisiin käsitekartan avulla. Huomioitavaa on kuitenkin, että käsitekartan laatiminen saattaa olla tutkimukseen osallistujalle vaativaa varsinkin silloin, jos käsitekartta ei ole aiemmin osallistujalle tuttu väline. Kuitenkin tutkimukseen osallistuneille opettajille ja opettajaksi opiskeleville käsitekartta oli ennestään tuttu sekä oman oppimisen että opetuksen välineenä.

Käsitekarttoja ja haastattelua on yhdistetty tutkimusmenetelmänä muun muassa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä ja osaamista tarkastelevissa tutkimuksissa (ks. esim. Liu, Lin & Tsai 2009; Murtonen 2015; Rye & Rubba 1998), mutta opettajien ja opettajaksi opiskelevien ajattelua tai osaamista ei ole näitä menetelmiä yhdistämällä tutkittu. Vaikka puoltavat perusteet menetelmien triangulaatiolle löytyvät tutkimuskirjallisuudesta, katsottiin menetelmien esitestausta kuitenkin tarpeelliseksi. Esitestaustuksissa haettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- miten käsitekartta toimii haastatteluun valmistautumisessa
- miten käsitekartan laatimisen ajankohta vaikuttaa haastatteluun valmistautumisessa
- onko tutkijan läsnäololla merkitystä, kun tutkimukseen osallistujat laativat haastatteluun valmistavaa käsitekarttaa

Kahteen esitestaukseen osallistui yhteensä 14 maisterivaiheen kasvatustieteiden opiskelijaa sekä kolme peruskoulun opettajaa. Esitestausten tulosten ja testauksiin osallistuneiden kanssa käytyjen keskusteluiden perustella todettiin, että käsitekartta toimi hyvin haastatteluun valmistautumisen keinona. Esitestauksiin osallistuneet opiskelijat ja opettajat olivat tyytyväisiä siihen, miten he saivat kuvattua ja tehtyä näkyväksi omaa ajatteluaan ja osaamistaan. Lisäksi pääosa esitestaukseen osallistuneista koki esitestaukseen osallistumisen positiivisena oman ajattelun ja osaamisen tiedostamisen ja oppimisen kokemuksena. Etukäteen oletettiin myös, että käsitekartta toimisi haastattelijan tukena sekä haastattelun aikana että myöhemmin aineistoa analysoidessa. Tutkija kokikin, että käsitekartta auttoi merkittävästi häntä seuraamaan haastateltavan kerrontaa ja saamaan monipuolisen käsityksen esitestaukseen osallistuneen henkilön ajattelusta ja osaamisesta.

Käsitekartan laatimisen ajankohta ei vaikuttanut siihen, miten tutkimuksiin osallistuneet opettajat ja opiskelijat hyötyivät laatimastaan käsitekartasta haastattelutilanteessa. Sen sijaan oleellista oli, että käsitekartta oli laadittu tutkijan läsnäollessa ja että haastateltavalla oli mahdollisuus orientoitua tutkimuksen aiheeseen

ja laatimaansa käsitekarttaan ennen haastattelun aloittamista, silloin kun haastattelua ei toteutettu heti käsitekartan laatimisen jälkeen.

Myös lähes kaikki toiseen ja kolmanteen osatutkimukseen osallistujat kokivat käsitekartan laatimisen ja haastattelun yhdistämisen olevan mielekäs tapa osallistua tutkimukseen. Tällaisesta kokemuksesta kertoo seuraava kolmanteen osatutkimukseen osallistuneen opiskelijan kommentti.

”Helpottaa hirveesti tätä keskustelua, ku mä oon tehny tän käsitekartan tähän. Et mä nään tän täs edessäni... Et varmasti mun valmiudet vastata olis ollu paljon vajaanmat, kun et mä oon saanu etukäteen pohtii tätä asiaa... Et tulee hedelmällisempi ja laajempi ja jotenki aidommi keskusteltuu täst asiasta, kun on tää kartta täs naaman edessä, kun et jos olis tullu kylmiltään haastatteluun.”

Kuitenkin yksi toiseen tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ja yksi kolmanteen tutkimukseen osallistunut opettaja koki, ettei käsitekartan laatiminen ollut heille mieluisa tai tarpeellinen haastatteluun valmistautumisessa. Nämä kaksi tutkimukseen osallistujaa kokivat sen sijaan, että he olisivat pystyneet kertomaan tutkimuksen teemoista haastattelussa yhtä hyvin ilman käsitekartan laatimista. Tutkija koki kuitenkin, että myös heidän käsitekarttansa olivat yhtä hyvänä tukena hänen ymmärryksensä varmistamisessa ja lisäämisessä haastattelun aikana kuin muidenkin tutkimukseen osallistuneiden käsitekartat.

Toisen osatutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin siten, että opiskelijoille annettiin tehtäväksi pienryhmäopetuksen yhteydessä laatia ensin käsitekartta omasta opetussuunnitelmaosaamisestaan. Tähän varattiin aikaa 45 minuuttia, josta opiskelijat käyttivät 30–42 minuuttia. Tämän jälkeen käsitekartat kerättiin talteen tulevia haastatteluja varten ja opiskelijoiden kanssa sovittiin yksilöhaastatteluajat. Kaikki haastattelut toteutuivat kolmen viikon kuluessa käsitekartan laatimisesta. Opiskelijan tullessa sovittuun tapaamiseen hänelle annettiin aikaa tarkastella käsitekarttaa ja näin orientoitua asiaan ja tulevaan haastatteluun. Haastattelut toteutettiin tutkijan työhuoneessa, ja ne kestivät 45–60 minuuttia.

Kolmannen osatutkimuksen aineisto kerättiin tapaamalla opettajat erikseen heille sopivina ajankohtina n. 1,5 tunnin ajan. Tapaamiset olivat opettajien toiveesta heidän omilla kouluillaan oppituntien ulkopuolella. Yksi opettajista tavattiin kuitenkin hänen kotonaan niin ikään hänen toiveestaan. Opettajia pyydettiin ensin laatimaan käsitekartta, joka kuvaa mitä hän ajattelee, kun hän suunnittelee opetustaan. Tämän jälkeen tapaamista jatkettiin aihetta syventävällä haastattelulla.

Käsitekartat auttoivat myös tutkijaa orientoitumaan haastatteluihin. Toisen osatutkimuksen haastatteluihin tutkija orientoitui tarkastelemalla opiskelijoiden laatimia käsitekarttoja ja kolmannen osatutkimuksen haastatteluihin seuraamalla opettajien käsitekartan laatimista. Molemmissa osatutkimuksissa käsitekartta toimi haastattelun lähtökohtana, mutta haastateltaville korostettiin, että he voivat

kertoa opetuksensa suunnittelusta myös käsitekartasta poiketen ja sitä vapaasti laajentaen. Näiden molempien osatutkimusten haastattelut toteutettiin avoimina keskusteluina. Toisin sanoen haastatteluissa edettiin joustavasti haastateltavien ehdoilla, ja haastateltavat saivat kertoa tutkimuksen aihepiiristä vapaasti omalla tavallaan ja omassa järjestyksessään. Haastattelun kulkua ei siis ollut suunniteltu etukäteen vaan haastattelut toteutuivat keskustelunomaisesti. Tutkija esitti haastateltaville lähinnä heidän kertomaansa täydentäviä, tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä. (ks. Cohen ym. 2007; Gillham 2000; Johnson & Christensen 2014; 233; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76.) Jo haastattelujen aikana voitiin todeta, että käsitekartalla oli merkittävä rooli tutkimuksiin osallistuneiden haastatteluun valmistautumisessa sekä haastateltavien opettajien ja opiskelijoiden ajattelun ja osaamisen jäsentämisessä. Voidaankin sanoa, että etukäteen laadittu käsitekartta syvensi huomattavasti haastateltavien kerrontaa eikä pelkällä haastattelulla olisi todennäköisesti saatu yhtä kattavaa käsitystä tutkittavista teemoista (ks. Novak & Gowin 1998; Åhlberg 2010, 60–61, 67).

Kaikki haastattelut videoitiin, jotta tutkimukseen osallistuneiden mahdolliset sannaattomat viittaukset käsitekarttaan voitaisiin huomioida myöhemmin analyysivaiheessa. Aineistoa analysoidessa käsitekartat eivät itsessään kuitenkaan tuoneet tutkijalle lisäinformaatiota tutkittavista ilmiöistä, vaan ne toimivat haastatteluai-
neiston analyysin tukena.

2.3. Aineiston sisällönanalyysi

Tämän väitöstutkimuksen ensimmäisessä osatutkimuksessa aineistona olivat vuoden 2004 ja 2010 opetussuunnitelma-asiakirjojen tekstit. Analyysia varten hankitut tekstiaineistot yhdistettiin. Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksissa aineisto saatettiin litteroimalla tekstin muotoon. Litteroinnin tapa ja toteutus on esitetty osatutkimusten yhteydessä. Kaikkien osatutkimusten aineisto on siis ollut analyysin alkaessa tekstimuodossa ja tutkimusaineistot on analysoitu sisällönanalyysin keinoin. Myös tutkimusaineiston analyysin tapa ja eteneminen on esitetty osatutkimuksissa. Tässä yhteenvedossa keskitytään taustoittamaan ja kuvaamaan sisällönanalyysiä lähinnä niiltä osin, kun sen kuvaus ei ole ollut osatutkimuksista tehtyjen artikkelien yhteydessä mahdollista.

Tässä väitöstutkimuksessa esitettyjen osatutkimusten sisällönanalyysin taustalla on henkítieteellisen kasvatustieteellisen tutkimuksen hermeneuttinen suuntaus. Hermeneuttisen viitekehukseen sijoittuvan tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkittava teema tai ilmiö mahdollisimman perusteellisesti. Traditionaalisesta eli tekstihermeneutiikasta puhutaan, kun halutaan ymmärtää, jäsentää ja tulkita kirjallisessa muodossa olevia tai kirjalliseksi muutettuja tekstejä. (Siljander 2016, 71–73.). Tällaisessa tekstien hermeneuttisessa analyysissä ymmärtämiseen py-

ritään prosessilla, jossa tekstiä tulkitaan systemaattisesti teoreettisen esiymmärryksen ohjaamana. Esiymmärrys ja ymmärrys muodostavat tällaisessa analyysissä spiraalimaisen kehän, jossa ymmärrys nähdään kehittyneenä esiymmärryksenä. Tämä ymmärtäminen puolestaan toimii edelleen esiymmärryksenä vielä paremmalle ymmärtämiselle. Toisin sanoen tutkittavan ilmiön uudelleen tulkitseminen rakentaa siis laajempaa ymmärrystä. Tällaista prosessia, jossa ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä rakentuu prosessin myötä yhä syvemmäksi, kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Gadamer 2004, 29; Krokfors 1997, 8–9.) Tämän väitöstutkimuksen kaikissa osatutkimuksissa hermeneuttisen analyysin ja aineiston tulkinnan lähtökohtana on ollut tutkijan teoreettinen esiymmärrys tutkittavista ilmiöistä. Tämän ymmärryksen ohjaamana tekstiaineistoja on tulkittu useasti vuorovaikutuksessa teorian kanssa. Näin ymmärrys tutkittavista ilmiöistä on kerta kerralta muuttunut syvemmäksi. Voidaankin sanoa, että aineistojen tulkinta on edennyt kehämäisenä prosessina teorian ja empirian vuorovaikutuksena.

Kaikkien tämän väitöstutkimuksen osatutkimusten tutkimusaineistoja on analysoitu sisällönanalyysin keinoin hermeneuttisessa viitekehäyksessä. Sisällönanalyysillä voidaan tutkia käytännössä mitä tahansa tekstin muotoon saatettua materiaalia, kuten tässä väitöstutkimuksessa aineistona olleita opetussuunnitelma-asiakirjoja ja litteroimalla tekstimuotoon saatettuja haastatteluja. Sisällönanalyysin keinoin pyritään kuvaamaan tutkittava ilmiö tiivistetysti ja selkeästi tulkintoja ja johtopäätöksiä varten. (Cohen ym. 2007; 475–476; Flick 1998, 192; Krippendorf 2004, 18–19, 25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Oleellista on tunnistaa tekstin keskeiset merkitykset tutkimuskysymysten kannalta. Tekstin sisällönanalyysia tehtäessä on huomioitava, että tekstillä on aina jokin konteksti ja tarkoitus ja että se välittää aina joitakin merkityksiä. Näitä ei voi tekstiä analysoidessa jättää huomiotta. Tekstiä ei voida kuitenkaan pitää myöskään täysin objektiivisena, eikä siitä näin ollen voida löytää vain yhtä ainoaa merkitystä tai tulkintaa. Kaikki analyysit ja tulkinnat ovatkin aina erilaisia kuin toiset samasta tekstistä tehdyt vastaavat. (Krippendorf 2004, 22–24.) Vaikka jokaista analyysiä ja tulkintaa voidaan sinällään pitää luotettavana, on tämän väitöstutkimuksen osatutkimusten luotettavuutta lisätty siten, että sisällönanalyysin eri vaiheissa on toteutettu vertaisarviointia tai analyysia on tehty kahden tutkijan voimin. Vertaisarvioinnin ja yhteistyön tapa sekä toteutus on kuvattu osatutkimuksista laadituissa artikkeleissa.

Sisällönanalyysiä voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti riippuen siitä, millainen merkitys teorialla tai siihen verrattavissa olevalla mallilla tai auktoriteettien ajattelulla on tutkimuksen ja analyysin kannalta. Tämän väitöstutkimuksen ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa analyysi tehtiin teoriasidonnaisen analyysin periaatteita noudattaen. Teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä tarkoitetaan sellaista analyysiä, jossa on mukana teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan mihinkään teoriaan

tai malliin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 97–98). Toisin sanoen aineiston analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria tai malli ohjaa aineiston analyysin etene- mistä. Ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen aineistoja analysoidessa noudatettiin näitä teoriasidonnaisen aineiston analysoinnin periaatteita, sillä analyysi aloitettiin aineistolähtöisesti ja analyysiyksiköt valittiin aineistosta. Analyysin edessä ensimmäisen osatutkimuksen aineisto yhdistettiin teoreettisiin käsitteisiin. Toisessa osatutkimuksessa aineisto yhdistettiin opetussuunnitelman tarkoituksiin ja sisältöihin, jotka toimivat analyysin taustana teorian tapaan. Analyysi eteni hermeneuttisen kehän periaatteiden mukaan aineiston ja teorian vuoropuheluna. Analyysissä ei ollut tarkoituksena testata tai luoda uutta teoriaa vaan teoriasidonnaisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti tuoda kummassakin osatutkimuksessa tutkittavista ilmiöistä esiin uusia näkökulmia.

Kolmannessa osatutkimuksessa aineiston analyysi toteutettiin teorialähtöisesti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan jonkin teorian tai tausta-ajattelun pohjalta (Hansen, Cottle, Negrine & Newbold 1998, 107), eli analyysiä ohjaa siis aikaisemmin luotu malli tai kehys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.) Tässä osatutkimuksessa analyysin kehyksen, johon perustuen aineistoa tarkasteltiin, muodostivat ne opetussuunnitelman perusteisiin tehdyt muutokset ja täydennykset vuodelta 2010, jotka koskivat kaikkien oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä. Aineiston analyysiluokat muodostettiin kyseisen opetussuunnitelma-asiakirjan pohjalta ja aineistoa tulkittiin tuon asiakirjan tavoitteiden ja sisältöjen suunnassa. Tällä tavoin toteutetun tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella olemassa olevaa tietoa, kehystä tai periaatteita uudesta näkökulmasta tai aiemasta poikkeavassa kontekstissa. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–99, 117.)

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan sekä aineiston kvalitatiivista eli laadullista analyysiä että aineiston kvantitatiivista eli määrällistä erittelyä (Neuendorf 2002, 14; Weber 1990, 9). Laadullisella sisällönanalyysillä kuvataan tekstin sisältöä sanallisesti, kun taas määrällisellä erittelyllä tekstin sisältöä kuvataan kvantitatiivisesti. Nämä analyysitavat eivät ole vastakkaisia, vaan ne voidaan yhdistää tutkimuksessa, jolloin ne täydentävät toisiaan. Aineiston laadullinen kuvaaminen voi analyysin edetessä myös johtaa aineiston määrälliseen tarkasteluun ja päinvastoin.

Tämän väitöstutkimuksen kaikissa osatutkimuksissa sisällönanalyysi on ollut laadullista. Lisäksi ensimmäisessä osatutkimuksen aineistoa on eritelty myös määrällisesti. Toisin sanoen kaikissa osatutkimuksissa on oltu kiinnostuneita tutkittavan ilmiön sisällöllisistä merkityksistä ja tämän lisäksi ensimmäisessä osatutkimuksessa on tarkasteltu myös määriteltyjen luokitteluyksiköiden esiintymistiheyttä aineistossa. Tällaisen aineiston määrällisen erittelyn ja sen perusteella tehdyn sisällön numeraalisen esittelyn tarkoituksena on ollut tuoda merkittävää lisätietoa tutkittavasta teemasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–106, 121–122.) Taulukossa 2 on esitetty yhteenveto kaikkien kolmen osatutkimuksen aineistoista, analyysitavoista ja käytetyistä tutkimusmenetelmistä.

TAULUKKO 2. Yhteenveto osatutkimusten aineistoista, analyysitavoista ja käytetyistä tutkimusmenetelmistä.

	Osatutkimus I	Osatutkimus II	Osatutkimus III
Tutkimuksen aihe	Opetussuunnitel- matestin välittämä opetta- jan ohjaus	Maisteriopintoja suorittavien lu- okanopettajaopiske- lijoiden kokemuk- set opetussuunni- telmaosaamisessa	Opetussuunnitel- man perusteisiin vuonna 2010 tehty- jen muutosten tar- koitukset opettajien pedagogisessa ajat- telussa opettajien it- sensä kertomana
Aineisto ja tutkimukseen osallistujat	Perusopetuksen opetussuunnitel- man perusteet 2004 -asiakirja ja Perusopetuksen opetussuunnitel- man perusteiden muutokset ja täy- dennykset 2010 -asiakirja	24 maisterivaiheen luokanopettaja- opiskelijaa	12 peruskoulun opettajaa
Aineistonkeruu	Sähköisten doku- menttien hankinta ja yhdistäminen	Opiskelijoiden laa- timien käsitekartto- jen pohjalta toteu- tetut yksilölliset avoimet haastatte- lut	Opettajien laatimien käsitekarttojen poh- jalta toteutetut yksi- lölliset avoimet haastattelut
Analyysiyksikkö	Asiakirjojen virk- keet	Opetussuunni- telma-osaamisesta ja siihen liittyvistä kehittämistarpeista kertovat virkkeet ja tekstikatkelmat	Opetussuunnitel- man perusteiden tarkoituksista kerto- vat virkkeet ja teksti- katkelmat
Analyysimenetelmä	Teoriasidonnainen sisällönanalyysi	Teoriasidonnainen sisällönanalyysi	Teorialähtöinen sisällönanalyysi

3. Tulokset

Tähän väitöstutkimukseen kuuluu kolme osatutkimusta, joista kustakin on julkaistu tieteellinen artikkeli. Ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoitiin, millaista ohjausta opetussuunnitelma-asiakirjan teksti välittää ja miten teksti ohjaa opettajaa. Toisen osatutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajaksi piakkoin valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden kokemaa opetussuunnitelmaosaamista. Kolmannessa osatutkimuksessa tutkittiin, miten peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin tehdyt muutokset olivat osana opettajien pedagogista ajattelua heidän kertoessaan opetuksensa suunnittelusta.

3.1. Osatutkimus I

Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelman perusteiden välittäjä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? Kasvatus 45 (4), 333–348.

Osatutkimuksen tavoitteena oli analysoida, minkälaista suomalaisten valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden eli kirjoitetun opetussuunnitelman välittäjä ohjaus on ja kuinka paljon ohjauksesta kohdistuu selkeästi opettajaan ja opetukseen. Aineistona olivat ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004” -asiakirja (POPS) sekä ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset”-asiakirja vuodelta 2010. Analyysiyksikkönä olivat asiakirjan virkkeet (n = 2451).

Tulokset osoittivat, että POPS 2004/2010-asiakirjan tekstin välittäjä opettajan ja opetuksen selkeä ohjaus oli hyvin vähäistä. Asiakirjan alun yleisessä osassa, jossa määritellään opetuksen arvot ja yleiset periaatteet, teksti oli pääosin informoivaa, valistavaa tai epäsuoraa, kun taas asiakirjan oppiaineosassa teksti jakautui lähes yhtäläisesti sekä oppilaan oppimisen kuvauksiin että informoivaan, valistavaan tai ohjausta epäsuorasti ilmentävään tekstiin. Edelleen vuosien 2004 ja 2010 perusteiden yleisen osan tekstien vertailussa nähtiin, että opettajaa ja opetusta selkeästi ohjaavan tekstin määrä oli vähentynyt merkittävästi ja informoivan, valistavan tai ohjausta epäsuorasti ilmentävän tekstin määrä oli lisääntynyt.

Tulosten perusteella todettiin, että POPS 2004/2010 -asiakirja ei näyttäytynyt kaikilta osin juridisena normina vaan ennemminkin tietynlaisena kansallisena ideaalina, jonka suuntaan olisi pyrittävä. Toisin sanoen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyi sekä tiukempaa että löyhempää normistoa. Tutkimus vahvisti aiempia havaintoja, perusteiden ohjauksen ja rakenteen kaksijakoisuudesta (ks. Vitikka 2009). Perusteiden yleisessä osassa esitettiin Curriculum-ajattelulle tyypillisesti laajoja kasvatustavoitteita ja pedagogisia periaatteita (ks. Hopmann & Riquarts 2000; Westbury 2000). Teksti painottui voimakkaasti valistamaan ja antamaan

informaatiota eikä kohdistunut niinkään selkeästi oppilaan oppimisen tai opetuksen ohjaukseen. Yleinen osa oli näin enimmäkseen informaation ja valistuksen lähde, eräänlainen tietopankki. Opetussuunnitelman perusteiden oppiaineosassa, joka korosti Lehrplan-ajattelun mukaisesti oppiaineiden sisältöjen oppimista (ks. Hopmann & Riquarts 2000; Westbury 2000), teksti jakautui oppilaan oppimisen kuvauksiin ja informoivaan, valistavaan tai ohjausta epäsuorasti ilmentävään tekstiin.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että perustetekstin opettajalle antama epämääräinen vastuu ja vapaus, teoreettinen kaksijakoisuus sekä tekstin osittainen tulokinnanvaraisuus saattavat muodostua opettajalle ongelmalliseksi, kun hän tulkitsee opetussuunnitelmaa työnsä perustaksi.

3.2. Osatutkimus II

Salminen, J. & Annevirta, T. (2018). Opetussuunnitelmaosaaminen tulevien luokanopettajien kokemana. Kasvatus 49 (1), 20–32.

Osatutkimuksessa tarkasteltiin, millaista luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaosaaminen oli heidän itsensä kokemana. Tutkimukseen osallistui 24 luokanopettajaopintojen maisterivaiheen opiskelijaa.

Opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamista tarkasteltiin yksilön henkilökohtaisen mielensisäisen tiedon osatekijöiden eli teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon näkökulmista, sillä yksilön korkeatasoisen ammatillisen osaamisen perustan nähdään muodostuvan näiden osatekijöiden integroitua (ks. Bereiter & Scardamalia 1993; Bereiter 2002; Eraut 2004; Tynjälä 2004; Tynjälä ym. 2011).

Tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaan liittyvän teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon integroitumisessa opetussuunnitelmaosaamiseksi oli huomattavia eroja. Tästä huolimatta kaikki opiskelijat osasivat kertoa opetussuunnitelmaosaamisestaan ja tiedostivat siihen liittyviä kehittymistarpeitaan. Opetussuunnitelmaosaamiseen liittyvän henkilökohtaisen mielensisäisen tiedon laatu vaikutti kuitenkin merkittävästi siihen, millaisia kehittymistarpeita opiskelijat kokivat osaamisessaan olevan. Mitä monipuolisempaa opiskelijoiden mielensisäinen teoreettinen ja käytännöllinen opetussuunnitelmatieto oli, sitä parempaa oli myös heidän itsesäätelytietonsa eli opiskelijat osasivat arvioida opetussuunnitelmaosaamistaan, tiedostivat hyvin kehittymistarpeitaan sekä löysivät oma-aloitteisesti ja sujuvasti ratkaisuja sen kehittämiseksi tulevassa opettajan työssään. Sen sijaan opiskelijoiden, jotka kyllä tiedostivat opetussuunnitelmaosaamistaan, mutta joiden teoreettinen ja käytännöllinen opetussuunnitelmatieto oli ohutta, kehittymistarpeet eivät olleet välttämättä linjassa opetussuunnitelman tarkoitusten kanssa.

Tulosten mukaan opiskelijat ymmärsivät opetussuunnitelman perusteasiakirjan yhteiskunnallisena välineenä opettajan työn ja ajattelun ohjaamiseksi, mutta ymmärrys paikallisesta opetussuunnitelmaprosessista ja valmiudet siihen osallistumiseen olivat useimmilla opiskelijoilla varsin puutteelliset. Lisäksi vain harvoilla opiskelijoilla oli selkeä ymmärrys opetussuunnitelman yleistavoitteiden merkityksestä opetuksen taustalla sekä käsitys opetussuunnitelmasta yleisten- ja erityistavoitteiden muodostamana pedagogisena kokonaisuutena (ks. Vitikka & Krokfors 2010). Tyypillistä oli myös, että opiskelijat tiesivät joitakin opetussuunnitelmassa mainittuja oppiaineita laajemmista tavoitteista ja sisällöistä, mutta haasteena oli kokonaiskäsityksen muodostaminen näistä tavoitteista ja sisällöistä sekä siitä, kuinka ne otetaan huomioon käytännössä. Sen sijaan opiskelijat hallitsivat yleisesti opetussuunnitelmaan pohjautuvan oppiaineiden opettamisen teoreettisesti, mutta heidän näkemyksensä erosivat huomattavasti siinä, millaiseksi he kokivat opetussuunnitelman merkityksen oppiaineiden opettamisen perustana.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tutkimusten tulosten mukaan koulutus ei ollut toistaiseksi pystynyt tuottamaan kaikille tutkimukseen osallistuneille tuleville opettajille samalla tavalla vahvaa opetussuunnitelmaosaamista tukemaan heidän toimijuuttaan sekä opetus- ja kasvatustyötään.

3.3. Osatutkimus III

Salminen, J. & Annevirta, T. (2016). Curriculum and Teachers' Pedagogical Thinking When Planning for Teaching. European Journal of Curriculum Studies 3 (1), 387–406.

Osatutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten ne opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 2010 tehdyt muutokset, jotka koskevat kaikkien oppilaiden opetusta eli opetusmenetelmiä ja työtapoja sekä eriyttämistä ja ohjausta, olivat osana opettajien pedagogista ajattelua heidän kertoessaan opetuksensa suunnittelusta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 luokan-, aineen- ja erityisopettajaa kaikilta perusopetuksen luokka-asteilta.

Opettajan pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opetussuunnitelman kontekstissa tapahtuvaa ajattelua, jonka ohjaamana opettaja tekee opetusta koskevia päätöksiä ja valintoja (Kansanen ym. 2000). Opetuksen suunnittelu on tärkeä opetuksen vaihe, sillä opettaja vaikuttaa oppilaiden oppimismahdollisuuksiin pohiessaan ja päättäessään, mitä ja miten hän opettaa (Clark & Peterson, 1986). Opettajan pedagoginen ajattelu toimii näin ollen opetuksen suunnittelussa opetussuunnitelman tarkoitusten välittämisessä oppilaiden tarpeisiin oppimistilanteissa.

Tulosten mukaan opettajat huomioivat opetuksensa suunnittelussa opetussuunnitelman perusteiden muutokset hyvin eri tavoin. Opettajat erosivat toisistaan siinä, miten oppimistilanteissa käytettäväksi suunnitellut työtavat vastasivat opetussuunnitelman periaatteita ja miten paljon erilaisia työtapoja suunniteltiin opetuksessa käytettäväksi. Eroja oli myös siinä, mitä eri opettajat ajattelivat erilaisia työtapoja käyttämällä saavutettavan: oppilaiden taitojen kehittymistä vai vaihtelua opetukseen. Opetusmenetelmien ja työtapojen valinta näytti myös selkeästi perustuvan joko oppilaiden tarpeisiin tai siihen, miten opettajat ajattelivat oppiainetta olevan parasta opettaa. Osalle opettajista oppilaiden osallistaminen opetusmenetelmien ja työtapojen suunnitteluun oli luonteva osa opetuksen suunnittelua, kun taas toiset pitivät opetuksen suunnittelua vain omana tehtävänä. Opettajien kokemat luokan työrauhahaasteet rajasivat toisinaan opetuksessa käytettävien työtapojen suunnittelua.

Tulokset osoittivat myös, että opetussuunnitelman tarkoitukset ilmenivät vaihtelevasti opettajien suunnitellessa opetuksen eriyttämistä. Opettajat huomioivat pääosin hyvin oppilasryhmien erilaisuuden opetuksensa suunnittelun lähtökohdaksi ja myös erilaisten oppilaitten opetuksen eriyttämistä suunniteltiin melko runsaasti. Toisaalta uskottiin, että luokkaopetuksessa eriyttäminen ei onnistu ja siksi sen suunnittelu jäi osalla opettajista vähäiseksi. Vaikka opettajat tiesivät eriyttämisen tärkeydestä opetuksessa, vähensivät työssäjaksamisen haasteet välillä nimenomaan eriyttämisen suunnittelua. Yhteisopettajuus ja oppilaiden joustava ryhmittely näyttäytyivät opettajien opetuksen suunnittelussa joko tärkeinä eriyttämisen keinoina tai vaihteluna opettajan työssä. Muiden opettajien suhtautuminen yhdessä opettamiseen vaikutti myös merkittävästi siihen, miten yhteisopettajutta päästiin suunnittelemaan ja toteuttamaan.

Tutkimustulosten myötä voidaan todeta, että silloin kun opettaja oli sisäistänyt opetussuunnitelman tarkoitukset osaksi pedagogista ajatteluaan, näytti hän myös suunnittelevan opetustaan opetussuunnitelman tarkoitusten suunnassa. Opetussuunnitelman sisäistämistä ja sen käyttämistä opetuksen suunnittelussa selitti erityisesti opettajan osallistuminen koulun opetussuunnitelmaprosessiin.

4. Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän väitöskirjan osatutkimuksissa on tarkasteltu opetussuunnitelman ohjaustapaa ja opettajan opetussuunnitelmaosaamista. Osatutkimukset ovat vaiheittain lisänneet tutkijan ymmärrystä tutkittavista teemoista, mikä on toiminut edelleen esiymmärryksenä yhä paremman ymmärtämisen kehittymiselle. Toisin sanoen osatutkimuksia tehdessä tutkijan ajattelu on kehittynyt spiraalimaisena hermeneuttisena prosessina vähitellen yhä syvemmäksi (ks. Gadamer 2004). Tutkimuksen hermeneuttisuus ja tutkijan ymmärryksen syveneminen näkyy myös siinä, miten tutkimustuloksia pohditaan tässä väitöskirjan päättävässä luvussa. Tutkimuksen edetessä tutkijalle on muodostunut käsitys siitä, että osatutkimusten tuloksia on mielekästä koota yhteen ja pohtia opettajan toimijuuden näkökulmasta, sillä sekä opetussuunnitelman ohjaustapa että opettajan osaaminen ovat vahvasti yhteydessä opettajan toimijuuteen (ks. Priestley ym. 2015). Toimijuuden käsitteen avulla on mielekästä tarkastella myös osatutkimusten tulosten käytäntöön soveltamisen mahdollisuuksia.

4.1. Opetussuunnitelma opettajan toimijuuden edistäjänä

Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman keskeisimpänä tehtävänä on koulujen opetus- ja kasvatustyön ohjaaminen. Tämän ohjauksen myötä pyritään varmistamaan koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutuminen sekä opetuksen riittävä yhtenäisyys eri kouluissa. Opetussuunnitelman tulee näin ollen olla koulujen ja opettajien työtä selkeästi ohjaava kokonaisuus. Priestleyn ym. (2015) mukaan opettajan toimijuutta opetussuunnitelman implementoijana edistää opetussuunnitelma, joka on laadittu opettajien muokattavaksi kehittämissasiakirjaksi. Näitä kahta Priestleyn näkemystä yhdistäen oleellista on, että opetussuunnitelman ohjaavuus ja opettajan osallisuus opetussuunnitelman kehittämisessä ovat tasapainossa. Koulureformien ja opetussuunnitelmamuutosten onnistumisen näkökulmasta tällaisen niin sanotun top-down bottom-up -strategian on todettu olevan tehokas (ks. Ramberg 2014). Tällaisen ajattelun taustalla on ymmärrys siitä, että opetus ei voi koskaan olla opetustilanteista etäällä laaditun opetussuunnitelman tavoitteiden tai sisältöjen mekaanista välittämistä (ks. Sahlberg 2002, 5), vaan opetuksessa on huomioitava ensisijaisesti oppilaiden oppimisen edellytykset ja intressit sekä kehitettävä opetussuunnitelmaa ja opetusta vastaamaan heidän tarpeitaan.

Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on laadittu jo yli kolmenkymmenen vuoden ajan ohjaamaan paikallisen opetussuunnitelman kehittämistyötä. Näin ollen ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoidun POPS 2004/2010 -asiakirjan voidaan katsoa pyrkivän edistämään opettajan toimijuutta (ks. Priestley ym. 2015). Toisaalta opetussuunnitelman perusteiden normittavuus

on 2000-luvulla lisääntynyt (esim. Nieveen & Kuiper 2012), jolla on luonnollisesti vaikutuksensa myös opetussuunnitelman paikallisen kehittämistyön luonteeseen. Opetussuunnitelman normittavuuden ja sen myötä paikallisen autonomian muuttuessa muuttuu myös opettajien vastuun ja vapauden välinen tasapaino eli hänen autonomiansa.

Tukeakseen opettajan toimijuutta opetussuunnitelman tulee olla myös laadittu tekstiltään ja ohjaukseltaan selkeäksi (Priestley ym. 2015; Nieveen & Kuiper 2012). Toisaalta liian spesifi opetussuunnitelman teksti voidaan ymmärtää pakottavana (Nieveen & Kuiper 2012). Ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoitu POPS 2004/2010 -asiakirjan teksti havaittiin kuitenkin osin varsin tulkinnanvaraiseksi eivätkä perusteet Priestleyn ym. (2015) mukaan tulkittuna tältä osin tue opettajien toimijuutta. Asiaan on sittemmin kiinnitetty myös huomiota, sillä vuonna 2014 valmistuneiden opetussuunnitelman perusteiden uudistusta luotsannut Opetushallituksen asettama ohjausryhmä kiinnitti useassa kokouksessaan huomiota opetussuunnitelmatekstin selkeyden ja määräävyyden tärkeyteen, jotta opetussuunnitelman teksti tukisi mahdollisimman hyvin paikallista opetussuunnitelmatyötä ja edelleen koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista kouluissa ympäri maan (Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman – – 2012–2014). Miten tuo periaate on saatu tekstissä toteutettua, edellyttäisi tämän tähän tutkimukseen kuulumattoman uuden opetussuunnitelma-asiakirjan tarkempaa tarkastelua.

Käytäntö ja useat tutkimukset ovat osoittaneet, että opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä ei ole helppoa tai edes mahdollista ilmaista eksplisiittisesti. Erietyisesti tämä koskee opetussuunnitelman yleistavoitteita, jotka joudutaan usein kirjaamaan abstraktisti. Siksi opetussuunnitelman yleistavoitteiden ymmärrettävyyttä eli opetussuunnitelman laatijan selkeää tarkoitusta tulee täsmentää riittäväällä määrällä täsmällisesti ilmaistuja erityistavoitteita. (Kansanen 2004, 27–29.) Opettajan opetussuunnitelman tulkinnan ja hänen toimijuutensa kannalta haasteena on kuitenkin se, etteivät ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoidussa POPS 2004/2010 -asiakirjassa – eikä myöskään aiemmissa suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (ks. Kansanen 1976, 2004; Malinen 1992; Vitikka 2009) – opetussuunnitelman alun yleiset Curriculum-ajattelun mukaan laaditut tavoitteet merkittävästi konkretisoidu Lehrplan-ajattelua noudattavassa oppiaineosassa, vaan opetussuunnitelman osien tekstin ohjaustapa on varsin erilainen ja tavoitteiden välinen kuilu suuri. Asiaan ei ole ainakaan toistaiseksi tullut muutosta, sillä myös vuonna 2014 valmistuneet opetussuunnitelman perusteet on edeltäjiensä tapaan laadittu kaksijakoisena siten, että siinä on yleinen ja oppiaineosa erikseen.

Mielenkiintoista on, että vaikka opetussuunnitelmatyötä koordinoivat Opetushallituksen virkamiehet tunnistivat opetussuunnitelman koherenssin merkityksen opetussuunnitelmauudistuksen onnistumisen edellytyksenä, he eivät kuitenkaan

tuoneet uudistusprosessissa erityisesti esiin opetussuunnitelman kaksijakoisuutta sen koherenssin haasteena (Soini ym. 2017, 51–52). Opetussuunnitelman kaksijakoisuutta ja oppiaineiden ensisijaisuutta opetussuunnitelmassa vahvistavat Vitikan (2009, 260–261) mukaan monet tekijät, kuten Opetushallituksen oppiaineisiin sidotut virat, opettajankoulutuksen ainedidaktiikan laitokset ja professorit sekä ainejärjestöt ja oppikirjakustannustoiminta. Selkeän, opettajan toimijuutta tukevan sekä rakenteeltaan koherentin opetussuunnitelman koostaminen on myös näistä syistä hyvin vaikeaa. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa uutena esitetyt laaja-alaisen osaamisen alueet linkitetään kuitenkin konkreettisesti oppiaineosaan. Tämä lisää osin opetussuunnitelman koherenssia ja helpottaa opetussuunnitelman tulkintaa.

Analysoidun POPS 2004/2010 -asiakirjan oppiaineosa on myös vahvasti kirjattu oppimistavoitteina (osatutkimus I), jolloin opettamisen prosessien (ks. Vieira 2007) ja opettajan toimijuuden tuki oppiaineiden opettamisen osalta jää puuttumaan (Priestley ym. 2015). Sen sijaan vuoden 2014 perusteiden oppiaineosassa esitetään oppimisen tavoitteiden sijaan opetuksen tavoitteita, mikä Priestleyn ym. (2015) mukaan fasiltoi opettajan ajattelua ja edistää näin hänen opetussuunnitelmaosaamistaan. Toisaalta uusien perusteiden ohjaus kohdistuu selkeästi enemmän pedagogiikkaan eli opetussuunnitelmassa puututaan opettajien opettamisen tapaan. Tämän voidaan puolestaan katsoa jopa rajoittavan opettajan toimijuutta ja aliarvioivan hänen osaamistaan. Uusien opetussuunnitelman perusteiden teksti näyttää pintapuolisessa tarkastelussa siis edistävän opettajan osaamista ja toimijuutta POPS 2004/2010 -asiakirjaa enemmän, mutta perusteiden tekstissä ja muodossa on edelleen myös opettajan toimijuutta rajoittavia tekijöitä, kun toimijuutta tarkastellaan Priestleyn ym. (2015) määrittämänä.

Suomalaiset koulut ja opettajat toivovat opetussuunnitelman perusteilta toimintansa tueksi selkeää ohjausta (ks. esim. Atjonen ym. 2008; Sulonen ym. 2010). Tämä voidaan ymmärtää myös laajempänä toiveena nähdä opetussuunnitelma opettajan autonomisuuden ymmärrettävästi määrittävänä, hänen osaamistaan arvostavana ja edistävänä toimijuuden ohjaajana. Tällöin opetussuunnitelma-tekstin selkeys tai koherentti muoto ei pelkästään tarjoa ratkaisua opettajien toiveeseen, vaan oleellista on, että myös opetussuunnitelmaan liittyviä kytkentöjä, intressejä, periaatteita ja teoreettisia taustoja avataan opettajille. Näin ei meillä Suomessa ole ainakaan avoimesti tehty. Toiveen opetussuunnitelman taustojen laajemmasta ymmärryksestä esittää myös toiseen osatutkimukseen osallistunut opiskelija, joka pohtii opetussuunnitelmaan liittyviä henkilökohtaisi kehittymistarpeita seuraavassa esimerkissä.

Et sinänsä olis tärkeetä ymmärtää syvällisemmi sitä et vaik miten niinku just yhteiskunnas käsitykset siit kasvattamisesta ja sen merkityksestä ja koulust muotoutuu toisaalta sen popsin varaan ja sit toisaalta miks se

pops on muotoutunu sellaseks ku se on. Et mä haluaisin oikeesti ymmärtää et mihin se pops ja opettajan työ perustuu... Et mitä siel on niinku teoreettisest taustal ja mistä ne asiat siihen oikeestaan tulee ja kuka ne oikeestaan päätti? Ja onko ne perustelut ees jossain niinku opettajil näkyvil?

Esimerkin opiskelijan tuo Syrjäläisen (1992, 60) tavoin esiin, että opettaja ei voi olla vain pelinappula, jolla ei ole mahdollisuutta pohtia ylhäältä tuotujen uudistusten tulokulmaa ja merkitystä koulutyössä. Opiskelijan peräänkuuluttamien opetussuunnitelman taustalla vaikuttavien tekijöiden ja teoreettisten perustelujen tulee olla opettajien tiedossa ja helposti saatavilla, jos opettajien ajatellaan kokevan opetussuunnitelman kirjaukset mielekkäiksi ja aidosti sitoutuvan opetussuunnitelman päämääriin sekä toimivan eettisesti vastuullisina ja autonomisina toimijoina sekä koulun ja sen opetussuunnitelman kehittäjinä.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden verkkoversiossa, ePerusteissa, on otettu askel tähän suuntaan, sillä niissä on avattu joitakin opetussuunnitelman keskeisiä käsitteitä ja viitattu opetussuunnitelmatekstin taustalla vaikuttaviin säädöksiin. ePerusteissa ei kuitenkaan ole viitattu tai avattu tekstin taustalla olevia intressejä ja teoreettisia kytkentöjä. Mallia opetussuunnitelman perusteiden taustojen näkyväksi tekemisessä voitaisiin ottaa Käypä hoito -suosituksista, joissa esitetään tutkimusnäyttöön perustuvia kansallisia hoitosuosituksia terveydenhuollon ammattilaisten ja kansalaisten käyttöön viitaten suositusten perustana oleviin tutkimuksiin (Käypä hoito 2017). Opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen taustoittaminen on tosin merkittävästi vaativampaa, sillä teoreettisten taustoituksen lisäksi olisi avattava myös ainakin perusteiden taustalla vaikuttavia koulutuspoliittisia linjauksia ja muita intressejä. Kuitenkin taustaltaan avoimesti esitetyt ja perustellut opetussuunnitelman perusteet, näin näen, tunnustaisivat opettajan autonomisena toimijana, mahdollistaisivat opettajien oman pohdinnan ylhäältä annettujen ohjeiden merkityksestä koulutyössä sekä tukisivat opettajien toimijuutta opetussuunnitelman viitekehyksessä. Opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen avoin taustoittaminen vahvistaisi myös opetussuunnitelman luonnetta opettajan pedagogista ajattelua ja toimijuutta tukevana kehittämisasiakirjana (ks. Priestley ym. 2015).

Toisaalta opettajien työtehtävät koulun arjessa ovat moninaiset, päivät kiireisiä ja työtaakka usein suuri eikä opettajilla varmasti aina ole mahdollisuutta tai kiinnostusta perehtyä opetussuunnitelman taustoihin laaja-alaisesti. Opettajat käyttävätkin opetuksensa perustana runsaasti erilaisia oppaita, oppikirjoja ja materiaaleja (ks. Atjonen 2005; Heinonen 2005; Korkeakoski 2009, 173; Mikkilä & Olkinuora 1995; Shkedi 2009). Korkeamäki ja Dreher (2011) tähdentävät, että opetussuunnitelman tarkoitusten välittymiseksi oppimistilanteisiin on ensiarvoisen tärkeää, että opettajanoppaat ja oppikirjat välittävät opetussuunnitelman periaatteita. Näin ei heidän mukaansa kuitenkaan välttämättä ole. On myös huomioitava, että

vaikka oppikirjakustantajien intressinä on opetuksen kehittäminen, vaikuttavat taustalla aina myös taloudelliset intressit (Heinonen 2005, 57). Opetussuunnitelman tarkoitusten toteutumisen kannalta opettajien tulisikin säilyttää erilaisia materiaaleja käyttäessään kriittinen tutkiva ote ja tarttua niiden tarjontaan aina pedagogisen ajattelunsa ohjaamana oppilaiden tarpeet huomioiden.

Kun opettajan oletetaan toimivan opetussuunnitelman tavoitteiden viitekehyksessä ja toteuttavan sen tarkoituksia, on myös oleellista, että hän ymmärtää, mitä hänen autonomiansa tarkoittaa kulloinkin voimassa olevan opetussuunnitelman perusteasiakirjan mukaan. Toisin sanoen, mitkä ovat ne opetussuunnitelman tarkoitukset ja sisällöt, jolle opettajan oletetaan olevan uskollinen ja toisaalta, missä määrin hänen on mahdollista toimia oman pedagogisen ajattelunsa ohjaamana. Opettajan on siis ymmärrettävä, että hänen autonomiansa ei ole absoluuttista (ks. Wilches 2007) ja näin ollen hänen on saatava selkeä käsitys sen suhteellisuudesta.

Vaikka opettajan autonomisuus on määrittynyt perusteudistusten yhteydessä aina uudelleen, ei opettajan ole välttämättä helppo muuttaa toimintaansa vapauden ja vastuun tasapainon muuttuessa (ks. Eisner 1992, 617). Kuitenkaan opettajan työn alistaisuutta ja itsenäisyyttä ei missään määrin määritellä eikä siitä ole käyty ainakaan julkista opettajat osallistavaa keskustelua. Sen sijaan opetussuunnitelman perusteiden tarkoittama opettajan työn vapaus ja vastuu on jätetty tulkittavaksi perusteiden tekstin ohjaavuuden sekä paikallisen opetussuunnitelman laatimisen ohjeiden perusteella. Paradoksaalista on, että opettajan autonomisuuden muutoksista ja sen vaikutuksista opetussuunnitelman tarkoitusten toteutumiseen saadaan lukea analyysyjä vasta paljon kulloistenkin opetussuunnitelman perusteiden valmistumisen jälkeen.

Opettajan toimijuuden kannalta pidetään tärkeänä, että opettajalla on selkeä ja perusteltu käsitys hänen vapautensa ja vastuunsa tasapainosta eli autonomiasta (ks. Maclellan 2017). Siksi on myös oleellista, että opettajan autonomiasta käydään laajaa opettajat osallistavaa keskustelua opetussuunnitelmauudistuksia tehdessä. Vasta opettajan osallisuus omasta työstään käytävässä keskustelussa ja tietoisuus omasta vastuustaan ja vapaudestaan mahdollistaa hänen tasapainottelunsa näiden välillä. Kontrollin ja vapauden välinen ristiriita aiheuttaa käytännön toiminnassa haasteita tai jännitteitä, joiden kohtaaminen ja ratkaiseminen kehittävät toimintaa laadullisesti paremmaksi. Vapauden ja vastuun välillä tasapainottelu voi myös tarjota opettajalle kehitysmahdollisuuksia sekä edistää hänen toimijuuttaan vaatimalla opettajaa kehittämään erilaisia tilannekohtaisia käytäntöjä ja olosuhteita, joissa kasvatusta toteutetaan (ks. Rainio & Hilppö 2015, 91)

4.2. Opetussuunnitelmaosaaminen opettajan toimijuuden rakentajana

Opettajien osaamisen ja toimijuuden perusta luodaan opettajan peruskoulutuksessa. Kun osaaminen ymmärretään yksilön toimijuuden kehittämisessä merkittävänä voimavara ja kehittymisen mahdollistajana (Eteläpelto ym. 2014), voidaan opettajan toimijuutta myös edistää opettajan osaamista kehittämällä. Opettajankoulutuksen tehtävänä on olla rakentamassa tätä opiskelijoiden monipuolisen osaamisen perustaa ja luomassa erityisesti edellytyksiä osaamisen ja toimijuuden kehittymiselle tulevaisuudessa. Kognitiivisen teoriasuuntauksen periaatteiden mukaan (ks. Bereiter 2002; Bereiter & Scardamalia 1993; Tynjälä 2004) tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksessa tulee mahdollistaa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon vuoropuhelu sekä ohjata opiskelijoita tiedostamaan ja arvioimaan omaa osaamistaan. Nämä periaatteet ohjaavat myös suomalaisen opettajankoulutuksen suunnittelua ja toteutusta (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; OKM 2007; Tynjälä 2004).

Vaikka opettajien osaamisen yhtenä tärkeänä osa-alueena pidetään opetussuunnitelmaosaamista (ks. Darling-Hammond & Bransford 2005; Pantic & Wubbels 2010; Shulman 1987), ei kaikille toiseen osatutkimukseen osallistuneille opiskelijoille ollut valmistumisen kynnyksellä selkeää kuvaa opetussuunnitelman pedagogisen ja tiedollisen tehtävän sekä yleis- ja erityistavoitteiden muodostamasta kokonaisuudesta eikä paikallisen opetussuunnitelman laatimisen ja kehittämisen prosesseista. Toisaalta aiemmat tutkimukset (ks. Kivioja 2014; Kosunen 1994; Shkedi 2009) osoittavat, että opettajan syvällisen opetussuunnitelmaosaamisen kehittyminen on vuosia kestävä ja opettajan työkokemusta edellyttävä moniulotteinen henkilökohtainen prosessi. Opetussuunnitelmaosaamisen ei siis voida edes olettaa kehittyvän opettajankoulutuksen aikana kovin syvälliseksi. Oleellinen kysymys onkin, millaista opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamista opettajankoulutuksen tulisi olla rakentamassa, jotta se antaisi hyvät lähtökohdat vahvan henkilökohtaisen opetussuunnitelmasuhteen ja toimijuuden rakentumiselle.

Useiden tutkimusten (esim. Korthagen 2004; Pantic & Wubbels 2010; Seidel & Shavelson 2007; Toom 2017) mukaan opettajaopinnoissa painopiste tulee olla erityisesti sellaisten valmiuksien antamisessa, jotka tukevat opettajan työskentelyä tulevaisuudessa. Näin ollen opettajankoulutuksessa ei voida kouluttaa opettajia myöskään vain jonkun tietyn opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanijaksi. Toisaalta opetussuunnitelman konkreettisen tarkastelun ja käyttämisen avulla voidaan keskustella myös opetussuunnitelman laajemmista periaatteista ja taustoista. Työskennellessään ammatissaan pitkään kohtaa opettaja väistämättä lukuisia opetussuunnitelmauudistuksia. Mitä pidempi aikaperspektiivi on, sitä vaikeampi on ennustaa, minkälaisia opetussuunnitelmaan liittyviä tehtäviä ja haasteita opettajan eteen tulee. (Autio, Hakala & Kujala 2017, 7.) Joka tapauk-

sessä pitkään opettajan työtä tekevät ovat jonkinlaisten opetussuunnitelmatekstien tulkitsemisen äärellä monta kertaa uransa aikana. Tästä ja toisen osatutkimuksen tulosten näkökulmista tarkasteltuna opettajaksi opiskelevat tarvitsevat opinnoissaan ohjausta opetussuunnitelman ymmärtävään lukemiseen ja sen eri osien integroivaan tulkintaan (ks. Vitikka & Krokfors 2010).

Myös teorian ja käytännön yhteen nivomiseen tulisi opinnoissa kiinnittää entistä enemmän huomiota. Huoli opettajankoulutuksen relevanssista tuodaan usein esiin nimenomaan teorian ja käytännön välisenä kuiluna (Soini ym. 2016, 54). Toisen osatutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat tarvitsevat opinnoissaan yhdenvertaisia mahdollisuuksia sekä kannustusta ja ohjausta teoreettisen opetussuunnitelmietonsa integroimiseksi käytäntöön että käytännöllisen tietonsa käsitteellistämiseksi. Erityisesti opetusharjoittelun ohjaajat ovat opiskelijoille merkittäviä esikuvia, joiden toiminnan ja ohjauksen perusteella opiskelijat muodostavat käsityksiä tulevasta opettajan työstään ja itsestään opettajana (Lauriala & Kukkonen 2005). Jos opiskelija ei näe opinnoissaan esimerkkiä ja saa mahdollisuutta harjoitella opetussuunnitelman tarkoitusten ja oppilaiden tarpeiden yhdistämistä, mikä oli tilanne osalla toiseen osatutkimukseen osallistuneista opiskelijoista, on lähtökohta myönteisen opetussuunnitelmasuhteen kehittymiselle haastava. Opetukseen haetaan tällöin luultavasti suuntaa muista materiaaleista, joka voi, kuten kappaleessa 4.1 todettiin, vaikuttaa opetussuunnitelman tarkoitusten toteutumiseen.

Opettajaopintojen teoreettisen ja käytännöllisen dimension jatkumoa on tärkeä pohtia opettajankouluttajien ja harjoittelua ohjaavien opettajien yhteistyössä (ks. Caires & Almeida 2005; Husu & Toom 2016; Jyrhämä & Syrjäläinen 2009). Tässä ei ole syytä myöskään unohtaa opettajaksi opiskelevien osallisuutta tulevan työnsä ja oman oppimisensa pohdinnassa (Soini ym. 2016, 70). Vaikka opettajankouluttajien ja harjoittelun ohjaajien yhteistyötä toki paljon tehdäänkin, on opetusharjoittelujen meillä nähty kuitenkin jäävän liian erilliseksi opettajan ammatillisen identiteetin kasvusta ja yhteistyön opettajankoulutuslaitosten kanssa liian vähäiseksi (OKM 2007, 49). Yhteisen jäsentämisen avulla tulee pyrkiä muodostamaan kokonaisnäkemys siitä, millaista opiskelijoiden osaamista opettajankoulutuksen tulisi olla rakentamassa. Tehtävä ei ole välttämättä helppo, sillä tällaisissa tilanteissa kohtaavat jäsentämiseen osallistuvien henkilöiden erilaiset intressit, voimasuhteet ja toimijuusprofiilit (Annala 2017) sekä heidän erilaiset käsityksensä siitä, mikä kentällä on arvokasta ja tavoiteltavaa (ks. Bourdieu 1987, 105–107). Opiskelijan osaamisen rakentamista ei voida kuitenkaan jättää opiskelijoiden omien opiskeluvalintojen tai sattuman varaan. Kuitenkin toisen osatutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat, jotka kokivat opetussuunnitelmaosaamisensa monipuoliseksi ja tunnistivat opetussuunnitelmaosaamisensa kehittymistarpeita, olivat sattumalta päässeet opetusharjoittelussaan opetussuunnitelman käyttöön kannustavan ja ohjaavan opettajan ohjaukseen. Lisäksi he olivat tulleet

valinneeiksi sellaisia (sivuaine)opintoja ja opinnäytetyön aiheen, jotka tukivat heidän opetussuunnitelmaosaamisensa kehittymistä. Opetussuunnitelmaosaamisen, kuten opettajan osaamisen kannalta muidenkin keskeisten osaamisalueiden, kehittymisen mahdollisuus tulisi kuitenkin taata opinnoissa yhdenvertaisesti kaikille opiskelijoille.

Opettajankouluttajien ja harjoittelua ohjaavien opettajien on tärkeä pohtia, milaista ohjausta tulevat opettajat tarvitsevat saadakseen riittävät valmiudet kohdata tulevan ammattinsa haasteet. Edelleen on mietittävä, miten opiskelijoita ohjataan pohtimaan omia näkemyksiään ja toimintatapojaan ja siten kasvamaan kohti autonomiaa. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009.) Tällaiset pohdinnat luovat myös viitekehyksen opettajankouluttajien ja harjoittelun ohjaajien pedagogiselle ajattelulle ja toiminnalle opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisen ja toimijuuden perustan kehittymisen tukemiseksi. Se, miten opiskelijoita ohjataan toimimaan opetussuunnitelman ja oppilaiden välisenä linkkinä tai miten opetussuunnitelman tarkoituksista keskustellaan opiskelijoiden kanssa, ei ole koulutuksen resurssikysymys. Sen sijaan kyse lienee ennemminkin opiskelijoita opettavien ja ohjaajien erilaisista käsityksistä opetussuunnitelmasta sekä opiskelijoiden ohjaamisesta. Opettajien ja ohjaajien tulisikin tiedostaa ja pyrkiä analysoimaan omaa rooliaan ohjaajana sekä näkemään ja ottamaan huomioon mahdollisimman monia sellaisia tekijöitä, joita liittyy opiskelijan oppimista tukevaan ohjaussuhteeseen (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 429).

Opettajan tulevaisuuden työtehtäviä pohdittaessa on todennäköistä, että opettajat ovat myös myöhemmin urallaan vastuussa opetussuunnitelman laajempien periaatteiden muokkaamisesta päivittäisen koulutyön ohjaajaksi. Useimmat toiseen osatutkimukseen osallistuneista opiskelijoista kokivat kuitenkin, että heillä oli varsin puutteellinen ymmärrys paikallisesta opetussuunnitelmaprosessista ja vähäiset valmiudet prosessiin osallistumiseksi. Kun opetussuunnitelmaprosessiin osallistumista ja paikallisen opetussuunnitelman kehittämistä pidetään keskeisenä opettajan osaamisalueena ja toimijuuden edistäjänä (ks. Priestley ym. 2015; Soini ym. 2016), tulee tämän osaamisen perustan rakentaminen olla myös osana opettajan peruskoulutusta (Korkeakoski 2010b, 160), eikä sitä voida jättää pelkästään työssä opittavaksi tai täydennyskoulutuksen tehtäväksi.

Opettajien osallisuuden merkitys opetussuunnitelman paikallisten näkökulmien pohdinnassa huomattiin myös kolmannen osatutkimuksen tulosten perusteella tärkeäksi, sillä opetussuunnitelman tarkoitusten ymmärtämistä ja sen käyttämistä opetuksen suunnittelussa selitti erityisesti opettajien osallistuminen koulun opetussuunnitelmaprosessiin. Erilaisten kehittämisprosessien onkin tutkimuksissa todettu vaikuttavan myönteisesti opettajien opetussuunnitelma-ajatteluun (esim. Korkeamäki & Dreher 2002; Parke & Goble 1997; Pyhältö ym. 2014; Rajakaltio 2014). Tässä väitöskirjassa tehdyt havainnot tukevat aiempien tutkimusten ta-

paan käsitystä siitä, että paikallisen ja yhteisöllisesti toteutuvan opetussuunnitelmaprosessin myötä opetussuunnitelman perusteista on mahdollista muodostaa käsitys käytännön koulutyön ja opettajan toiminnan tueksi (esim. Mølstad 2015; Priestley ym. 2015). Näin nähtynä opetussuunnitelman ymmärtäminen ja sen käyttäminen opetuksen suunnittelun perustana liittyvät kiinteästi opettajan oppimiseen, jota opetussuunnitelmaprosessiin osallistumisen vahvasti edesauttaa. Jos opettajat eivät ole osallisena opetussuunnitelmaprosessissa, on mahdollista, että he myös muokkaavat opetussuunnitelman vastaamaan omia käytäntöjään ja opetussuunnitelman tarkoitukset jäävät välittymättä opetustapahtumaan. Opetussuunnitelman tarkoitukset saattavat myös jäädä toteutumatta, jos opetussuunnitelman muutoksia yritetään tuoda kouluun ylhäältä johdettuna, eivätkä opettajat ole kytkemässä niitä koulutyöhön (esim. Kosunen 2005; Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko 2008; Rajakaltio 2014, 45). Siksi on tärkeää, että opettajat ovat opetussuunnitelmaprosessien subjekteja ja aktiivisia toimijoita (esim. Priestley ym. 2012; Priestley ym. 2015; Pyhältö ym. 2008; Pyhältö ym. 2014). Osallisuus prosessissa, jossa opetussuunnitelmasta muodostetaan yhteinen tulkinta, voi muodostua opettajalle merkittäväksi henkilökohtaiseksi oppimiskokemuksi oman opetussuunnitelmasuhteen rakentamisessa (Kivioja 2014, 192).

Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi on kuitenkin perinteisesti ollut opettajien edustukselliseen osallisuuteen perustuvaa työryhmätyöskentelyä, johon läheskään kaikki opettajat eivät pääse osallistumaan (osatutkimus III). Toisaalta, jos opetussuunnitelmalla ei ole oleellista merkitystä opettajan työn perustana (ks. esim. Atjonen ym. 2008), ei opettaja välttämättä koe opetussuunnitelmaprosessiin osallistumista edes tarpeellisena. Koulutyön luonteen vuoksi kehittämisprosesseille ei myöskään ole helppo raivata aikaa koulun arjessa. Siksi opetussuunnitelmaprosessia olisikin tarpeen ajatella opettajan opetukseen integroituvana työskentelynä.

Kolmannen osatutkimuksen johtopäätöksenä ehdotettiin, että opettajien ja opettajaksi opiskelevien pedagogista ajattelua ja opetussuunnitelmaosaamisen kehittymistä voitaisiin tukea yhdistämällä opetussuunnitelman tarkoitusten tarkastelua opetuksen suunnittelutilanteisiin. Opetuksen suunnittelu on myös opetuksen arkeen liittyvä tehtävä, jonka avulla voidaan vahvistaa opettajan opetussuunnitelmasuhdetta (Kivioja 2014, 186). Näin ollen sen valjastaminen osaksi opetussuunnitelman paikallista kehittämistä on luontevaa. Opetuksen suunnittelu, todellinen tai opiskelijoiden kohdalla sitä simuloiva, toimisi eräänlaisena "tietoisuuden porttina" (osatutkimus III, kuvio 3), oppimisprosessina ja pedagogisen ajattelun viritelijänä, jossa tavoitteena on yhdistää opetussuunnitelman tarkoitukset opettajan toimintaan opetustilanteissa. Tällaisessa opetuksen suunnittelua hyödyntävässä opetussuunnitelmaprosessissa olisi kyse opettajan työskentelystä, jossa opettaja yhdistää suljetun pedagogiikan eli etukäteen laadittuun opetussuunnitelman si-

sältöjä ja tavoitteita avoimen pedagogiikan periaatteisiin eli opetustilanteessa ilmeneviin oppilaiden tarpeisiin (ks. Vitikka 2009, 134). Toisin sanoen opettajan pedagogiseen ajatteluun perustuva opetuksen suunnittelu on tällöin yhdistämissä opetussuunnitelman tavoitteet opetustapahtumaan (ks. Clark & Peterson 1986; Clark & Yinger 1987).

Edellä kuvatun kaltaisen oppimisprosessin tavoitteena on opetussuunnitelman osaava, opetussuunnitelman ja oppilaiden tarpeista opetustaan tavoitteellisesti suunnitteleva sekä osaamistaan refleктоiva ja kehittävä opettaja, jolla on autonominen ote oppilaiden opettamiseen ja joka ei sivuuta opetussuunnitelman tarkoituksia vaan on tehokas toimija koulun arjessa (ks. Taylor 2013). Jos opetussuunnitelmaproessia muunnetaan opetuksen ulkopuolisesta, jopa etäiseksi koetusta hallinnollisesta velvollisuudesta (ks. Heinonen 2005; Niemi 2004, 38; Rajakaltio 2014, 45) opettajan arkitodellisuuteen liittyväksi prosessiksi, voidaan purkaa myös käsitystä siitä, että opetussuunnitelmaproessi kuuluisi vain opetussuunnitelman uudistamisen aikaan. Liittämällä opetuksen suunnittelua osaksi opetussuunnitelmaproessia voidaan opetussuunnitelmaa pitää elävänä ja vahvistaa opettajien opetussuunnitelmaosaamista myös opetussuunnitelmauudistusten välillä.

Integratiivisen pedagogiikan periaatteita noudattavassa oppimisprosessissa (ks. Tynjälä 2004; Tynjälä ym. 2011; Tynjälä ym. 2014) tavoitellaan opettajan teoreettisen ja käytännöllisen opetussuunnitelmatiedon sekä niihin liittyvän itsesäätelytiedon eli oman toiminnan tietoisien tarkastelun integroitumista. Opetuksen yhteissuunnittelussa opettajan työskentely oman pedagogisen osaamisen äärellä täydentyy vielä sosiokulttuurisella tiedolla eli yksittäisen opettajan ymmärryksellä muiden (tai tulevien) opettajien toimintatavoista ja käytänteistä opetuksen suunnittelussa. Kivioja (2014) esittää jopa, että itsenäiseksi opetussuunnitelman hallitsijaksi voidaan oppia vain toisten kautta. Kollegiaalinen yhteistyö on myös merkittävä voimavara opettajan autonomiselle toiminnalle, sillä opettaja voi hyödyntää yhteistyössä syntyneitä ideoita ja aloitteita omassa työssään (ks. Clement & Vandenberghe 2000). Näin opettajien autonomia myös kehittyy kollegiaalisessa yhteistyössä (ks. Zeng 2013). Lisäksi opettajan autonomian vahvistuessa lujittuu myös hänen toimijuutensa (Maclellan 2017).

Lopuksi on syytä vielä koostaa näkemyksiä opettajien opetussuunnitelmaosaamisesta ja sen rakentumisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2016 asettama opettajankoulutuksen kehittämisfoorumi (OKM 2016) asemoi opettajien opetussuunnitelmaosaamisen opettajien uutta luvan asiantuntijuuden ja toimijuuden kenttään ja asetti tavoitteeksi, että opettajan tulee tuntee ja osata kehittää opetussuunnitelmaa. Tämän väitöskirjan valossa foorumin asettama opettajien opetussuunnitelmaosaamisen tavoite jää vaatimattomaksi jättäen huomiotta muun muassa taidon käyttää opetussuunnitelmaa omassa työssä. Opettajien opetussuunnitelmaosaamisen kehittymistä peruskoulutuksessa ei ehdotuksissa

myöskään käsitellä. Opetussuunnitelmaa ei myöskään tuoda esiin opettajan oman osaamisen ja toimijuuden taikka koulu yhteisön kehittymisen näkökulmista. Opettajan opetussuunnitelmaosaamisen kehittymisen edellytyksenä on kuitenkin opettajan peruskoulutuksessa alkava ja edelleen opettajan työuran läpi jatkuva oppiminen (ks. Soini ym. 2016; Kivioja 2014). Opetussuunnitelmaprosessi tulisi myös nähdä jatkuvana koulu- ja opettajayhteisön arkeen kiinteästi kytkettynä yhteisenä työskentelytapana, jonka myötä opettajien kollektiivinen opetussuunnitelmaosaaminen on tukemassa opettajien toimijuuden ja koko koulun toimintakulttuurin kehittymistä.

4.3. Tulevan tutkimuksen suuntia

Tässä kappaleessa tuodaan esiin jatkotutkimusten aiheita erityisesti väitöskirjan osatutkimusten rajoitukset huomioiden. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkasteltiin vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden sekä siihen vuonna 2010 tehtyjen muutosten ohjaustapaa opettajan näkökulmasta. Vastaava analyysi olisi tarpeen ulottaa myös vuonna 2014 valmistuneisiin opetussuunnitelman perusteisiin, jotta opetussuunnitelman ohjaustavasta olisi mahdollista muodostaa laajempaa käsitystä. Ymmärrys nykyisten opetussuunnitelman perusteiden ohjaustavasta ja ohjauksessa mahdollisesti tapahtuneista muutoksista aiempiin opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna voisi näin olla tukemassa tulevien opetussuunnitelman perusteiden ohjaustavan pohdintaa.

Ensimmäisen osatutkimuksen tulosten perusteella voitiin tehdä ainoastaan tieteelliseen kirjallisuuteen perustuvia teoreettisia päätelmiä siitä, miksi ja miten vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden ja siihen vuonna 2010 tehtyjen muutosten tekstin ohjaustapa voi vaikuttaa opettajien tulkintaan opetussuunnitelman tarkoituksista ja edelleen heidän opetussuunnitelmaosaamiseensa ja toimijuuteensa. Tuloksista ei voida kuitenkaan tehdä johtopäätöksiä siitä, miten opettajat todellisuudessa kokevat opetussuunnitelman perusteiden välittämän ohjauksen ja miten se heidän osaamiseensa tai toimijuuteensa vaikuttaa. Vaikka opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman perusteiden laadusta ja merkityksestä onkin Suomessa tarkasteltu (esim. Atjonen ym. 2008; Huisman 2006; Sulonen ym. 2010), olisi tulevaisuudessa tärkeä tutkia, minkälaisen merkityksen kirjallinen opetussuunnitelma saa osana opettajien pedagogista ajattelua ja miten se vaikuttaa heidän toimijuuteensa koulun arjessa. Tämä edellyttää sekä asian kysymistä opettajilta itseltään että kouluissa tapahtuvan ja opettajan toiminnan havainnointiin perustuvan tutkimuksen toteuttamista (ks. esim. Huisman 2006; Korkeamäki & Dreher 2011).

Toinen osatutkimus lisäsi ymmärrystä siitä, millaiseksi tutkimukseen osallistuneet tulevat luokanopettajat kokivat opetussuunnitelmaosaamisensa. Nämä osaami-

sen kokemukset eivät kuitenkaan välttämättä vastaa opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamista käytännössä, sillä osaaminen ei ole suinkaan kaikilta osin tiedostettua, vaan siihen liittyy aina myös tiedostamatonta eli hiljaista tietämistä (esim. Toom 2006), jonka tarkastelua tämän väitöskirjan tutkimusasetelma ei mahdollistanut. Näin ollen opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisen ja toimijuuden kehittymistä luokanopettajakoulutuksen aikana olisi jatkossa mielekästä tarkastella koulutuksen opetus- ja harjoittelutilanteissa. Varsinkin luokanopettajakoulutuksen opetuksen läpäisevässä pitkittäistutkimuksessa (ks. Toom 2017) olisi mahdollista tarkastella, miten opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisen ja toimijuuden perusta rakentuu opettajankoulutuksen aikana. Tällainen pitkittäistutkimus tarjoaisi myös lisäinformaatiota siitä, miten luokanopettajien opetussuunnitelmaosaamista ja toimijuutta tukevaa koulutuksellista jatkumoa voitaisiin kehittää peruskoulutuksen jälkeen.

Vaikka elämme yhtenäisen perusopetuksen aikaa, paneuduttiin toisessa osatutkimuksessa pelkästään alakoulun luokanopettajiksi opiskelevien opetussuunnitelmaosaamisen kokemuksiin. Yhtenäisten peruskoulujen perustaminen on tuonut opetussuunnitelmakysymysten äärelle kuitenkin erilaiset opettajaryhmät, jotka ovat saaneet erilaisen koulutuksen ja sen myötä erilaisen näkemyksen opetussuunnitelmasta (Vitikka 2009, 259). Tulevissa tutkimuksissa olisikin aiheellista tarkastella, millaiseksi yläluokkien opettajiksi opiskelevat aineenopettajat kokevat opetussuunnitelmaosaamisensa. Tämän myötä voitaisiin lisätä ymmärrystä yhtenäiskoulujen hengessä peruskoulun opettajan työhön valmistuvien opiskelijoiden opetussuunnitelmaosaamisen koherenssista koko yhdeksänvuotisen peruskoulun kokonaisuudessa.

Kolmannen osatutkimuksen tulosten yleistämisessä tulee huomioida siinä käytetyt tutkimustavan tuomat rajoitukset. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli mahdollisuus kertoa (haastattelu) ja kuvata (käsitekartta) tutkijalle opetuksensa suunnittelua vain yhdellä tapaamiskerralla. Opetuksen suunnittelun sanoittaminen on kuitenkin vaikeaa (ks. Kivioja 2014) ja on mahdollista, että yksittäisessä tutkijan tapaamisessa opettajat eivät ole pystyneet ilmaisemaan tai he eivät ole muistaneet kuvata kaikkia opetuksensa suunnittelun osa-alueita tai sisältöjä. Tulosten varmistaminen edellyttäisi opettajien opetuksen suunnittelun havainnointia tai useamman haastattelun ja käsitekartan laatimista pitkittäisotteella. Lisäksi kolmannen osatutkimuksen tulosten perusteella pystyttiin pohtimaan ainoastaan hypoteettisesti aiempiin tutkimuksiin peilaten opettajien opetuksen suunnitteluun liittyvän pedagogisen ajattelun eroja selittäviä syitä. Siksi jatkotutkimuksissa olisi tärkeä tarkastella niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttamassa opettajien päätöksiin ja valintoihin, kun he suunnittelevat opetustaan. Oleellista on ymmärtää opettajien osaamiseen ja toimijuuteen liittyviä erilaisia ulkoisia olosuhteita sekä henkilökohtaisia sisäisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan pedagogiseen ajatteluun ope-

tusta suunnitelmassa. Tämän väitöskirjan kolmannessa osatutkimuksessa erilaisien uskomusten ja opettajan työhön liittyvien olosuhteiden huomattiin kyllä vaikuttavan opettajien ajatteluun ja opetuksen suunnitteluun, mutta tarkempaa analyysiä tutkimus ei mahdollistanut.

Kolmannessa osatutkimuksessa havaittiin myös, että opettajien osallistuminen paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin lisäsi selvästi opetussuunnitelman muutosten tarkoitusten ilmenemistä opettajan pedagogisessa ajattelussa, kun he suunnittelivat opetustaan. Jatkotutkimuksissa olisi merkityksellistä tunnistaa sellaisia kuntien ja koulujen jo toimivia käytäntöjä, jotka mahdollistavat ja innostavat opettajia osallistumaan paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin ja samalla tukevat opettajien opetussuunnitelmaosaamista ja toimijuuden kehittymistä. Merkityksellistä olisi myös syventyä tarkastelemaan, miten integratiivisen pedagogiikan periaatteita ja opetuksen suunnittelua hyödyntävät työskentelytavat voisivat olla tukemassa opetussuunnitelman tarkoitusten konkretisoitumiseksi käytäntöön sekä opettajankoulutuksessa että osana koulun opetussuunnitelmaprosessia.

Viimeisenä ja haasteellisimpana, mutta samalla tärkeimpänä tämän väitöstutkimuksen virittämänä tulevan tutkimuksen – tai realistisemmin tutkimusten – aiheena olisi muodostaa kokonaiskäsitys siitä, millä tavalla erilaiset makro-, meso- ja mikrotason tekijät (ks. Priestley ym. 2015) ovat yhteydessä suomalaisen peruskoulunopettajan toimijuuteen opetussuunnitelman tarkoitusten toteuttajana. Koulutuksen yhdenvertaisen toteutumisen moninaisista haasteista käydään sekä Suomessa että maailmalla vilkasta keskustelua ja aiheesta tehdään paljon tutkimusta (ks. esim. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015), mutta opetussuunnitelman ja opettajan rooli koulutuksen yhdenvertaisuuden ja opetussuunnitelman toteutumisessa oppilaiden tasolla (opittu opetussuunnitelma) on jäänyt näiden tarkastelujen ulkopuolelle. Suomalaisen peruskoulun oppilaiden oppimistulosten eriytyessä pidän tätä tarkastelua hyvin merkityksellisenä. Ehdotettu tutkimus tai tutkimukset voisivat edesauttaa opetussuunnitelman ohjaustavan ja opettajan opetussuunnitelmaosaamisen ottamisen huomioon koulutuksen tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja oppilaiden oppimistulosten eriytymisestä käytävään keskusteluun.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Voiko opetussuunnitelma syntyä demokraattisesti? Opetussuunnitelmien syntyprosessien tarkastelua. Teoksessa V. Meisalo (toim.) Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002, 132–140.
- van den Akker, J. 2010. Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. Teoksessa S.M. Stoney (toim.) Beyond Lisbon 2010: perspectives from research and development for education policy in Europe. CIDREE yearbook. Slough: NFER, 175–195.
- Annala, J. 2017. Yliopiston opettajien toimijuus opetussuunnitelmatyön muuttuvilla kentillä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala, P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Tampere University Press, 17–34.
- Apajalahti, M. & Merimaa E. 1996. Raportti peruskoulun oppilasarvioinnin kehittämiskokeilusta vuosilta 1994–1995. Moniste 52/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Archer, M. 2003. Structure, agency and the internal conversation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Acta univ. Oul. e 11. Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Atjonen, P. 1996. Opettaja didaktisena ajattelijana ja toimijana. Teoksessa R. Heikkinen & L. Oikarinen (toim.) Kasvatuksen ja koulutuksen välioilta. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Kainuun kesäyliopisto.
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Palmenia, 76–82.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M., Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen: Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja. Helsinki: Gummerus.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Bandura, A. 2001. Social-cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology 52, 1–26.
- Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: an inquiry into the nature of expertise. Chicago: Open Court.
- Biesta, G. 2009. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability 21 (1), 33–46.
- Biesta, G. & Tedder, M. 2006. How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Working paper 5. Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-Course.
- Biesta, G. & Tedder, M. 2007. Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. Studies in the Education of Adults 39, 132–149.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2015. The role of beliefs in teacher agency, Teachers and Teaching 21 (6), 624–640.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R.J. 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. Zeitschrift für Psychologie 223 (1), 3–13.
- Borko, H., Livingston, C. & Shavelson, R.J. 1990. Teachers' thinking about instruction. Remedial and Special Education 11 (6), 40–50.
- Bourdieu, P. 1987. Sosiologian kysymyksiä. Käännös J.P. Roos. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Brunetti, G.J. 2001. Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. Teacher Education Quarterly 28 (3), 49–74.
- Byman, R. & Kansanen, P. 2008. Pedagogical Thinking in a Student's Mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. Scandinavian Journal of Educational Research 52 (6), 603–621.
- Caena, F. 2014. Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. European Journal of Education 49 (3), 311–331.
- Caires, S. & L. S. Almeida. 2005. Teaching Practice in Initial Teacher Education: Its Impact on Student Teachers' Professional Skills and Development. Journal of Education for Teaching 31 (2), 111–120.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.) Handbook of research on teaching (3rd ed.) New York: Mac Millan, 255–298.
- Clark, C.M. & Yinger, R. 1987. Teacher Planning. Teoksessa J. Calderhead (toim.) Exploring Teachers' Thinking. Lontoo: Casell Educational Limited, 84–103.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. 2000. Teachers' professional development: A solitary or collegial

- (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16 (1), 81–101.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education* (3rd ed.) New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. 2005. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E.L. 1995. *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Denzin, N. 1970. Strategies of multiple triangulation. Teoksessa N. (toim.) *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Method*. New York: McGraw-Hill, 297–313.
- Eisner, E.W. 1992. Educational Reform and the Ecology of Schooling. *Teachers College Record* 93 (4), 610–627.
- Emirbayer, M., & Mische, A. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023.
- ePerusteet. 2017. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>. Luettu 12.5.2017.
- Eraut, M. 1984. Institution-based curriculum evaluation. Teoksessa M. Skilbeck (toim.) *Evaluating the curriculum in the eighties*. Lontoo: Hodder & Stoughton, 54–63.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. Lontoo: Falmer.
- Eraut, M. 2004. Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A., Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context* Lontoo: Routledge, 201–221.
- Erss, M. 2015. Comparing teacher autonomy in three European countries: Estonia, Finland and Germany. *European Journal of Curriculum Studies* 2 (2), 309–323.
- Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokousten pöytäkirjat 2012–2014. D:nro 35/041/2012. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. Teoksessa J. Bliss, P. Light & R. Säljö (toim.) *Learning Sites: Social and technological contexts for learning*. Oxford: Pergamon/Elsevier, 155–164.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Palo-niemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Palo-niemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 202–214.
- Fenwick, T., & Somerville, M. 2006. Work, subjectivity and learning: Prospects and issues. Teoksessa S. Billett, T. Fenwick, & M. Somerville (toim.) *Work, subjectivity and learning: Understanding learning through working life*. Dordrecht: Springer, 247–265.
- Fielding, N.G. & Fielding, J.L. 1986. *Linking Data*. Sage Publications: Newbury Park CA.
- Fleming, D. 1998. Autonomy and agency in curriculum decision-making: A study of instructors in a Canadian adult settlement ESL program. *TESL Canada Journal* 16 (1), 19–35.
- Flick, U. 1998. *An Introduction to Qualitative Research*. Lontoo: Sage Publications.
- Fullan, M. 2015. *The New Meaning of Educational Change*. Lontoo: Routledge.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California Press.
- Gillham, B. 2000. *The research interview*. Lontoo: Continuum.
- von Glaserfeld, E. 1989. *Constructivism in education*. Teoksessa T. Husen & T.N. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press, 162–163.
- Hakala, L. Maaranen, K. & Riitaoja, A-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 161–192.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.
- Halinen, I. & Holappa, A-S. 2013. Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – The case of Finland. Teoksessa W. Kuiper & J. Berkvens (toim.) *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. CIDREE yearbook, 39–62.
- Halinen, I., Holappa, A-S., Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44 (2), 187–194.
- Hansen, A., Cottle, S., Negrine, R. & Newbold, C. 1998. *Mass communication research methods*. Lontoo: McGraw-Hill.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2003. Oppimaan oppiminen yläasteella 2. Tilanne vuonna 2001 ja muutokset vuodesta 1997. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 6.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2005. Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1.

- Heikkinen, H.L.T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope ei-saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 257.
- Helin, M. 2014. Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo – yliopiston ja koulujen kumppanuus. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoululaitoslaitos. Tutkimuksia 353.
- Hill, C. & Semler, S. 2001. Simulation enhanced learning: Case studies in leadership development. Luettu 22.9.2016 <http://www.learningsim.com>.
- Hilmola, A. 2009. Käsityön opetuksen suunnittelu ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Holappa, A-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla - uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. 2000. Starting Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curriculum Traditions. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3–11.
- Huisman, T. 2006. Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkieleessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. Oppimistulosten arviointi No. 7. Helsinki: Opetushallitus.
- 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.
- Husband, R. E. & Short, P.M. 1994. Middle school interdisciplinary teams: An avenue to greater teacher empowerment. Research/Technical Report 143.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhtenäistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto, 55–77.
- Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. 2004. Alueellinen ja koulujen välinen vaihtelu perusopetuksen oppimistuloksissa. Kasvatus 35 (3), 272–285.
- Jang, H., Reeve, J. & Halusic, M. 2016. A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. The Journal of Experimental Education 84 (4), 686–701.
- Jauhainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Johnson, R.B. & Christensen, L. 2014. Educational Research – Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches 5th Edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Junttila, N. 2010. Vanhempien kokemukset lastensa perusopetuksesta. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knupp-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52, 161–176.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. Kasvatus 40 (5), 417–431.
- Kansanen, P. 1976. Näkökohtia opetussuunnitelman asemasta opetuksen käsitteistössä. Kasvatus 3, 155–161.
- Kansanen, P. 1990. Didaktiikan tiedetausta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. 1991. Pedagogical thinking: The basic problem of teacher education. European Journal of Education 26 (3), 251–260.
- Kansanen, P. 1993. An outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on Some Educational Issues IV. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Helsinki: University Press, 55–65.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Kartovaara, E. 2009. Opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden näkemyksiä ja kokemuksia perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallitus.
- Kim-Eng Lee, C. & Mun Ling, L. 2013. The role of lesson study in facilitating curriculum reforms. International Journal for Lesson and Learning Studies 2 (3), 200–206.

- Kivelä, A. 2000a. Pedagoginen toiminta – paradoksisiko? <http://www.edu oulu.fi/~akivela/arilis.htm>. Luettu 15.10.2017.
- Kivelä, A. 2000b. Sivistys, kasvatustieteellinen ja pedagoginen toiminta: subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatustieteellinen ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 63–88.
- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Klecker, B. J., & Loadman, W. 1996. Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association Chicago, Illinois 5.10.1996.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Kosunen, T. 2005. Koulun johtaminen – vaativa joukkueläjä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström, J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 197–203.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Shared and subjective in curriculum making – lessons we learn from Finnish teachers. Teoksessa C. Sugrue & C. Day (toim.) Developing teachers and teaching practice. International research perspectives. Lontoo: Routledge, 234–244.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Korkeakoski, E. 2009. Opetussuunnitelmajärjestelmän arviointi. Teoksessa M. Suortamo, H. Laakso & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi. Terve työympäristö! Jyväskylä: PS-kustannus, 167–173.
- Korkeakoski, E. 2010a. Opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus poliittisten päättäjien ja valtion kouluhallinnon edustajien näkökulmasta. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knupp-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Jyväskylä, koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52, 149–160.
- Korkeakoski, E. 2010b. Oppilaiden näkemyksiä toimeenpantuun opetussuunnitelmaan. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knupp-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Jyväskylä, koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52, 149–160.
- Korkeamäki, R.-L. & Dreher, M. J. 2002. Developing local curricula from the National Literacy Core Curriculum for Finnish six-year-old children: what happened when elaboration of principles was left to teachers? National Reading Conference Yearbook 51, 263–274.
- Korkeamäki, R.-L. & Dreher, M. J. 2011. Early literacy practices and the Finnish core curriculum. Journal of curriculum studies 43 (1), 109–137.
- Korthagen, F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education 20, 77–97.
- Krippendorff, K. 2004. Content analysis. An introduction on its methodology. 2nd ed. USA: Sage Publications.
- Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Käypä hoito. 2017. <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/kaypa-hoito>. Luettu 12.5.2017.
- Lahdes, E. 1978. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1981. Peruskoulun opetussuunnitelma-komitea. Teoksessa T. Iisalo, E. Lahdes & E. Viitanen (toim.) Suomen Peruskoulun Synty ja Toentuminen. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A5.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lapinoja, K.-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. Teaching and teacher education 21 (8), 899–916.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatiossa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Koha-taamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 3, 91–107.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2013. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.
- Lehtinen, E. & Hiltunen, T. 2002. Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. B:71.
- Lehtinen, E., & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13 (4), 24–42.
- Levin, T. & Nevo, Y. 2009. Exploring teachers' views on learning and teaching in the context of a transdisciplinary curriculum. Journal of Curriculum Studies 41 (4), 439–465.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. Teaching and Teacher Education 27, 812–819.
- Liu, T.-C., Lin, Y.-C., Tsai, C.-C. 2009. Identifying senior high school students' misconceptions about statistical correlation, and their possible causes: An explanatory study using concept

- mapping with interviews. *International Journal of Science and Mathematics Education* 7 (4), 791–820.
- Maaranen, K. 2010. Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani ja H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52.
- MacLellan, E. 2017. Shaping Agency through Theorizing and Practising Teaching in Teacher Education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *Handbook of research on teacher education*. Volumes 1 & 2. Lontoo: Sage Publications, 253–264.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- McDiarmid, G. W & Clevenger-Bright M. 2008. Rethinking Teacher Capacity. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. McIntyre (toim.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Enduring questions in changing contexts. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- McNaught, C. 2002. What, Why, Who and How of Designing for Effective Online Learning. *Proceedings of the 15th annual NACCQ*, Hamilton, New Zealand.
- Miettinen, R. 2010. The Curriculum, School Governance and Democracy. Teoksessa J. Kauko, R. Rinne & H. Kynkäänniemi (toim.) *Rescuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education*. Jyväskylä: University Press.
- Mikkilä, M. & Olkinuora, E. 1995. Oppikirjat ja oppiminen. Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 4.
- Moallem, M. 1997. The content and nature of reflective teaching: A case of an expert middle school science teacher. *Clearing House* 70 (3), 143–151.
- Murtonen, M. 2015. University students' understanding of the concepts empirical, theoretical, qualitative and quantitative research. *Teaching in Higher Education* 20 (7), 684–698.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto.
- Mølstad, C.E. 2015. State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies* 47 (4), 441–461.
- Neuendorf, K.A. 2002. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Niemi, E.K. 2004. Perusopetuksen oppimistulosten kansallinen arviointi ja tulosten hyödyntäminen koulutuspoliittisessa kontekstissa. Turun yliopiston julkaisuja C, osa 216.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti - arvoja ja arvotomuutta. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Niemi, H. 2011. Educating Student Teachers to Become High Quality Professionals – A Finnish Case. *CEPS Journal* 1 (1), 43–66.
- Niemi, H. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 19–38.
- Nieveen, N. & Kuiper, W. 2012. Balancing curriculum freedom and regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal* 11 (3), 357–368.
- Nieveen, N. Sluijsmans, L. & van den Akker, J. 2014. Encouraging Curriculum Change in the Netherlands: The Next. Episode. Teoksessa F. Nyhamn & T.N. Hopfenbeck (toim.) *From Political Decisions to Change in the Classroom: Successful Implementation of Education Policy*. CIDREE yearbook. Oslo: Udir.
- Novak, J.D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Novak, J.D., & Gowin, D.B. 1998. *Learning how to learn*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nyysölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus: Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2013:12.
- Oliver, K.L. & Osterreich, H.A. 2013. Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. *Journal of Curriculum Studies* 45 (3), 394–417.
- OKM 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- OKM 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja: Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkin-tojen_perusteet/perusopetus. Luettu 10.10.2016.
- Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkin-tojen_perusteet/perusopetus. Luettu 10.10.2016.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. Luettu 3.11.2016.
- Panasuk, R., Stone, W., & Todd, J. 2002. Lesson planning strategy for effective mathematics teaching. *Education* 122 (4), 808–827.
- Pantic, N. & Wubbels, T. 2010. Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher

- educators. *Teaching and Teacher Education* 26 (3), 694–703.
- Parke, H.M. & Coble, C.R. 1997. Teachers designing curriculum as professional development: A model for transformational science teaching. *Journal of Research in Science Teaching* 34 (8), 773–789.
- Perusopetuslaki 1998/628. <http://www.finlex.fi>. Luettu 7.4.2017.
- Priestley, M. 2011. Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society* 19 (2), 221–237.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. 2015. *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Lontoo: Bloomsbury Publishing.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A & Miller, K. 2012. Teacher agency in curriculum making: Agents of change and manoeuvre. *Curriculum Inquiry* 43 (2), 191–214.
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39 (3), 121–137.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change* 15 (3), 303–325.
- Rainio, A.P. & Hilppö, J. 2015. Toimijuuden dialektiikka leikkimaailmassa. Teoksessa P. A. Kaupila, J. Silvonon & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:9.
- Ramberg, M.R. 2014. What makes reform work? – School based condition as predictors of teachers' changing practice after a national curriculum reform. *International Education Studies* 7 (6), 46–65.
- Redfern, S.J. & Norman, I.J. 1994. Validity through triangulation. *Nurse Researcher* 2 (2), 41–56.
- Reeve, J. & Cheon, S. 2016. Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise* 22, 178–189.
- Romme, A. G. L. 2004. Action research, emancipation and design thinking. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 14 (6), 495–499.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, *Scripta lingua Fennica edita*, osa 44.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, T. & Kaplan, H. 2007. Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology* 99 (4), 761–774.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman tekteinä. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Rye, J. & Rubba, P. 1998. An exploration of Concept map as an Interview Tool to facilitate the Externalization on Students' Understanding about Global Atmospheric Change. *Journal of Research in Science Teaching* 35 (5), 521–546.
- Sahlberg, P. 2002. Opettaja ja muuttuva koulu – menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-200803111233>
- Sahlberg, P. 2011. *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. 2015. Saatesanat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, J. Aho ja H. Korhonen (toim.) *Ope ei saa oppia: Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Salakari, H. 2010. *Simulaattorikouluttajan käsikirja*. Ylöjärvi: Eduskills Consulting.
- Scardamalia, M. 2002. Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. Teoksessa B. Smith (toim.) *Liberal education in a knowledge society*. Chicago: Open Court Publishing, 67–98.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. 1991. Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge for the design of knowledge media. *The journal of the learning sciences* 1, 37–68.
- Schwartz, M. 2006. For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies* 38 (4), 449–457.
- Seidel, T. & Shavelson, R.J. 2007. Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research* 77 (4), 454–499.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015. Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68.
- Shavelson, R.J. 1973. What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education* 24, 144–151.
- Shkedi, A. 2009. From curriculum guide to classroom practice; teachers' narratives of curriculum application. *Journal of Curriculum Studies* 41 (6), 833–854.

- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.
- Siljander, P. 2016. Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin: Peruskäsitteet ja pääsuuntauksset. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta-1990-luvulle. Helsingin yliopisto opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Smith, R.C. 2003. Teacher education for teacher-learner autonomy. http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf. Luettu 21.2.2013.
- Smith, M. K. 2005. Competence and competencies, the encyclopaedia of informal education. www.infed.org/biblio/b-comp.htm. Luettu 8.8.2017.
- Smyth, J. 1995. Teachers' work and the labor process of teaching: Central problematics in professional development. Teoksessa T.R. Guskey, & M. Huberman (toim.) *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 66–91.
- Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2017. Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Anala, P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 35–57.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 53–75.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work, *Teachers and Teaching* 16 (6), 735–751.
- Strong, L. E. G. & Yoshida, R. K. 2014. Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational studies: A Journal of the American Educational Studies Association* 50, 123–145.
- Sulonen, K. 2004. Opetussuunnitelman uudistamistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä – kohteena peruskoulun kotitalouden opetus. *Kotitalous ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja* 13. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knugg-Manninen, G., Korkeakoski, E. 2010. *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja. Helsinki: Gummerus.
- Suortti, J. 1981. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 309/1981. Jyväskylän yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001 -projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin Yliopisto, opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 111.
- Tao, J. & Gao, X. 2017. Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education* 63, 346–355.
- Taylor, M.W. 2013. Replacing 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies* 45 (3), 295–321.
- Thavikulwat, P. 2009. The architecture of computerized business gaming simulations. *Simulation & Gaming* 35 (2), 242–269.
- Thijs, A. & van den Akker, J. 2009. *Curriculum in Development*. Enschede: SLO.
- Toom, A. 2006. *Tacit Pedagogical Knowing: At the Core of Teacher's Professionalism*. Research Report 276. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Toom, A. 2017. Teachers' Professional and Pedagogical Competencies: A Complex Divide between Teacher Work, Teacher Knowledge and Teacher Education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *Handbook of research on teacher education*. Volumes 1 & 2. Lontoo: Sage Publications, 803–819.
- Toom, A., Pyhältö, K. & O'Connell Rust, F. 2015. Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching* 21 (6), 615–623.
- Tornberg, A. 2000. Valistus on viritetty: seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnittelorientaation, sisäisten mallien, opetustilaneajattelun ja reflektion kehityksestä. *Lapin yliopisto*.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuuri opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T., Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302–315.
- Tynjälä, P., Häkkinen, P. & Hämäläinen, R. 2014. TEL@work: Toward integration of theory and practice. *British Journal of Educational Technology* 45 (6), 990–1000.
- Ulriksen, J.J. 1996. Perceptions of secondary school teachers and principals concerning

Annales Universitatis Turkuensis



Turun yliopisto
University of Turku

ISBN: 978-951-29-7301-9 (Painettu)
ISBN 978-951-29-7302-6 (Verkkajulkaisu)
ISSN 0082-6995 (Painettu) | ISSN 2343-3205 (Verkkajulkaisu)