

# Kohti uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa – opetussuunnitelmatyö paikallisten toimijoiden kokemana



Laura-Emilia Siurua, Kirsi Pyhäلتö, Janne Pietarinen,  
Jenni Sullanmaa & Tiina Soini

## ABSTRACT

Key factors of district-level curriculum development in basic education

Local educational stakeholders have a central role in organizing district-level curriculum development in Finland. Earlier research has shown that the implementation strategy affects the effectiveness of the reform. In Finland, an interactive top-down-bottom-up strategy requires local implementers to organize and manage district-level curriculum work. The aim of this study is to gain a better understanding of the local curriculum process as experienced by the district-level stakeholders. Survey data ( $N = 550$ ) were analyzed using mixed methods. The results showed that the top-down-bottom-up implementation strategy, including change management and knowledge sharing, was related to the perceived success of the reform. In addition, perceptions about the implementation strategy were related to the various ways of organizing the local curriculum process. Teachers' professional development and engagement in the process, facilitation of participation, management of the process and coherence making were identified as the key factors in the curriculum process by the stakeholders.

Keywords: top-down-bottom-up implementation strategy, knowledge sharing, change management, curriculum development

## JOHDANTO

Opetussuunnitelman uudistaminen on yksi tärkeimpiä koulun kehittämisen välineitä (Kelly 2009). Se on myös koulutuspoliittisen päätöksenteon, kilpailevien intressien ja neuvottelun foorumi. Sen millaisia keinoja opetussuunnitelman uudistamisessa käytetään, on osoitettu säätelevän sekä sitä millaisena opetussuunnitelma koulun arjessa realisoituu että sitä miten kuormittavaksi uudistustyö koetaan (Ramberg 2014; Soini ym. 2017; Tikkanen ym. 2019), eli käytännössä esimerkiksi sitä, miten koulutuspoliittiset linjaukset koulun arjessa toteutuvat tai jäävät toteutumatta, ja rakentuuko uudistustyössä riittävän jaettu ja yhdessä neuvoteltu ymmärrys koulutuksen tavoitteista ja keinoista niiden saavuttamiseksi. Suomalaista opetussuunnitelmaprosessia on luonnehdittu vastavuoroiseen kehittämisstrategiaan perustuvaksi (esim. Kivioja ym. 2018). Vastavuoroisessa kehittämisstrategiassa pyritään yhtäältä yhteisillä linjauksilla tukemaan jaettuja tavoitteita ja tasapuolista resurssien jakoa, sekä toisaalta edistämään paikallisen autonomian kautta koulujen kehittämistyötä ja opettajien sitoutumista uudistukseen (Fullan 2007; Petko ym. 2015). Vastavuoroinen kehittämisstrategia edellyttää koulujärjestelmän kaikilla tasoilla ja niiden välillä osallistavaa ja avointa muutosjohtamista sekä yhteistä tiedonrakentelua, joka tavoittelee toimijoiden laajaa osallistumista, yhteistä merkitysneuvottelua ja päätöksentekoa. Tällaisen toimintakulttuurin on ehdotettu edistävän uudistuksen vaikuttavuutta koulun kehittämisen tasolla, esimerkiksi sitouttamalla opettajia aktiiviseen koulun kehittämiseen (López-Yáñez & Sánchez-Moreno 2013; Tikkanen ym. 2019).

Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi on Suomessa keskeisessä asemassa ja kuntien toimijoilla on tärkeä rooli paikallisten opetussuunnitelmien kehittämisessä (Mølstaad 2015; Vitikka ym. 2012). Paikallisessa opetussuunnitelmatyössä noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjauksia ja pyritään samanaikaisesti luomaan omaleimainen paikallinen opetussuunnitelma, huomioiden paikalliset tarpeet, toiveet ja erityispiirteet. Näin ollen se, millaisena paikalliset toimijat opetussuunnitelman uudistamisen kokevat säätelee merkittävästi uudistuksen vaikuttavuutta. Aiempi tutkimus suomalaisista opetussuunnitelmauudistuksista on osoittanut, että paikallisten opetussuunnitelmaprosessien organisoinnissa on vaihtelua (esim. Holappa 2007; Tian & Risku 2019) ja esimerkiksi opettajien näkemykset opetussuunnitelmasta ja sen kehittämisestä eroavat (esim. Atjonen 1993; Salminen 2018). Yhteistyön rooli on nähty uudistustyössä yhä enemmän keskeisenä (Holappa 2007; Tian & Risku 2019). Kuitenkin empiirinen näyttö siitä, miten paikallisten opetussuunnitelmaprosessien osallistajat kokevat uudistustyön ja vastavuoroisen kehittämisstrategian on niukkaa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kuinka paikallisten työryhmien jäsenet kokevat vastavuoroisen kehittämisstrategian toteutumisen opetussuunnitelmatyössä muutosojohtamisen ja yhteisen tiedonrakentelun muodossa, ja millaisia avainkohtia paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön liittyy työryhmien jäsenten tunnistamana. Tutkimuksessa tarkastellaan myös erilaisten paikallisen opetussuunnitelmatyön yhteistyömallien yhteyttä vastavuoroiseen kehittämisstrategiaan sekä arvioon uudistuksen onnistumisesta.

## SUOMALAINEN OPETUSSUUNNITELMAPROSESSI

Opetussuunnitelma on vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan, kulttuuriin (Kelly 2009; McKernan 2008; Vitikka 2009) ja aikakautensa poliittisiin teemoihin (Rokka 2011). Se on myös väline kulttuuristen arvojen ja pääoman siirtämiseen seuraaville sukupolville (Lawton 1973). Opetussuunnitelma sisältää kannanoton siihen, mitä lapsille ja nuorille opetetaan ja miksi (Elmore

1996). Sen uudistaminen on koulun kehittämisen keskeinen väline (Lawton 1973).

Suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä perustuu ajatukseen tavoitejohtoisuudesta, jatkuvasta kehittämisestä, kuntien autonomiasta sekä opettajien asiantuntijuuden arvostamisesta ja hyödyntämisestä (Halinen & Holappa 2013; Vitikka ym. 2012). Perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asetus yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta luovat pohjan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteille. Kansalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sanallistavat keskeiset koulutukselliset sisällöt ja tavoitteet (Vitikka ym. 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on siten keskeinen perusopetuksen juridishallinnollinen ohjausdokumentti, jossa määritellään perusopetuksen arvopohja, valtakunnalliset tavoitteet, laaja-alainen osaaminen, oppiainekohtaiset sisällöt ja oppimisen arvioinnin periaatteet. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa veloitetaan koulu oppilaan hyvinvointia tukevan oppimisympäristön järjestämiseen (Opetushallitus 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ottavat kantaa pedagogisella ja tiedollisella ulottuvuudellaan koulun kehittämiseen (Vitikka 2009). Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistetaan kymmenen vuoden välein (Vitikka ym. 2012). Opetushallituksen tehtävä on vastata valtakunnallisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden suunnittelusta, organisoinnista ja toteuttamisesta sekä tukea ja ohjata opetussuunnitelmatyötä paikallisella tasolla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat perustan paikalliselle opetussuunnitelmatyölle, josta vastaa opetuksen järjestäjä, eli perusopetuksessa yleensä kunta. Paikallisen opetussuunnitelmatyön tarkoituksena on tuottaa kunnille ja kouluille mahdollisuus luoda omaleimainen ja tarkoituksenmukainen opetussuunnitelma, joka laaditaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rajaamissa kehyksissä. Vuosikymmenten varrella opetussuunnitelmauudistuksissa paikallisten ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laajuus on vaihdellut (Rokka 2011). Pääperiaate on kuitenkin ollut, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät siirry sellaisenaan koulun arkeen, vaan perusteita käsitellään, tulkitaan ja muova-

taan koulujen kehittämistyönä. Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuu kunnan eri toimijoita, kuten opettajia, kasvatus- ja opetusalan eri tason johtajia sekä kasvatusalan muita asiantuntijoita. Paikallisesti päätetään, miten opetussuunnitelmatyö organisoidaan, tuotetaan paikallinen opetussuunnitelma-asiakirja ja päätetään resursoinnista (Halinen 2014). Opetuksen järjestäjät voivat myös käyttää erilaisia yhteistyömalleja, eli tehdä eri laajuista yhteistyötä muiden kuntien kanssa tai sopia seutukunnallisista opetussuunnitelmalinjauksista.

Viimeisin kansallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyön prosessi käynnistyi syksyllä 2012. Perusteiden laadintaprosessia voidaan luonnehtia osallistavaksi ja monipolviseksi (Soini ym. 2017). Osallisuus ilmeni laajan osallistujamäärän kutsumisena perustetyöhön ja perustetyötä edeltävänä kentän toimijoiden kuulemisena kunnissa ja kouluissa. Opetushallitus muodosti opetussuunnitelman perusteiden laatimiseen 32 työryhmää, joissa työskenteli yhteensä yli 300 asiantuntijaa. Työryhmät koostuivat Opetushallituksen virkamiesten lisäksi opetuksen järjestäjien edustajista, kuten opettajista, opettajankouluttajista, yliopistotutkijoista, kirjankustantajista ja eri etujärjestöjen edustajista. Työryhmien tehtävänä oli tuottaa uusi opetussuunnitelman perusteet-asiakirja. Perustetyön ohjausryhmässä oli jäseniä kahdesta eri ministeriöstä, erilaisista säätiöistä ja edunvalvontaelimistä. Osallisuus ilmeni opetussuunnitelmaprosessissa myös laajan palautteen keräämisinä. Kaikilla kansalaisilla oli mahdollisuus kommentoida perusteiden luonnostekstiä verkossa, ja kuntien kautta kerättiin systemaattisesti palautetta yksittäisiltä opettajilta ja kouluilta. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet valmistuivat joulukuussa 2014. Perusteiden pohjalta alettiin laatia paikallisia opetussuunnitelmia, joiden tuli olla hyväksyttyinä opetuksen järjestäjien toimesta elokuuhun 2016 mennessä. Opetushallitus tuki paikallista opetussuunnitelmatyötä valtionavustuksilla, järjestämällä koulutusta sekä erilaisilla tilaisuuksilla ja oheismateriaaleilla.

Kokonaisuudessaan suomalainen opetussuunnitelmaprosessi pyrkii mahdollistamaan eri sidosryhmien vuoropuhelun opetussuunnitelmaprosessin eri vaiheissa ja koulujärjestelmän

eri tasoilla (Cantell 2013; vrt. Bezzina ym. 2009). Opetussuunnitelmaprosessin toteutustavan voidaan nähdä pyrkivän kaikkien osapuolten yhteisen käsityksen rakentamiseen opetussuunnitelmasta. Kansainvälisesti vertailtuna suomalaista opetussuunnitelmaprosessia voidaan pitää poikkeuksellisen avoimena, demokraattisena ja osallistavana (Cantell 2013).

### **Kehittämisstrategian merkitys paikallisen opetussuunnitelmaprosessin onnistumiselle**

Opetussuunnitelman uudistaminen muodostaa keskeisen kansallisen koulun kehittämisen strategian. Peruskoulun kehittämiseen toivottuun suuntaan ja opetussuunnitelman realisoitumiseen koulun arjessa vaikuttavat peruskoulujärjestelmän kokonaisuus ja eri toimijat aina kouluhallinnosta oppilaaseen (Barber & Fullan 2005). Yksi tärkein opetussuunnitelmauudistuksen vaikuttavuutta säätelevä tekijä on se, miten uudistustyö toteutetaan (Brezicha ym. 2014; Pietarinen ym. 2017; Priestley ym. 2011; Ramberg 2014). Koulu-uudistustutkimus on tunnistanut kaksi opetussuunnitelman uudistamisen päästrategiaa: ylhäältä alas (*top-down-strategy*) ja alhaalta ylös (*bottom-up-strategy*) -kehittämisstrategiat (Fullan 2007; Tikkanen ym. 2017).

Ylhäältä alas -kehittämisstrategia on käytettyin koulu-uudistuksissa, joissa aloitteet ja suunnitelmat myös opetussuunnitelmauudistuksissa annetaan ylhäältä hallinnosta käsin. Tämän kehittämisstrategian vaikuttavuus on kuitenkin todettu tutkimuksissa rajalliseksi (Bezzina ym. 2009; Desimone 2002; Fullan 2007; Hallinger 2010; Ng 2009; Sarason 1990). Ylhäältä alas -kehittämisstrategia heikentää opettajien aktiivisuutta osallistua koulun kehittämiseen eikä mahdollista psykologisen omistajuuden kokemuksen syntymistä kehittämistyön kohteesta (Pyhältö ym. 2012). Niiden opettajien, jotka kokevat olevansa vahvasti osallisina koulun kehittämässä, on havaittu omaavan tyypillisesti myös jäsenyteen ja moniulotteisen kuvan kehittämistyöstä (Pyhältö ym. 2012). Opettajille luodut mahdollisuudet osallistua ja toimia yhteisön vastuullisena jäsenenä edistävät opettajien sitoutumista uudistustyöhön (Greeno 2006). Esimerkiksi mahdollisuus vaikuttaa ope-

tussuunnitelman sisältöön edistää opettajan ammatillista toimijuutta (Desimore 2002; Poekert 2012). Toisaalta ylhäältä alas -lähestymistavan vahvuudeksi on osoitettu kyky yhtenäistää koulujen hallinnollista toimintaa ja tehokkuutta sekä varata kouluille riittävät resurssit kansallisella tasolla suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin (Bisschoff 2009). Ylhäältä alas -kehittämissstrategiassa uudistusprosessi etenee hallinnon ohjauksessa siten, että opetustyötä tekevien rooliksi jää toteuttaa valmista suunnitelmaa koulun arjessa (esim. Mølsted 2015).

Alhaalta ylös -kehittämissstrategian on havaittu olevan vaikuttavampi käytäntöön jalkautumisen kannalta (Ramberg 2014; Stoll ym. 2006; Thoonen ym. 2012). Tälle kehittämissstrategialle leimallista on opetustyötä tekevien henkilöiden asiantuntijuuden hyödyntäminen paikallisen opetussuunnitelman kehitystyössä. Esimerkiksi opettajien sitoutuminen opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamiseen on vahvempi, jos he ovat itse saaneet osallistua uudistustyöhön (Ramberg 2014). Toisaalta alhaalta ylös -kehittämissstrategian riskinä on kehittämiskoikeilun jääminen paikalliseksi (Fullan 2007).

Opetussuunnitelmauudistuksen toteuttamisessa on tunnistettu myös vastavuoroinen (*top-down - bottom-up strategy*) kehittämissstrategia. Tämä kehittämissstrategia hyödyntää molempien strategioiden vahvuuksia (Petko ym. 2015; Ramberg 2014). Kehittämissstrategia hyödyntää perusopetuksen hallinnon tason valmiuksia ja resursseja rakentaa laaja yhteistyöverkosto eri tason toimijoista valtionhallinnosta paikallisiin toimijoihin. Suomessa perusopetuslaki ja -asetus sekä valtionhallinnon asetus luovat opetushallitukselle raamit, joiden puitteissa rakentaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Kuntatasolla luodaan paikalliset opetussuunnitelmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sallimissa puitteissa hyödyntämällä vahvasti paikallisten opetustyötä toteuttavien tahojen valmiutta oppia, luoda uutta ja ottaa vahvaa vastuuta uudistuksen toteuttamisesta (Soini ym. 2017).

Vastavuoroista kehittämissstrategiaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa muutosjohtamisen ja yhteisen tiedonrakentelun kautta (Pietarinen ym. 2017; Tikkanen ym. 2017). Vastavuoroinen kehittämissstrategia sisältää muutosjohtamisen, jolle leimallista on selkeä työnjako ja riittävä

tiedottaminen, jotka mahdollistavat selkeiden yhteisten tavoitteiden rakentamisen sekä osallistavan kehittämissprosessin luomisen paikallistasona. Lisäksi yhteisen tiedonrakentelun käytännöt, kuten eri osallistujaryhmien näkemysten tasapuolinen huomioiminen ja päätösten perustaminen yhteiselle neuvottelulle muodostuvat ominaiseksi vastavuoroiselle kehittämissstrategialle (Pietarinen ym. 2017; Tikkanen ym. 2017).

### **Muutosjohtaminen paikallisen opetussuunnitelman uudistustyössä**

Useat tutkimukset ovat osoittaneet muutosjohtamisen olevan avainasemassa koulu-uudistusten onnistumisessa (Brezicha ym. 2014; Germeten 2011; Leithwood & Jantzi 2005; Pietarinen ym. 2017). Muutosjohtamisella tarkoitetaan opetussuunnitelman uudistustyön johtamiseen liittyviä käytäntöjä, jotka tukevat eri toimijaryhmien osallisuutta, uudistustyön avoimuutta sekä selkeää työnjakoa (Tikkanen ym. 2019). Opetussuunnitelmaprosessin suunnittelun, organisoinnin ja aktiivisen muutoksen johtamisen prosessin eri vaiheissa on havaittu olevan yhteydessä uudistuksen tavoitteiden toteutumiseen (Midthassel & Ertesvåg 2008). Erityisesti vuorovaikutus ja riittävä tiedonkulku sekä ymmärrys siitä, mitä tehdään ja miksi, vaikuttavat siihen toteutuuko uudistus (Ng 2009; Pietarinen ym. 2017; Ramberg 2014). Esimerkiksi ajan löytäminen yhteisille keskusteluille opetussuunnitelmasta on yhteydessä prosessin osapuolten käsitykseen selkeästä työnjaosta ja omasta roolistaan prosessissa (Priestley ym. 2012). Siten suomalaisessa paikallistason opetussuunnitelmatyössä selkeän tiedonkulun ja työnjaon voidaan olettaa olevan tärkeää uudistuksen kouluihin jalkautumisen kannalta.

Muutosjohtamisen avaintekijöitä ovat yhteistyöhön ja kollegiaalisuuteen nojaavan organisaatiokulttuurin rakentaminen (Ng 2009). Erityisen merkittävää on opettajien osallistaminen niin, että he toimivat aktiivisesti kehittämistyössä (Fullan 2007). Näin ollen paikallisen kehittämistyön johtajilla on keskeinen rooli sellaisen yhteistyön rakentamisessa, joka palvelee parhaiten osallistujien mahdollisuuksia kehittyä ja oppia toisiltaan ammatillisessa vuorovaikutuksessa (Leithwood & Jantzi 2005; Ng 2009). Opettajat ovat koulun kehittämisen merkittävin voimava-

ra (Pyhäلتö ym. 2014): opettajien ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksien ja kollegiaalisen yhteistyön merkitys opetussuunnitelmatyölle on osoitettu toistuvasti (esim. Ng 2009; Pyhäلتö ym. 2014; Van Veen ym. 2005). Kehittämisen verkoston laajuus ja vuorovaikutuksen laatu määrittävät osaltaan opettajien halukkuutta koulun kehittämiseen (Vescio ym. 2008; Jurasaitte-Harbison & Rex 2010). Mitä laajemman vertaisryhmäyhteistyön johtamisesta vastuussa olevat tahot pystyvät rakentamaan sidosryhmille, sitä vaikuttavampi uudistus on (Penuel ym. 2009). Tämän pohjalta voitaisiin olettaa, että paikallisessa opetussuunnitelmatyössä käytetty yhteistyömalli (kunnan sisäinen, kuntien välinen tai seutukunnallinen yhteistyö) saattaa olla merkityksellinen tekijä paikallistason kehittämistyössä. Aiempi tutkimus on kuitenkin osoittanut, etteivät koulu-uudistusten johtajat aina hahmota omaa rooliaan yhteistyöverkostojen rakentajina (Emihovich & Battaglia 2000).

Johdettaessa uutta luovaa laajan verkoston yhteistyötä korostuvat johtamisesta vastuussa olevien taidot hyödyntää eri tahojen osaamista (Leithwood & Jantzi 2005). Tärkeällä sijalla on suotuisan ilmapiirin rakentaminen innovatiiviselle toimintakulttuurille, jossa erilaista asiantuntemusta omaavat sidosryhmän jäsenet voivat tuoda näkemyksiään esiin (Midthassel ym. 2000). Uudistustyössä yhteistyötä ja vuoropuhelua rakentava johtaminen tukee opettajien osallistumista rohkaisten opettajia tuomaan esiin ideoitaan (Huffman & Jacobson 2003). Tällaisen johtamisotteen on havaittu edistävän sidosryhmien välistä yhteistyötä (Williams 2006). Tämä viittaa siihen, että vastavuoroista kehittämisstrategiaa edustava osallistava muutosjohtaminen voi tukea yhteistä tiedonrakentelua.

Opetussuunnitelmatyön johtamisessa on tunnistettu toisaalta useita haasteita. Johtamisen puutteet liittyvät riittämättömään opetussuunnitelmaprosessin suunnitteluun ja valmistautumiseen (Gurr & Drysdale 2012), johtamisosaamiseen ja valmiuksiin toimia johtotehtävissä, erityisesti valmiuksiin suunnitella ja organisoida paikallista prosessia (Bisschoff 2009). Esimerkiksi epäselvän ohjeistuksen on havaittu olevan yhteydessä paikallisessa opetussuunnitelmaprosessissa sidosryhmien työ määrän lisääntymiseen ja työtehtävien päällekkäisyyteen (Germeten 2011).

Opetussuunnitelmatyön resurssien suuntaaminen päätetään paikallisesti, joten resurssien käytössä voi olla alueellisia eroja. Aiempi tutkimus on tunnistanut eroja muun muassa opetussuunnitelmaprosessien kestossa (Gurr & Drysdale 2012). Riittävän ajan varaaminen yhteiselle keskustelulle opetussuunnitelmatyössä on yksi uudistuksen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Aiemman tutkimuksen mukaan paikallisessa opetussuunnitelmatyössä eroja on myös taloudellisissa resursseissa. Erilaiset paikalliset varat eivät luo kaikille kouluille tasavertaisia lähtökohtia toteuttaa kansallista opetussuunnitelmaa (Germeten 2011).

### **Yhteinen tiedonrakentelu paikallisessa opetussuunnitelmatyössä**

Opetussuunnitelman kehittämisstrategia voi osaltaan vahvistaa tai estää opetussuunnitelmatyöhön osallistuvien välisiä merkitysneuvottelua (Pietarinen ym. 2017). Vastavuoroista kehittämisstrategiaa kuvaavat muutosjohtamisen ohella yhteisen tiedonrakentelun käytännöt, jotka osallistavat koulun toimijoita laajasti kehittämiseen, edistävät erilaisten näkemysten huomiointia sekä tukevat yhteistä neuvottelua ja päätöksentekoa. Yhteisen tiedonrakentelun kautta voidaan saavuttaa uudistuksen kohteesta jaettu yhteinen käsitys, jonka havaittu olevan yhteydessä muutoksen toteutumiseen (Newmann ym. 2001). Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuvien toimijoiden tulkinnoilla kehittämistyön tavoitteista on suuri merkitys (Hargreaves ym. 2007), sillä opetussuunnitelma rakentuu uudistustyöhön osallistuvien välisessä vuorovaikutuksessa (Luke ym. 2013), jossa ideat parhaimmillaan muovataan toimiviksi opetuskäytänteiksi (März & Kelchtermans 2013). Opetussuunnitelmatyössä kohtaavat erilaiset tavoitteet ja ymmärrys siitä, mistä opetussuunnitelmatyössä on kyse (Luke ym. 2013). Paikallisessa opetussuunnitelmatyössä luodaan kansallisista opetussuunnitelman perusteista omaleimainen ja tarkoituksenmukainen paikallinen tulkinta. Tämä tulkinta muodostaa perustan koulutuksen toteuttamiselle paikallisesti. Paikallistasolla opetussuunnitelmatyöhön osallistuu usein toimijoita esimerkiksi kunnan hallinnosta ja eri kouluista, joilla voi olla prosessissa erilaisia tavoitteita ja keinoja käytettävissään. Opetussuun-

nitelmatyössä yhteinen tiedonrakentelu tarjoaa keinon yhteisen neuvottelun ja merkitysten rakentamiseen. Tämä on puolestaan välttämätön edellytys yhteisen tavoitteen rakentamiselle, toimijuuden kokemiselle ja sitoutumiselle opetussuunnitelman tavoitteen suuntaiseen toimintaan.

Yhteisen tiedonrakentelun seurauksena saat-  
taa syntyä uutta luovia toimintatapoja ja opetus-  
suunnitelman tulkintoja. Yhteisten keskustelu-  
jen kautta opetussuunnitelmatyöhön osallistuvat  
luovat opetussuunnitelmalle yhteisesti jaettuja  
merkityksiä ja yhteisen ymmärryksen uudistu-  
ksesta (Coburn 2001; März & Kelchtermans  
2013). Yhteisen tiedonrakentelun lisäksi jokai-  
nen opetussuunnitelmaprosessiin osallistunut  
rakentaa myös itsenäisesti merkitystään uudistu-  
ksesta. Opettajien merkityksen rakentaminen  
on yhteydessä siihen, kuinka sitoutuneita he  
ovat opetussuunnitelmaan ja sen toteutumiseen  
opetustyössä. Opetussuunnitelmalle laaja-alais-  
ta merkitystä rakentaneiden opettajien on osoi-  
tettu kokevan omistajuutta opetussuunnitelmas-  
ta (Pyhältö ym. 2012; 2014). Koettu omistajuus  
vaikuttaa opettajan sitoutumiseen opetussuun-  
nitelmään (Van Eekelen ym. 2006) ja sen reali-  
soitumiseen koulun arjessa (Priestley ym. 2012).  
Yhteisen tiedonrakentelun on todettu myös pie-  
nentävän muutosvastarintaa (Peach ym. 2005).

Opetussuunnitelmaprosessissa toimijoiden  
välinen yhteinen tiedonrakentelu tarjoaa hyvät  
edellytykset opetussuunnitelman koherenssin  
rakentamiselle (Fullan 2007; Pietarinen ym.  
2017). Koherenssin rakentamisessa on kyse pait-  
si opetussuunnitelman rakenteiden ja sisältöjen  
linjakkuudesta myös eri sidosryhmien jäsen-  
ten yhteisen suunnan määrittämisestä kuten  
tavoitteista ja koulujen ja opettajien rooleista  
(Sullanmaa ym. 2019). Lisäksi kyse on kehittä-  
mistyön koherenssista, jossa opettaja uudistaa ja  
kehittää omaa opetustaan ja pohtii omia norme-  
jaan ja uskomuksiaan opetussuunnitelmaa hyö-  
dyntäen. Haasteen koherenssin rakentamiselle  
opetussuunnitelmatyössä luovat sidosryhmien  
erilaiset käsitykset opetussuunnitelman tavoit-  
teista (Ng 2009; Yuen ym. 2012).

Tässä tutkimuksessa muutosjohtamisen ja  
yhteisen tiedonrakentelun ulottuvuuksia käyte-  
tään kuvaamaan vastavuoroista kehittämisstra-  
tegiaa. Näiden ulottuvuuksien ilmenemistä pai-  
kallistason opetussuunnitelmatyössä tarkastel-

laan työryhmien jäsenten kokemana. Aiemman  
kirjallisuuden pohjalta voidaan olettaa, että  
osallistava muutosjohtaminen sekä yhteisen  
tiedonrakentelun käytännöt ovat keskeisiä ulot-  
tuvuuksia erityisesti paikallistason opetussuun-  
nitelmatyössä, jossa kansallisten linjauksien ja  
yhteisen suunnan johtaminen yhdistyvät koulu-  
tason toimijoiden osallistamiseen ja paikallisten  
erityispiirteiden huomioimiseen.

## TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää paikallista  
opetussuunnitelmatyötä tekevien työryhmien  
jäsenten käsityksiä opetussuunnitelmauudistus-  
prosessista. Tutkimuksessa tarkastellaan opetus-  
suunnitelmatyöryhmien jäsenten käsityksiä uu-  
distustyön vastavuoroisen kehittämisstrategian  
toteutumisesta muutosjohtamisen ja yhteisen  
tiedonrakentelun muodossa, sekä näiden yhy-  
teyttä arvioihin opetussuunnitelmaprosessin on-  
nistumisesta. Lisäksi tarkastellaan näiden ko-  
kemusten yhteyttä paikallisessa opetussuunni-  
telmatyössä käytettyyn yhteistyömalliin. Tutki-  
muksessa kartoitetaan myös paikallisen opetus-  
suunnitelmaprosessin avainkohtia, eli keskeisiä  
uudistusprosessia edistäviä tai haastavia tekijöi-  
tä, opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden  
työryhmien jäsenten kokemana. Tutkimuksessa  
pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Kuinka paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön  
osallistuneet työryhmien jäsenet ovat koke-  
neet vastavuoroisen kehittämisstrategian to-  
teutumisen ja uudistustyön onnistumisen, ja  
eroavatko nämä käsitykset erilaisten opetus-  
suunnitelmatyön organisoinnissa käytettyjen  
yhteistyömallien välillä?
  - a) Onko paikallisen opetussuunnitelmatyön  
organisoinnissa käytetty yhteistyömalli yhy-  
teydessä osallistuneiden arvioon opetus-  
suunnitelmatyössä toteutuvasta vastavuo-  
roisesta kehittämisstrategiasta, eli muu-  
tosjohtamisesta ja yhteisestä tiedonraken-  
telusta?
  - b) Onko paikallisen opetussuunnitelmatyön  
organisoinnissa käytetty yhteistyömalli yhy-  
teydessä osallistujien arvioon opetussuun-  
nitelmatyön onnistumisesta?
  - c) Onko paikalliseen opetussuunnitelmatyö-  
hön osallistuneiden arvio vastavuoroisesta

- kehittämisstrategiasta: muutosjohtamisesta ja yhteisestä tiedonrakentelusta, yhteydessä arvioon uudistustyön onnistumisesta?
2. Mitkä olivat paikallisen opetussuunnitelmatyön avainkohdat opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden määrittäminä?
- a. Erosivatko paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden määrittämät avainkohdat toisistaan eri yhteistyömalleissa?

## TUTKIMUSJOUKKO

Tutkimusjoukko muodostui kyselyyn vastanneista paikallisen opetussuunnitelman laadintaan osallistuneiden työryhmien jäsenistä ( $N = 550$ ) (ks. taulukko 1). Työryhmät olivat vastuussa paikallisen opetussuunnitelmatyön koordinoimisesta ja toteuttamisesta. Tutkimukseen valittiin 12 case kuntaa maantieteellisen kattavuuden, kuntien koon ja koulutoimien edustavuuden perusteella. Tämän jälkeen tutkimukseen pyydettiin mukaan myös case-kuntien paikallisen opetussuunnitelmatyön toteuttamisen yhteistyökunnat. Siten mukaan kutsuttiin yhteensä 56 kuntaa, joista 54 osallistui tutkimukseen. Mukana oli osallistujia eri tavoin paikallista yhteistyötä organisoineista kunnista: kunnan sisäinen ( $n = 202$ ), kuntien välinen ( $n = 189$ ) ja seutukunnallinen yhteistyömalli ( $n = 158$ ). Myös työryhmien koko ja kutsuttujen osallistujien määrä vaihtelivat, mutta paikallisen opetussuunnitelmatyön järjestämisen prosessit olivat pitkälti samankaltaisia alueiden välillä. Koordinointiryhmiä johtivat yleensä opetushallinnon toimijat ja prosessiin kuului samankaltaisia temaattisia sekä ainekohtaisia työryhmiä (ks. myös Pyhäلتö ym. 2018). Työryhmät olivat määraaikaisia. Niiden kesto määrittyi paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön varatun ajan pohjalta.

Aineisto kerättiin hyödyntäen sekä paperisia että sähköisiä kyselyitä. Kaikki työryhmien jä-

senet kutsuttiin mukaan tutkimukseen. Aineistonkeruu toteutettiin siten, että tutkija vieraili työryhmän kokouksessa ja keräsi aineiston paikalla olleilta. Aineistonkeruuhetkellä tutkija antoi tietoa tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Kaikki kyselyn teettämisen aikana paikalla olleet työryhmien jäsenet vastasivat kyselyyn ( $N = 550$ ). Lisäksi tarjottiin mahdollisuutta vastata sähköiseen kyselyyn. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Kyselyyn oli mahdollista vastata anonyymisti, mutta vastaajilta kysyttiin myös yhteystietoja jatkotutkimusta varten.

Opetussuunnitelmatyöryhmät muodostuivat pääsääntöisesti koulujen eri ammattiryhmistä. Kyselyyn vastanneista pääosa työskenteli opettajina ( $n = 403$ ; 73 %), ja kasvatusalan eri tason johtotehtävissä, kuten rehtoreina ( $n = 101$ ; 18 %). Lisäksi tutkimukseen osallistui muita koulutusalan asiantuntijoita ( $n = 28$ ; 5 %). Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oli naisia ( $n = 408$ ; 74 %). Opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden (Min/Max: 26/71) keski-ikä oli 46 vuotta. Suurimmalla osalla oli aiempaa kokemusta opetussuunnitelman laatimiseen osallistumisesta ( $n = 335$ ; 61 %).

Koska opetussuunnitelmatyössä hyödynnettiin työryhmissä erilaista pysyvää, väliaikaista ja kohdennettua asiantuntijuutta, tarkkaa työryhmien osallistujien kokonaismäärää, ja siten vastausprosenttia, ei ollut mahdollista määrittää. Työryhmien koostumus noudatti kuitenkin samankaltaista jakaumaa hyödynnetyn osaamisen suhteen ympäri maan (ks. myös Pyhäلتö ym. 2018); suurin osa kyselyyn vastanneista oli opettajia ja opetusalan johtajia ja vähemmistö kunnallisia hallinnon toimijoita, koordinaattoreita ja muuta koulun henkilökuntaa. Siten tutkimusjoukon voidaan ajatella edustavan riittävän hyvin erilaisia paikallisiin opetussuunnitelmaprosesseihin osallistuneita toimijoita.

**Taulukko 1.** Osallistuneiden sukupuoli, toimijaryhmät ja aiempi opetussuunnitelmatyökokemus.

	Sukuoli		Toimijaryhmä			Aiempi opetussuunnitelmatyökokemus	
	<i>Nainen</i>	<i>Mies</i>	<i>Opettaja</i>	<i>Johtaja</i>	<i>Muu asiantuntija</i>	<i>Kyllä</i>	<i>Ei</i>
%	74	24	73	18	5	61	37
n	408	131	403	101	28	335	201
Yhteensä	539		532			536	

## MITTARIT

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella osana laajempaa tutkimushanketta keväällä 2016 (Pietarinen ym. 2017). Kyselylomakkeessa hyödynnettiin vastavuoroinen kehittämisstrategia –mittaria, joka koostui kahdesta faktorista (ks. liite 1): 1) *yhteinen tiedonrakentelu* (13 väittämää,  $\alpha = .91$ ) ja 2) *muutosjohtaminen* (3 väittämää,  $\alpha = .82$ ). Mittarin väittämät koskivat opetussuunnitelman uudistustyötä. Mittarin faktorirakenne on konfirmoitu aiemmassa tutkimuksessa (Pietarinen ym. 2017; ks. myös tiivistetty mittari Tikkanen ym. 2019) ja mittareiden reliabiliteetti oli hyvä. Lisäksi opetussuunnitelmaprosessin onnistumista mitattiin yhdellä väittämällä (ks. liite 1). Kaikki tutkimuksessa käytetyt väittämät ovat seitsemänportaisia Likert-asteikkoja, joissa 1 on täysin eri mieltä ja 7 täysin samaa mieltä. Tutkimuksessa hyödynnettiin myös yhteistyömalli-muuttujaa. Yhteistyömalli-muuttuja määriteltiin luokittelemalla tutkimukseen valitut kunnat kolmeen ryhmään: kunnan sisäiseen, kuntien väliseen ja seutukunnalliseen yhteistyömalliin. Opetussuunnitelmatyön avainkohtia kartoitettiin avoimella kysymyksellä: ”Mitkä ovat opetussuunnitelmatyön avainkohtia? Miksi juuri nämä ovat sinusta keskeisiä?”

## ANALYYSI

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä (*mixed methods*) tutkimuksena, jossa hyödynnettiin laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä (Creswell 2009, s. 4; Tashakkori & Teddlie 1998, s. 22). Menetelmien yhdistäminen toteutettiin sisäkkäisenä menetelmien yhdistämisenä (*embedded design*) (Creswell & Plano Clark, 2007). Opetussuunnitelman kehittämisstrategiaa ja opetussuunnitelman onnistumista tarkastellessa hyödynnettiin määrällisiä menetelmiä, joita edelleen syvennettiin opetussuunnitelman avainkohtien laadullisella analyysillä.

Varianssianalyysillä tarkasteltiin, eroavatko eri yhteistyömallien opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden toimijoiden käsitykset opetussuunnitelmatyön vastavuoroisesta kehittämisstrategiasta ja onnistumisesta. Eroja eri yhteistyömallien välillä analysoitiin Bonferronin post hoc -testillä (Toothaker 1993). Linearisella regressioanalyysillä selvitettiin opetussuunnitel-

mauudistuksessa käytetyn kehittämisstrategian yhteyttä opetussuunnitelmaprosessin onnistumiseen. Linearisessa regressioanalyysissä taustamuuttujina olivat sukupuoli, aiempi opetussuunnitelmatyökokemus ja opetussuunnitelmatyöhön osallistuneen toimijaryhmä, joka koostui opettajista, johtajista ja muista asiantuntijoista.

Opetussuunnitelmatyön avainkohtia tarkasteltiin laadullisella teorialähtöisellä sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajarvi 2002). Analyysi aloitettiin poimimalla analyysiin mukaan kaikki opetussuunnitelmaprosessin avainkohtia koskevat vastaukset ( $f = 362$ ). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa avainkohdat luokiteltiin teorialähtöistä analyysiä hyödyntäen neljään pääluokkaan. Luokittelussa hyödynnettiin aiemman koulun kehittämisen ja opetussuunnitelmatutkimuksen tuloksia painottaen niitä tekijöitä, joiden on havaittu säätelevän uudistustyötä. Aiempi tutkimus on osoittanut, että muun muassa opettajien ammatilliseen oppimiseen sitoutuminen (Ng 2009; Van Veen ym. 2005), osallisuuden ja omistajuuden kokemus (Priestley ym. 2012), tapa jolla opetussuunnitelmatyötä johdetaan (Huffman & Jacobson 2003) ja koettu opetussuunnitelman koherenssi (Sullanmaa ym. 2019), säätelevät merkittävästi uudistuksen jalkautumista koulun arkeen. Edelleen vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian (Petko ym. 2015; Ramberg 2014) voidaan olettaa tukevan paitsi opettajien ammatillista oppimista, osallisuuden kokemusta myös koherenssin rakentamista (Sullanmaa ym. 2019; Tikkanen ym. 2019). Opetussuunnitelmatyön avainkohdat luokiteltiin seuraavaan neljään luokkaan:

1. *Opettajan ammatillisen kehittymisen ja sitoutumisen tukemisen* avainkohtiin sisältyi vastauksia, joissa opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet kuvasivat opetussuunnitelmaprosessia mahdollisuutena oppia uutta ammatillisesti sekä mahdollisuutta olla kehittämässä koulun toimintakulttuuria.
2. *Osallisuuden rakentamisen* avainkohtiin sisältyi vastauksia, joissa osallistujat kuvasivat opetussuunnitelmatyössä tehtävää yhteistyötä eri toimijoiden välillä.
3. *Opetussuunnitelmatyön johtamisen* avainkohdat muodostuivat vastauksista, jotka liittyivät opetussuunnitelmaprosessin johtamiseen ja resursseihin.



4. *Opetussuunnitelman koherenssin rakentamiseen* liittyvät avainkohdat muodostuivat vastauksista, jotka kuvasivat osallistujien yhteisen merkityksen rakentamista opetussuunnitelmasta sekä opetussuunnitelman eheäksi ja johdonmukaiseksi rakentamista.

Tämän jälkeen pääluokkien vastaukset luokiteltiin osallistujien kokemuksen perusteella induktiivisesti paikallisen opetussuunnitelmatyön voimavaroiksi ja haasteiksi. Tulosoissa esitettyjen sitaattien koodauksessa kirjaimet merkitsevät kunnan yhteistyömallia (K = kunnan sisäinen, KV = kuntien välinen ja S = seutukunnallinen).

## TULOKSET

Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet arvioivat yleisesti opetussuunnitelmatyön *yhteisen tiedonrakentelun* (M = 4.51, SD = 1.05), kuten osallisuuden tukemisen, erilaisten näkökulmien hyödyntämisen ja rakentavan vuoropuhelun, kohtalaiseksi (taulukko 2). Kohtalaiseksi

arvioitiin myös muutosjohtaminen, kuten selkeä työnjako ja riittävä tiedottaminen (M = 4.10, SD = 1.43). Opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneet kokivat myös prosessin onnistuneen kokonaisuudessaan keskimukaisesti (M = 4.35, SD = 1.35).

Varianssianalyysin tulokset osoittivat opetussuunnitelmatyön yhteistyömallin olevan yhteydessä opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden toimijoiden arvioon siitä, missä määrin opetussuunnitelmatyö mahdollisti yhteisen tiedonrakentelun (taulukko 3). Yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < .01$ ). Post hoc -testi osoitti tilastollisesti merkitsevän eron seutukunnallisen ja kunnan sisäisen yhteistyömallin välillä ( $p < .01$ ). Seutukunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden opetussuunnitelmatyöryhmien jäsenet arvioivat yhteisen tiedonrakentelun kaikkein korkeimmaksi (M = 4.74, SD = 1.01), kun taas kunnan sisäiseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet arvioivat yhteisen tiedonrakentelun alhaisimmaksi (M = 4.35, SD = 1.04). Post hoc -testien mukaan tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt kunnan sisäisen ja kun-

**Taulukko 2.** Yhteisen tiedonrakentelun, muutosjohtamisen ja opetussuunnitelmaprosessin onnistumisen keskiarvot, keskihajonnat sekä minimi- ja maksimiarvot.

	n	M	SD	min	max
Yhteinen tiedonrakentelu	545	4.51	1.05	1.00	7.00
Muutosjohtaminen	544	4.10	1.43	1.00	7.00
Opetussuunnitelman uudistustyö on kokonaisuutena onnistunut hyvin	542	4.35	1.35	1.00	7.00

**Taulukko 3.** Varianssianalyysi muutosjohtamisesta, yhteisestä tiedonrakentelusta ja opetussuunnitelmaprosessin onnistumisesta kunnan sisäisen, kuntien välisen ja seutukunnallisen opetussuunnitelmatyön välillä.

	Kunnan sisäinen opetussuunnitelmatyö (n = 202)		Kuntien välinen opetussuunnitelmatyö (n = 189)		Seutukunnallinen opetussuunnitelmatyö (n = 158)		F
	M	SD	M	SD	M	SD	
Yhteinen tiedonrakentelu	4.35	1.04	4.48	1.06	4.74	1.01	6.25**
Muutosjohtaminen	4.07	1.36	3.87	1.56	4.42	1.29	6.77**
Opetussuunnitelmatyön onnistuminen	4.39	1.43	4.18	1.31	4.52	1.24	2.90

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Taulukko 4.** Lineaarinen regressioanalyysi vastavuoroisen kehittämisstrategian ja kontrollimuuttujien yhteydestä opetussuunnitelmaprosessin arvioitua onnistumiseen kokonaisuudessaan.

	Opetussuunnitelmaprosessin onnistuminen kokonaisuudessaan			
	Adjusted R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> change	Beta	p
Malli 1	.469			
Muutosjohtaminen			.420	.000
Yhteinen tiedonrakentelu			.321	.000
Malli 2	.472	.007		
Muutosjohtaminen			.417	.000
Yhteinen tiedonrakentelu			.322	.000
Sukupuoli			-.017	.599
Aiempi opetussuunnitelmatyökokemus			.033	.318
Toimijaryhmä <sup>a</sup>				
Opettajat			-.012	.813
Johtajat			.075	.150

<sup>a</sup>Vertailukategoria: muut asiantuntijat

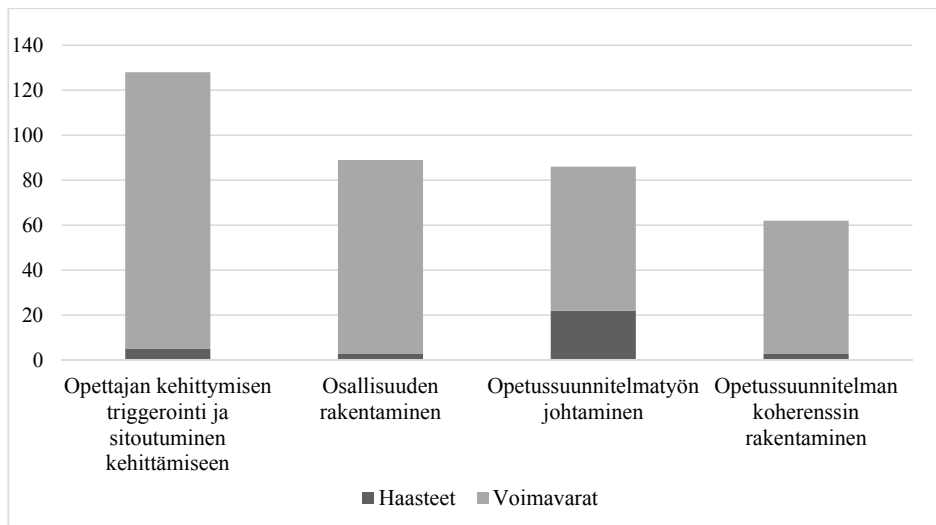
tien välisen ( $M = 4.48$ ,  $SD = 1.06$ ) ( $p = .72$ ) eikä kuntien välisen ja seutukunnallisen opetussuunnitelmatyön yhteistyömallien välillä ( $p = .06$ ). Opetussuunnitelmatyön yhteistyömalli oli yhteydessä myös paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden arvioon muutosjohtamisesta ( $p < .01$ ). Post hoc -testi osoitti eron muutosjohtamisessa seutukunnallisen ja kuntien välisen yhteistyömallin välillä ( $p < .01$ ). Seutukunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet olivat tyytyväisempiä muutosjohtamiseen ( $M = 4.42$ ,  $SD = 1.29$ ) verrattuna kuntien väliseen yhteistyömalliin ( $M = 3.87$ ,  $SD = 1.56$ ). Post hoc -testissä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa kunnan sisäisen ( $M = 4.07$ ,  $SD = 1.36$ ) ja kuntien välisen yhteistyömallin välillä ( $p = .49$ ). Tilastollisesti merkitsevää eroa ei löytynyt myöskään kunnan sisäisen ja seutukunnallisen yhteistyömallin väliltä ( $p = .054$ ). Tutkittaessa eroja opetussuunnitelmaprosessin onnistumisesta eri yhteistyömallien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt ( $p = .06$ ).

Lineaarisella regressioanalyysillä (taulukko 4) analysoitiin opetussuunnitelmatyössä käytetyn vastavuoroisen kehittämisstrategian yhteyttä arvioon opetussuunnitelmatyön onnistumisesta kokonaisuudessaan. Malli 1, joka sisälsi yhteisen tiedonrakentelun ja muutosjohtamisen, selitti 47 % opetussuunnitelmaprosessin onnistumisen varianssista ( $F(2, 528) = 235.41$ ,  $p < .001$ ).

Yhteisen tiedonrakentelun ( $p < .001$ ) ja muutosjohtamisen ( $p < .001$ ) yhteys opetussuunnitelmaprosessin onnistumiseen oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Mallissa 2 kontrolloitiin sukupuoli, aiempi opetussuunnitelmatyökokemus ja toimijaryhmä: opettajat, johtajat ja muut asiantuntijat. Kontrolloitavat muuttujat eivät lisänneet mallin selitysvoimaa merkitsevästi ( $p = .16$ ). Molemmissa malleissa yhteisen tiedonrakentelun ja muutosjohtamisen voidaan todeta selittävän merkittävän osan opetussuunnitelmaprosessin arvioidun onnistumisen varianssista.

#### Opetussuunnitelmatyön avainkohdat opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneiden työryhmien määrittämänä

Opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneiden työryhmien jäsenet ( $n = 321$ ) kuvasivat yhteensä 362 opetussuunnitelman avainkohtaa. Opetussuunnitelmatyön avainkohdat liittyivät *opettajan ammatillisen kehittymisen ja sitoutumisen tukemiseen* ( $f = 128$ ), *osallisuuden rakentamiseen* ( $f = 89$ ), *opetussuunnitelmatyön johtamiseen* ( $f = 86$ ) ja *opetussuunnitelman koherenssin rakentamiseen* ( $f = 62$ ) (ks. kuvio 1). Noin kolmannes paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden kuvaamista opetussuunnitelmatyön avainkohdista liittyi opettajan ammatillisen kehittymisen ja sitoutumisen tukemiseen, kuten



Kuvio 1. Paikallisen opetussuunnitelmatyön avainkohdat opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden sidosryhmien määrittämänä.

opettajien oppimiseen opetussuunnitelmaprosessissa, mahdollisuuteen osallistua koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja opetussuunnitelman toteutumiseen pedagogisessa työssä. Neljännnes kuvatuista avainkohdista liittyi osallisuuden rakentamiseen, tyypillisesti yhteisen keskustelun ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksien rakentamiseen opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneiden välillä, oppilaita osallistavan koulukulttuurin rakentamiseen ja oppiainerajat ylittävään yhteistyöhön sekä koulujen väliseen yhteistyöhön. Toinen neljännnes avainkohdista liittyi opetussuunnitelmatyön johtamiseen, tyypillisesti tiedonkulkuun, yhteisen toiminnan arviointiin ja resursseihin. Vastaavasti vajaa viidennes kuvatuista avainkohdista liittyi opetussuunnitelman koherenssin rakentamiseen, kuten yhteisen käsityksen muodostamiseen opetussuunnitelmaprosessissa, yhtenäisen ja eheän opetussuunnitelman rakentamiseen ja valtakunnallisen tasa-arvoisuuden mahdollistamiseen. Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet toimijat kuvasivat pääasiallisesti opetussuunnitelmatyön tekemisen voimavaroja ( $f = 329$ ). Opetussuunnitelmatyön haasteisiin liittyvistä avainkohdista yli puolet ( $f = 22$ ) liittyivät opetussuunnitelmaprosessin johtamiseen.

### Opettajan ammatillisen kehittymisen ja sitoutumisen tukeminen

Opettajan ammatillisen kehittymisen ja sitoutumisen tukemiseen liittyvät avainkohdat ( $f = 128$ ) kuvattiin pääsääntöisesti opetussuunnitelmaprosessin voimavaroiksi ( $f = 123$ ). Opetussuunnitelmaprosessi hahmotettiin mahdollisuutena kehittää ja sitouttaa opettajia jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen ja osaamisen päivittämiseen. Opetussuunnitelmaprosessiin osallistumisen koettiin tukevan opettajien valmiutta hyödyntää opetussuunnitelmaa omassa työssään. Se hahmotettiin myös välineenä käynnistää ja ylläpitää koulun toimintakulttuurin kehittämistyötä:

*”Osallisuus, osallistuminen ja motivaatio. Nämä ovat tärkeimpiä, koska näiden varassa ja näiden kautta koko kouluyhteisön on mahdollista muuttua ja uusiutua. Kaipaen eettisten arvojen ja hyvinvoinnin näkymistä opsissa. Vuorovaikutteisuus ja toisen ihmisen kanssa työskenteleminen, kunnioitus molemmin puolin on tärkeää, sen pitää näkyä opsissa ja koulun toimintakulttuurissa.” (S176)*

Osa vastaajista kuvasi opetussuunnitelman uudistamistyötä keinona vastata tulevaisuuden yhteiskunnan tarpeisiin. Vastauksissa nousi esiin vahvasti opettajan roolin muuttuminen ja siihen sopeutuminen.

Opettajan ammatillisen kehittymisen ja sitoutumisen tukemiseen liittyviä haasteita kuvattiin vähän ( $f = 5$ ). Ne liittyivät tyypillisesti kuntien välisen opetussuunnitelmaprosessin käytäntöihin ja uudistuksen ideoiden jalkautumiseen, esimerkiksi siihen, ettei uudistuksen tuomiin muutoksiin koulutyössä oltu riittävästi yhteisesti sitouduttu. Myös tiettyjen oppiaineiden tuntimääriin liittyvien leikkausten pelättiin laskevan opettajien motivaatiota sitoutua opetussuunnitelman uudistusprosessiin:

*”Käsityön tuntimäärän pudotus eli oman aineen merkityksen ja arvostuksen lasku surettaa ja täten värittää omaa opetussuunnitelmatyötä...”* (S219)

### Osallisuuden rakentaminen opetussuunnitelmatyössä

Osallisuuden rakentamisessa avainkohdat liittyivät suurimmaksi osaksi opetussuunnitelmatyön voimavaroihin ( $f = 86$ ). Erityisesti painotettiin kokemusta kuulluksi tulemisesta. Työryhmien jäsenet kuvasivat myös eri opettajaryhmien välistä pohdintaa opetussuunnitelman sisällöistä. Yhteisen keskustelun myötä opetussuunnitelmatyö hahmotettiin kenttänä oman ammatillisen osaamisen jakamiselle. Kaikkien tahojen tasapuolinen osallistuminen koettiin tärkeänä ja opetussuunnitelmaprosessissa mukana oleminen koettiin mahdollisuudeksi vaihtaa oman koulun ja oman kunnan asioihin:

*”...On myös ollut ilo olla vaikuttamassa koulun omiin ratkaisuihin, jotka koskevat mm. monialaisten ja laaja-alaisten kokonaisuuksien sisältöjä. Näin ainakin itselle on jo muodostunut varsin laaja ymmärrys siitä, mitä tuleva syksy tuo mukanaan.”* (K300)

Osallisuuden rakentamiseen liittyviä haasteita ( $f = 3$ ) koettiin vain seutukunnallisessa opetussuunnitelmatyössä. Ongelmaksi koettiin yhteistyön haasteet opettajien välillä. Lisäksi turhauttavana tekijänä koettiin, että kaikki opetussuun-

nitelmatyössä työstetyt asiat eivät näkyneet lopputuloksessa:

*”...Kentältä kerätty välitehtävien aines tulisi oikeasti päätyä seudulliseen opsiin. Mikäli välitehtävien tehtävänä on vain herättää keskustelua [tosi tärkeää on tietenkin tämäkin], kentällä turhaudutaan helposti, jos kommentointien vaikutukset eivät oikeasti näy lopputuloksessa.”* (S167)

### Opetussuunnitelmatyön johtaminen

Opetussuunnitelmatyön johtamiseen liittyvät avainkohdat olivat pääsääntöisesti opetussuunnitelmatyön voimavaroja ( $f = 64$ ). Johtamiseen liittyen työryhmät nostivat esille riittävän tiedonkulun eri osapuolten välillä ja selkeät ohjeet:

*”Kuntatasolla ohjeiden oltava selkeät kouluille päin. Selkeä ohjeistus vähentää turhaa työtä ja suuntaa fokuksen heti oikeisiin asioihin.”* (K86)

Resursseihin liittyvinä avainkohtina aineistosta nousi esiin riittävän ajan antaminen opetussuunnitelmaprosessille. Lisäksi työryhmien jäsenet toivoivat opetussuunnitelman laatimiseen riittävästi koulutusta. Samanaikaisesti painotettiin resurssien ja tavoitteiden välistä jännitettä.

Johtamiseen liittyvien opetussuunnitelmaprosessin haasteiden kuvaukset ( $f = 22$ ) liittyivät ensi sijassa opetussuunnitelmaprosessin resurssien puutteellisuuteen. Erityisesti prosessiin käytettävä aika koettiin liian vähäiseksi. Lisäksi opetussuunnitelmaprosessiin osallistumisen koettiin lisäävän viikoittaista työ määrää, mikä koettiin kuormittavaksi. Työryhmien jäsenet kokivat myös opetussuunnitelmaan suunniteltavan asioita, joihin kunnilla ei ole oikeasti varaa:

*”Mistä saada resurssit erityislasten kanssa tehtävään hyvään opetustyöhön nykytilanteessa. Ops:ssa on paljon hyviä asioita erityisesti opetuksen järjestämisestä, mutta kunnilla ei halua/resurssija toimia niiden mukaan”* (S161)

## Opetussuunnitelman koherenssin rakentaminen

Opetussuunnitelman koherenssin rakentamisessa korostuivat erityisesti opetussuunnitelmaprosessin voimavarat ( $f = 59$ ). Vastaajat pitivät tärkeänä työryhmien yhteisen käsityksen muodostamista opetussuunnitelmasta. Työryhmien jäsenet painottivat myös opettajan ammatillisen osaamisen hyödyntämistä opetussuunnitelmatyössä. Koherenssin näkökulmasta sellaisen opetussuunnitelman rakentaminen, joka johdonmukaisesti palvelee opettajan käytännön työtä, koettiin tärkeäksi. Lisäksi kaikille oppilaille tasa-arvoisen, eheän ja yhtenäisen oppimispolun luominen koettiin merkitykselliseksi:

*”Yhteinen näkemys lapsen mahdollisimman hyvään opinpolkuun varhaiskasvatuksesta esikoulun kautta peruskouluun ja eteenpäin” (KV45)*

Opetussuunnitelman koherenssiin liittyviä haasteita kuvattiin vähän ( $f = 3$ ). Ne liittyivät tyyppillisimmin kokemukseen opetussuunnitelman perusteiden jäsentymättömyydestä, epäjohtomukaisuudesta tai sirpaleisuudesta. Näissä vastauksissa prosessiin osallistuneet kokivat opetussuunnitelman epäselväksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kuvattiin myös hallinnollisena dokumenttina, joka ei palvele käytäntöä:

*”OPS on (taas kerran) hallinnollinen asiakirja ylhäältä alaspäin. Miksei ”Oppimissuunnitelma”, oppilaiden (lasten, nuorten) näkökulmasta lähtevä?” (K61)*

## Avainkohdat kunnan sisäisessä, kuntien välisessä ja seutukunnallisessa opetussuunnitelmatyössä

Laadullisen analyysin tulokset osoittivat, että eri yhteistyömalleissa painotettiin osittain samoja asioita eri avainkohtien sisällä. Kaikkien yhteistyömallien sisällä opettajan perustyön osaaminen koettiin tärkeäksi *osallisuuden rakentamiselle*. Lisäksi eri opettajaryhmien välinen yhteistyö korostui erityisesti kunnan sisäisessä ja kuntien välisessä yhteistyömallissa. Ongelmalliseksi kaikissa yhteistyömalleissa ope-

*tussuunnitelmatyön johtamiseen* liittyen koettiin resurssien ja tavoitteiden välinen ristiriita. Kunnan sisäisessä ja kuntien välisessä yhteistyömallissa nousivat esiin myös opetussuunnitelmaprosessin ohjeistukseen liittyvät haasteet. *Koherenssin rakentamiseen* liittyen kunnan sisäisessä ja kuntien välisessä yhteistyömallissa painotettiin yhteisen merkityksen rakentamista. Opetussuunnitelman perusteet koettiin myös epäselviksi, minkä koettiin vaikeuttavan koherenssin rakentamista. Kuntien välisessä ja seutukunnallisessa yhteistyömallissa koherenssin rakentamisessa pidettiin tärkeänä opetussuunnitelmien alueellista yhtenäisyyttä ja tasa-arvoa.

Tulokset osoittivat, että eri yhteistyömalleissa painotettiin myös osittain eri asioita avainkohtien sisällä. Kunnan sisäiseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet kuvasivat eniten *opettajien ammatillisen kehittymisen ja sitoutumisen tukemiseen* liittyviä avainkohtia ja korostivat yksittäisen opettajan kehittymisen ja uusiutumisen tärkeyttä. Kuntien välisessä opetussuunnitelmaprosessissa puolestaan painottui enemmän opetussuunnitelman käytäntöön jalkautumisen merkitys ja opettajien mahdollisuudet vaikuttaa koulun kehittämiseen. Seutukunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet taas nostivat esiin yhdessä tekemisen ja yhdessä kehittämisen sekä motivoimisen ja asenteisiin vaikuttamisen.

*Osallisuuden rakentamiseen* liittyen kunnan sisäiseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet kuvasivat vuosiluokat ja oppiainerajat ylittävää yhteistyötä. He korostivat myös kaikkien tasapuolista osallistumista ja eri sidosryhmien välistä riittävää vuoropuhelua. Kuntien väliseen työhön osallistuneet pitivät tärkeänä puolestaan kollegoilta saamaansa tukea, yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekemistä. Seutukunnalliseen opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneet nostivat ainoina esiin koulujen välillä tehtävän yhteistyön merkityksen sekä arvostivat moniammatillisesti tehtävää yhteistyötä.

Kunnan sisäiseen opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneet painottivat *opetussuunnitelmaprosessin johtamista*, erityisesti riittävän tiedonkulun merkitystä opetussuunnitelmaprosessissa. Kuntien välisessä opetussuunnitelmaprosessissa nousi esiin yleisesti prosessin heikko suunnitelu ja työnjako. Esiin nostettiin myös opettajien jaksaminen. Seutukunnallisessa opetussuunnitelmatyössä haasteena esiin nousi puolestaan

ajan riittämättömyys. Samanaikaisesti tärkeäksi nähtiin myös johtajien asenne prosessia kohtaan ja positiivisen muutoshengen luominen.

Kunnan sisäisessä opetussuunnitelmaprosessissa *koherenssin rakentamiseen liittyen* tärkeänä nähtiin koulun arjen toimintaympäristössä työskentelevien tahojen mukaan ottaminen. Kuntien välisessä opetussuunnitelmaprosessissa nousi esiin opetussuunnitelman sopiminen koulun arkeen opettajan työvälineeksi, eheän opetussuunnitelmakokonaisuuden rakentaminen ja sujuvien siirtymien rakentaminen luokalta toiselle.

## POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää paikallisessa opetussuunnitelmatyössä mukana olleiden työryhmien jäsenten kokemuksia vastavuoroisen kehittämisstrategian toteutumisesta, uudistuksen onnistumisesta sekä uudistustyön avainkohdista. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös erilaisia yhteistyömalleja opetussuunnitelmatyössä. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista kunnista oli valinnut kuntarajat ylittävän yhteistyömallin. Kuntarajat ylittävä yhteistyö koettiin myös merkitykselliseksi ja johtajien rooli verkostojen rakentajina tärkeäksi. Tulos vahvistaa aiempia tuloksia, joiden mukaan johtajien aktiivinen pyrkimys luoda ja hyödyntää verkostoja tukee opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneiden mahdollisuuksia oppia uutta (Leithwood & Jantzi 2005).

Tulokset tukevat aiempia tuloksia siinä, että kehittämisstrategia oli yhteydessä opetussuunnitelmaprosessin arvioituun onnistumiseen (Brezicha ym. 2014; Germeten 2011; Leithwood & Jantzi 2005). Opetussuunnitelmatyössä käytetty yhteistyömalli oli yhteydessä opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden kokemukseen vastavuoroisesta kehittämisstrategiasta. Seutukunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet arvioivat opetussuunnitelmatyön sitoutaneen osallistujia vahvemmin yhteiseen tiedonrakenteluun. Kunnan sisäisesti toteutettuun opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet kokivat harvemmin opetussuunnitelman laatimisen yhteiseksi prosessiksi, arvioivat ilmapiirin vähiten vuorovaikutukselliseksi ja kokivat radikaalit ideat vähemmän tervetulleiksi verrattuna seutukunnalliseen opetussuunnitelmaprosessiin osal-

listuneisiin. Tulosta saattavat osittain selittää erot opetussuunnitelmatyön johtamisessa sekä erot paikallisten työryhmien valmiuksissa hyödyntää osaamista ja asiantuntemusta opetussuunnitelmatyön organisoinnissa (Leithwood & Jantzi 2005), rakentaa suotuisaa ilmapiiriä innovatiiviselle toimintakulttuurille (Midthassel ym. 2000) ja taidoissa johtaa paikallista yhteistyötä (McLaughlin & Talbert 2006).

Kuntien väliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet arvioivat muutosjohtamisen onnistuneimmaksi tiedottamisen ja työnjaon osalta. Kunnan sisäisessä yhteistyömallissa oltiin puolestaan vähiten tyytyväisiä muutosjohtamiseen. Tiedottamiseen liittyvää tyytymättömyyttä voivat aiheuttaa epäselvä ohjeistus ja siitä johtuva osallistujien työ määrän lisääntyminen tai johdon huono valmistautuminen prosessiin (Germeten 2011; Gurr & Drysdale 2012). Riittämätön vuorovaikutus, puutteelliset mahdollisuudet merkityksen rakentamiseen, sekä riittämättömät resurssit voivat puolestaan heikentää ymmärrystä omasta tehtävästä opetussuunnitelmaprosessissa (Priestley ym. 2012).

Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet kuvasivat runsaasti opetussuunnitelmatyön avainkohtia. Pääosa avainkohdista kuvattiin opetussuunnitelmatyön voimavaroina. Opettajan kehittymisen ja kehittämiseen sitoutumisen tukemiseen liittyen tutkittavat kuvasivat erityisesti muutospainetta siitä, kuinka opettajan tulee pystyä vastaamaan muuttuvan maailman tarpeisiin. Tämä voi heijastaa sitä, että kunnan sisäiseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet tunnistavat opettajien kehittämistyöhön sitoutumisen merkityksen ja pyrkimyksen tukea sitä. Myös seutukunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet tunnistivat opettajien merkityksen, mutta he korostivat kehittämistyöhön osallistuvien asenteita ja opettajien merkitystä koulun toimintakulttuurin uudistajina. Paikallista opetussuunnitelmatyötä organisoivien asenteet opetussuunnitelmaprosessia kohtaan heijastuvat todennäköisesti myös opettajien asenteisiin muutosta kohtaan (Coburn 2004; Jurasite-Harbisson & Rex 2010).

Opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet korostivat opetussuunnitelmaprosessin avainkohtana myös osallisuuden rakentamista, kuten kuulluksi tulemistä ja mahdollisuutta vaikuttaa. Tällainen ihmisiin ja yhteistyöhön perustuva

vastavuoroinen kehittämisstrategia on omiaan edistämään opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden sidosryhmien välistä yhteistyötä (Huffman & Jacobson 2003; Williams 2006), osallisuuden kokemusta (Vescio ym. 2008) ja opettajien ammatillista kehittymistä (Poekert 2012; Desimone 2002). Kiinnostavaa on, että vastaajat kaikissa opetussuunnitelmatyön yhteistyömalleissa korostivat opettajan sisällöllisen osaamisen merkitystä osallisuuden rakentumisessa.

Johtamiseen liittyvissä avainkohdissa kunnan sisäisessä prosessissa korostui yleisesti resurssien riittämättömyys. Tavoitteiden ja käytävissä olevien resurssien suhde huolehti myös kuntien väliseen ja seutukunnalliseen työhön osallistuneita. Resursseilla viitattiin tyypillisesti talouteen, mutta myös puutteellisiin taitoihin suunnitella ja organisoida opetussuunnitelmaprosessia, kuten riittämättömän ajan varaamiseen. Resursseihin liittyvien haasteiden on osoitettu heikentävän tavoitteiden saavuttamista (Germeten 2011; Priestley ym. 2012). Seutukunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet nostivat esiin myös johtajien asenteen merkityksen uudistustyötä kohtaan. Aiemmassa tutkimuksessa johtajien asenne on tunnistettu opetussuunnitelmaprosessin onnistumista sääteleväksi tekijäksi (Coburn 2004).

Koherenssin rakentaminen korostui eniten kuntien välisessä opetussuunnitelmaprosessissa. Sekä kuntien väliseen että seutukunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet korostivat yhteisen merkityksen rakentamista, eheitä oppimispolkuja ja sujuvia siirtymiä sekä paikallisten opetussuunnitelmien alueellista tasa-arvoa. Kunnan sisäiseen prosessiin osallistuneet korostivat puolestaan ensisijaisesti yhteisen ymmärryksen rakentamista opetussuunnitelmasta, sen sisällöistä ja tavoitteista. Tulosten valossa vaikuttaa siltä, että osallistuminen laajempaan prosessiin tuotti myös koherenssille monipuolisempaa merkitystä. Opetussuunnitelman perusteiden johdonmukaisuuteen liittyviä haasteita kuvattiin seutukunnallisessa prosessissa vähiten. Tämä saattaa viitata siihen, että opetussuunnitelmaprosessissa eri sidosryhmien välinen yhteinen merkityksen rakentaminen on seutukunnallisesti onnistunut hyvin ja tuottanut siten koherentimpaa käsitystä opetussuunnitelmasta (Pietarinen ym. 2017). Seutukunnissa myös vastavuoroinen kehittämisstrategia koettiin myön-

teisimmin. Tulos vahvistaa aiempaa ymmärrystä siitä, että vastavuoroinen kehittämisstrategia on yhteydessä opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden yhteiseen merkityksen rakentamiseen (Pietarinen ym. 2017). Seutukunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet kuvasivat laajasti eri sidosryhmien kanssa tehtävää yhteistyötä. Aiemman tutkimuksen mukaan mitä laajempi vertaisryhmäyhteistyö sidosryhmille pystytään rakentamaan, sitä vaikuttavampi uudistus on (Penuel ym. 2009).

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että monipuolinen yhteistyö opetussuunnitelman kehittämisessä lisää kehittämistyön mielekkyyden kokemusta. Merkitykselliseksi muodostuu se, onko oman kunnan yhteistyöverkosto jo itsessään riittävän laaja vai onko tarpeellista laajentaa verkostoa lähikuntiin. Huomiota tulisi kiinnittää muutosjohtamisen kannalta selkeään työnjakoon, riittävään viestintään ja resursseihin kuten riittävän ajan sallimiseen yhteiselle työskentelylle. Yhteisen tiedonrakentelun mahdollistamisen kannalta on tärkeää huomioida, että erilaista osaamista hyödynnetään eri tavoin ja yhteisen työskentelyn kautta saatu palaute vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöihin. Kehittämistyön ilmapiirin rakentamisen kannalta on tärkeää huomioida eri toimijoiden näkökulmat ja luoda tilaa myös radikaaleille kehittämisideoille. Asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta on myös tärkeää pysähtyä arvioimaan yhteistä toimintaa säännöllisesti ja tarvittaessa suunnitella toimintaa uudelleen.

Tutkimus täydentää aiempaa kirjallisuutta tarkastelemalla vastavuoroisen kehittämisstrategian toteutumista paikallisten toimijoiden näkökulmasta kontekstissa, jossa paikallisen opetussuunnitelmatyön rooli on suuri. Lisäksi tutkimus tuo uusia näkökulmia kansalliseen tutkimukseen tarkastelemalla paikallista opetussuunnitelmatyötä uusimman vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen kontekstissa. Tulokset lisäävät ymmärrystä paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä, vastavuoroisen kehittämisstrategian ilmenemisestä ja merkityksestä paikallisessa uudistusprosessissa sekä monipuolisen yhteistyön merkityksestä. Määrällisen ja laadullisen aineiston hyödyntämisen avulla oli mahdollista rakentaa kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä kuin millään aineistolla sellaisenaan (Bryman

2006; Sondergeld & Koskey 2011). Tutkimuksessa käytettyjen kvantitatiivisten mittareiden reliabiliteetti oli hyvä. On kuitenkin syytä huomioda, että aineisto kerättiin yhdellä kerralla paikallisten opetussuunnitelmien laadintatyön ollessa yhä meneillään. Siten esimerkiksi opetussuunnitelmaprosessin onnistuneisuuden arviot eivät välttämättä kerro paikallisen opetussuunnitelmatyön lopputuloksesta. Voidaan kuitenkin olettaa, että paikallisten toimijoiden arviot prosessin onnistuneisuudesta heijastelevat heidän käsityksiään uudistuksen potentiaalista. Myös laadullinen aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla yhdellä avoimella kysymyksellä. Kysymyksen asettelu ja vastaukselle annettu tila on voinut vaikuttaa siihen, että vastaajat eivät ole

vastaushetkellä pystyneet tuomaan esille kaikkia tärkeinä pitämiään avainkohtia. Suuri osa vastaajista oli kuitenkin vastannut myös avoimeen kysymykseen ja vastausten suuri määrä mahdollisti aineiston saturoitumisen. Jatkossa olisi tärkeää tutkia paikallisia opetussuunnitelman uudistusprosesseja myös esimerkiksi syvempien haastatteluiden avulla. Tutkimuksen rajoitteista huolimatta tulokset nostavat esille paikallisen opetussuunnitelmatyön osallistujien näkökulmasta tärkeitä tekijöitä, joihin panostamalla voidaan mahdollisesti lisätä paikallisen kehittämistyön merkityksellisyttä ja uudistusten vaikuttavuutta.

## LÄHTEET

- Atjonen, Päivi (1993). *Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä*. Acta Universitatis Ouluensis, E, 11. Oulu: Oulun yliopisto.
- Barber, Michael & Fullan, Michael (2005). Tri-level development: It's the system. *Education Week*, 24(25), 32–35.
- Bezzina, Michael, Starratt, Robert J. & Burford, Charles (2009). Pragmatics, politics and moral purpose: the quest for an authentic national curriculum. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 545–556.
- Bisschoff, Tom (2009). Mandated change gone wrong? A case study of law-based school reform in South Africa. *International Journal of Educational Management*, 23(4), 336–347.
- Brezicha, Kristina, Bergmark, Ulrika & Mitra, Dana L. (2014). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96–132.
- Bryman, Alan (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how it is done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113.
- Cantell, Hannele. (2013). Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus*, 44(2), 195–198.
- Coburn, Cynthia E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170.
- Coburn, Cynthia E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244.
- Creswell, John W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95–108.
- Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desimone, Laura (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479.
- Elmore, Richard F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–27.
- Emihovich, Catherine & Battaglia, Catherine (2000). Creating cultures for collaborative inquiry: new challenges for school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 225–238.
- Fullan, Michael (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th edition). New York: Teachers College Press.
- Germeten, Sidsel (2011). The new national curriculum in Norway: A change in the role of the principals? *Australian Journal of Education*, 55(1), 14–23.
- Greeno, James G. (2006). Learning in Activity. Teoksessa Sawyer, Keith R. (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 79–96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gurr, David & Drysdale, Lawrie (2012). Tensions and dilemmas in leading Australia's schools. *School Leadership & Management*, 32(5), 403–420.



- Halinen, Irmeli (2014). OPS 2016 – Koulu katsoo tulevaisuuteen. ITK-konferenssi 10.4.2014. Haettu sivulta, 1.5.2019.
- Halinen, Irmeli & Holappa, Arja-Sisko (2013). Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – the case of Finland. Teoksessa Kuiper, Wilmad & Berkvens, Jan (Eds.) *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe* (s. 39–62). CIDREE Yearbook 2013. Enschede, the Netherlands: SLO.
- Hallinger, Philip (2010). Making education reform happen: is there an 'Asian' way? *School leadership & management*, 30(5), 401–418.
- Hargreaves, Andrew, Halász, Gábor & Pont, Beatriz (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership*. Haettu sivulta <https://www.oecd.org/education/school/39928629.pdf>, 1.5.2019.
- Holappa, Arja-Sisko (2007). *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa*. Acta Universitatis Ouluensis, E, 94. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huffman, Jane & Jacobson, Arminta (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 239–250.
- Jurasaitė-Harbisson, Elena & Rex, Lesley A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267–277.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th edition). Los Angeles: Sage.
- Kivioja, Alina, Soini, Tiina, Pietarinen, Janne & Pyhältö, Kirsi (2018). Mikä on keskeistä hyvässä opetussuunnitelmaprosessissa? *Kasvatus*, 49(4), 310–325.
- Lawton, Denis (1973). *Social Change, Educational Theory and Curriculum planning*. London: University of London Press.
- Leithwood, Kenneth & Jantzi, Doris (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.
- López-Yáñez, Julian & Sánchez-Moreno, Marita (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 203–232.
- Luke, Allan, Woods, Annette & Weir, Katie (2013). *Curriculum, syllabus design, and equity: A primer and model*. New York: Routledge.
- McKernan, James (2008). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. London: Routledge.
- McLaughlin, Milbrey W. & Talbert, Joan E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Midthassel, Unni V. & Ertesvåg, Sigrun K. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153–172.
- Midthassel, Unni V., Bru, Edvin & Idse, Thormod (2000). The principal's role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. *School leadership & management*, 20(2), 247–260.
- März, Virginie & Kelchtermans, Geert (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13–24.
- Mølstad, Christina E. (2015). State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441–461.
- Newmann, Fred M., Smith, Betsy Ann, Allensworth, Elaine & Bryk, Anthony S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297–321.
- Ng, Shun W. (2009). Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform? *Teacher Development*, 13(3), 187–203.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu sivulta [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf), 1.5.2019.
- Peach, Megan, Jimmieson, Nerina L. & White, Katherine M. (2005). Beliefs underlying employee readiness to support a building relocation: A theory of planned behavior perspective. *Organization Development Journal*, 23(3), 9–22.
- Penuel, William R., Riel, Margaret, Krause, Ann, & Frank, Kenneth (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124–163.
- Petko, Dominik, Egger, Nives, Cantieni, Andrea & Wespi, Barbara (2015). Digital media adoption in schools: Bottom-up, top-down, complementary or optional? *Computers & Education*, 84, 49–61.
- Pietarinen, Janne, Pyhältö, Kirsi & Soini, Tiina (2017). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *Curriculum Journal*, 28(1), 22–40.

- Poekert, Philip E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169–188.
- Priestley, Mark, Edwards, Richard, Priestley, Andrea & Miller, Kate (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214.
- Priestley, Mark, Robinson, Sarah & Biesta, Gert (2011). Mapping teacher agency: an ecological approach to understanding teachers' work. *Oxford Ethnography and Education conference*, Oxford, September 2011.
- Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne & Soini, Tiina (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13(1), 95–116.
- Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne & Soini, Tiina (2014). Comprehensive school teacher's professional agency in large scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15(3), 303–325.
- Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne & Soini, Tiina (2018). Dynamic and shared sense-making in large-scale curriculum reform in school districts. *The Curriculum Journal*, 29(2), 181–200.
- Ramberg, Magnus R. (2014). What makes reform work? –School-based conditions as predictors of teachers' changing practice after a national curriculum work. *International Education Studies*, 7(6), 46–65.
- Rokka, Pekka (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press
- Salminen, Jaanet (2018). *Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelma-osaaminen: opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua*. Turun yliopiston julkaisuja, C, 455. Turku: Turun yliopisto
- Sarason, Seymour B. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Soini, Tiina, Kinossalo, Maiju, Pietarinen, Janne & Pyhältö, Kirsi (2017). Osallistamista oppimassa. Kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa Korhonen, Vesa, Annala, Johanna & Kulju, Pirjo (Eds.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salit – Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (s. 35–57). Tampere: Tampere University Press.
- Sondergeld, Toni A. & Koskey, Kristin L. K. (2011). Evaluating the impact of an urban comprehensive school reform: An illustration of the need for mixed methods. *Studies in Educational Evaluation*, 37(2–3), 94–107.
- Stoll, Louise, Bolam, Ray, McMahon, Agnes, Wallace, Mike & Thomas, Sally (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Sullanmaa, Jenni, Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne & Soini, Tiina (2019). Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. *The Curriculum Journal*, 30(3), 244–263.
- Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charles (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Thoonen, Erik E. J., Slegers, Peter J. C., Oort, Frans J. & Peetsma, Thea T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441–460.
- Tian, Meng & Risku, Mika (2019). A distributed leadership perspective on the Finnish curriculum reform 2014. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 229–244.
- Tikkanen, Lotta, Pyhältö, Kirsi, Soini, Tiina & Pietarinen, Janne (2017). Primary determinants of a large-scale curriculum reform: National board administrators' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 702–716.
- Tikkanen, Lotta, Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne & Soini, Tiina (2019). Lessons learnt from a large-scale curriculum reform: The strategies to enhance development work and reduce reform-related stress. *Journal of Educational Change*, doi: 10.1007/s10833-019-09363-1.
- Toothaker, Larry E. (1993). *Multiple Comparison Procedures*. Sage University Paper series on Quantitative Applications in Social Sciences. Newbury Park: Sage.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Van Eekelen, Ilse M., Vermunt, Jan D. & Boshuizen, Henny (2006). Exploring teacher's will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408–423.
- Van Veen, Klaas, Slegers, Peter & Van de Ven, Piet-Hein (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917–934.
- Vescio, Vicki, Ross, Dorene & Adams, Alyson (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching

- practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Vitikka, Erja, Krokfors, Leena & Hurmerinta, Elisa (2012). The Finnish national core curriculum: structure and development. Teoksessa Niemi, Hannele, Toom, Auli, & Kallioniemi, Arto (Eds.) *Miracle of Education* (s. 83–96). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vitikka, Erja (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Williams, Raymond B. (2006). Leadership for school reform: Do principal decision-making styles reflect a collaborative approach? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 53, 1–22.
- Yuen, Timothy W. W., Cheung, Alan C. K., & Wong, Ping Man (2012). A study of the impact of the first phase of the curriculum reform on student learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 26(7), 710–728.

**Liite 1.** Opetussuunnitelman toteuttamisessa käytetyn vastavuoroisen kehittämisstrategiamittarin väittämät ja Cronbachin alfaat sekä opetussuunnitelmatyön onnistumista mittaava väittämä (Pietarinen ym. 2017).

Mittarit

#### Vastavuoroinen kehittämisstrategia

##### **Yhteinen tiedonrakentaminen** (13 muuttujaa, $\alpha = .91$ )

(*Opetussuunnitelman laadintatyössä...*)

Päätökset perustuvat yhteiseen neuvotteluun.

Arvioidaan säännöllisesti yhteistä työskentelyä.

On huomioitu eri opettajaryhmien (luokan-, aineen- ja erityisopettajat) näkökulmat tasapuolisesti.

Olen kyennyt vaikuttamaan linjauksiin ja sisältöihin.

Osaamiseni on tullut monipuolisesti hyödynnettyä.

Saatu palaute on vaikuttanut opetussuunnitelman sisältöihin.

Eri toimijoiden osaamista on hyödynnetty optimaalisesti.

Kentän toimijat on otettu mukaan riittävän eri tavoin.

Radikaalikin ideat on tervetulleita ja niistä keskustellaan yhdessä.

Uudistaminen ei perustu kouluilta kantautuviin aloitteisiin. (R)

On onnistuttu rakentamaan vuorovaikutteinen ilmapiiri.

Yksittäisen toimijan on mahdotonta saada näkemyksiään läpi. (R)

Uudistustyötä on tehty yhdessä eikä ylhäältä saneltuna prosessina.

##### **Muutosjohtaminen** (3 muuttujaa, $\alpha = .82$ )

(*Opetussuunnitelman laadintatyössä...*)

Johtaminen on ollut onnistunutta.

On tehty selkeä työnjako.

Tiedotus on ollut riittävää.

#### **Opetussuunnitelmaprosessin onnistuminen**

Opetussuunnitelman uudistustyö on kokonaisuutena onnistunut hyvin.