

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Alakoulun aarreaitaan kätkeyty opettajuus

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SARA LAITINEN

Huhtikuu 2017

Yhteiskunnan muutokset heijastuvat opetussuunnitelmiin ja sitä kautta opettajan työhön. Opettajat tarvitsevat muutospaineiden keskellä ammatillista vertaistukea, jota jaetaan nykyään myös sosiaalisessa mediassa. Yksi keskeisistä suomalaisten opettajien vertaistuen foorumeista on Facebookin Alakoulun aarreaita -ryhmä, jonka jäsenet ovat pääasiassa luokanopettajia, luokanopettajaopiskelijoita ja muita kasvatusalan ammattilaisia. Jäsenet voivat jakaa ryhmässä pedagogisia ideoitaan, työtapaan tai muuten ammatillisesti tärkeiksi ja hyödyllisiksi kokemiaan asioita. Se, mitä ryhmässä jaetut julkaisut kertovat kasvatusalalla toimivien ajatuksista, haasteista ja tarpeista on kuitenkin vielä jäänyt tutkimatta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista kuvaa Alakoulun aarreaita -ryhmään tehdyt julkaisut välittävät nykypäivän opettajuudesta sekä opettajien suhteesta uuteen opetussuunnitelmaan (POPS 2014). Tutkimusaineisto kerättiin marraskuussa 2016 tallentamalla kahden viikon ajalta kaikki Alakoulun aarreaitaan tulleet julkaisut. Aineistoon kuului yhteensä 385 julkaisua. Kahden viikon kuluttua julkaisujen tallentamisesta kerättiin myös niihin tulleet reagoinnit. Aineiston laadullinen analyysi toteutettiin teoriasidonnaisena. Analyysin ohjenuorana toimivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 keskeiset uudistukset. Laadullista analyysia jatkettiin aineiston kvantifioinnilla, jossa analysoitiin teemoihin kuuluvien julkaisujen ja reagoitien lukumääriä.

Tutkimuksessa havaittiin, että Alakoulun aarreaitan välittämä opettajuus jakautuu kolmeen teemaan, jotka ovat uudistuva opetus, perinteinen koulutyö ja hyvinvointi koulu yhteisössä. Uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset näyttäytyivät aineistossa uudistuviin opetustapoihin ja -sisältöihin, oppimisympäristöihin ja arviointiin liittyvinä ideoiden jakamisina ja avunpyyntöinä. Julkaisuissa korostui, että opettajat kiinnittävät uuden opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti runsaasti huomiota oppilaiden motivointiin ja tunnekokemuksiin. Aineiston määrällisessä tarkastelussa julkaisujen lukumäärien vertailussa suurimmaksi teemaksi muodostui perinteisen koulutyön teema, joka koostui pääasiassa kuvataide- ja käsitöiden esittelyistä sekä joulujuhlaideoista ja muista opetusvinkeistä tai avunpyynnöistä, joissa ei ollut viitteitä uudistuvaan opetukseen. Julkaisuihin tulleiden reagoitien määrällisessä tarkastelussa huomattiin, että hyvinvointi koulu yhteisössä -teeman julkaisut, joissa käsiteltiin opettajien työssä jaksamista, oppilaiden hyvinvointia ja kiusaamista, keräsivät eniten reagoiteja suhteessa julkaisujen lukumäärään.

Tutkimustulosten perusteella nykyaikainen opettajuus kytkeytyy ensinnäkin edelleen voimakkaasti perinteisten näkyvien taitojen hallintaan ja niiden opettamiseen, koska suuri osa julkaisuista keskittyi oppilaiden töiden ja työideoiden esittelyyn. Vaikka uuden opetussuunnitelman toteuttaminen näkyi ryhmässä selkeästi, ei Alakoulun aarreaitan välittämä kuva opettajuudesta kuitenkaan välttämättä vastaa aivan moderneimpia käsityksiä opettajan työstä. Toiseksi, vaikka uutta opetussuunnitelmaa lähestyttiin julkaisuissa pääasiassa positiivisesti, on uudistuksilla ollut myös heikentäviä vaikutuksia opettajien työssä jaksamiseen ja oppilaiden hyvinvointiin. Opettajat vaikuttavat kaipaavankin vertaisiltaan tukea sekä hyvinvointiin että opetuksensa kehittämiseen. Omatoimisen verkkovertaistuen lisäksi tulisikin tutkia ja kehittää myös muita toimivia vertaistuen väyliä, jotta opettajat jaksaisivat toimia ja kehittyä työssään jatkuvien uudistuspainojen keskellä.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJUUS MUUTOKSESSA</b> .....	<b>6</b>
2.1	YHTEISKUNNAN MUUTOSTEN HEIJASTUMINEN OPETTAJAN TYÖHÖN .....	6
2.2	OPETTAJA OPETUSSUUNNITELMAN TULKITSIJANA .....	9
2.3	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014 .....	11
2.3.1	<i>Oppimiskäsitys</i> .....	12
2.3.2	<i>Oppimisympäristöt ja teknologia</i> .....	12
2.3.3	<i>Laaja-alainen osaaminen</i> .....	13
2.3.4	<i>Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja muutokset oppiaineissa</i> .....	14
2.3.5	<i>Arviointi</i> .....	15
2.4	OPETTAJIEN VERTAISTUKI SOSIAALISESSA MEDIASSA .....	16
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>18</b>
3.1	SOSIAALISEN MEDIAN TUTKIMINEN .....	18
3.2	AINEISTON KERÄÄMINEN .....	22
3.3	SISÄLLÖNANALYYSI .....	24
3.4	AINEISTON ANALYYSIN ETENEMINEN .....	25
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>27</b>
4.1	TEEMA 1: UUDISTUVA OPETUS .....	29
4.1.1	<i>Oppimiskäsitys</i> .....	29
4.1.2	<i>Laaja-alainen osaaminen</i> .....	31
4.1.3	<i>Uudistuvat oppimisympäristöt</i> .....	33
4.1.4	<i>Oppiaineiden muutokset</i> .....	35
4.1.5	<i>Arviointi</i> .....	37
4.2	TEEMA 2: PERINTEINEN KOULUTYÖ .....	38
4.3	TEEMA 3: HYVINVOINTI KOULUYHTEISÖSSÄ .....	40
4.4	TEEMOJEN ULKOPUOLELLE JÄÄNEET JULKAISUT .....	43
4.5	TUTKIMUKSEN MÄÄRÄLLISIÄ TULOKSIA .....	43
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>47</b>
5.1	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	47
5.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....	50
5.3	LOPUKSI .....	52

# 1 JOHDANTO

Opettajuus on ollut viime vuosina murroksessa. Yhteiskunnan muutokset heijastuvat koulujen opetussuunnitelmiin ja sitä kautta opettajan työhön. Opettajan työhön kohdistuvat odotukset ja vaatimukset ovat kasvaneet ja opetussuunnitelmien uudistuminen on lisännyt opettajiin kohdistuvaa painetta kehittää ja päivittää omaa ammatillista osaamistaan. Näistä haasteista selviytyäkseen opettajat kaipaavat ammatillista vertaistukea. Sosiaalinen media on tänä päivänä osa yhteiskuntamme arkea, joten myös opettajien verkostoituminen ja vertaistuen antaminen tapahtuvat yhä enemmän sosiaalisen median välityksellä. Yhtenä keskeisimmistä foorumeista tässä prosessissa on Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmä, jossa opettajat saavat jakaa pedagogisia ideoitaan, työtapojaan tai muuten ammatillisesti tärkeiksi ja hyödyllisiksi kokemiaan asioita.

Alakoulun aarreaitta on suljettu Facebook-ryhmä, johon kuului huhtikuussa 2017 yli 28 000 jäsentä. Ryhmä koostuu pääasiassa luokanopettajista, luokanopettajaksi opiskelevista tai muista kasvatustalon ammattilaisista. Alakoulun aarreaitan on perustanut turkulainen luokanopettaja, joka toimii myös ryhmän ylläpitäjänä. Ylläpitäjä on laatinut ryhmään säännöt, jotka löytyvät ryhmän etusivulta. Sääntöjen mukaan ryhmän tavoitteena on innostaa ja kannustaa muita ryhmäläisiä sekä oppia yhdessä. Ryhmässä tapahtuvan keskustelun tulee olla rakentavaa ja tavoitteena on kunnioittaa erilaisia mielipiteitä. Ylläpitäjällä on oikeus poistaa ryhmästä julkaisuja, jotka ovat ryhmän sääntöjen vastaisia. Facebook-ryhmän lisäksi Alakoulun aarreaittaan kuuluu myös verkkosivusto, jonka materiaalit ovat vain rekisteröityneiden jäsenten saatavilla. Tässä tutkimuksessa Alakoulun aarreaitasta puhuttaessa tarkoitetaan kuitenkin nimenomaan Facebookissa olevaa Alakoulun aarreaitta -ryhmää.

Alakoulun aarreaitta voidaan jo jäsenmääränsä puolesta nähdä valtakunnallisesti erittäin merkittävänä ja vaikuttavana foorumina luokanopettajien keskuudessa. On sanomattakin selvää, että näin laajaa suosiota nauttivalla foorumilla on näkyvyyttä opettajien keskuudessa ja sitä kautta myös vaikutusta sen jäsenien ammatilliseen toimintaan. Halusinkin tutkimuksessani selvittää, millaista kuvaa nykypäivän opettajan työstä ryhmässä tapahtuva toiminta välittää.

Opettajuutta eri konteksteissa ovat tutkineet muun muassa Luukkainen (2004) ja Lindén (2010) ja koulun uudistuksia opettajien kertomusten kautta ovat tutkineet Syrjälä, Estola ja Uitto (2006). Sosiaalisen median käyttöä opetuksessa ja opettajankoulutuksessa on jo tutkittu jonkin verran (esim. Niinimäki & Tenno 2011; Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012), mutta tutkimuksia, joissa

kohteena on opettajien keskinäinen toiminta sosiaalisessa mediassa, löytyy varsin niukasti. Opettajien välisen vertaistuen ilmenemismuotoja sosiaalisessa mediassa ovat tutkineet muun muassa Kelly ja Antonio (2016) sekä Dewert, Babinski ja Jones (2003). Aiempia tutkimuksia opettajien sosiaalisessa mediassa toimimisesta esitellään tarkemmin luvussa 2.4.

Tässä tutkimuksessa keskityn keskusteluketjujen sijasta tutkimaan ainoastaan julkaisuja ja niiden sisältöjä. En siis tutki sosiaalisessa mediassa tapahtuvaa opettajien välistä dialogia, vaan sitä, millaista kuvaa opettajat ammatistaan välittävät toimiessaan sosiaalisessa mediassa. Tämä rajaus on mielestäni tarpeen, koska se tuo tutkimukseeni uuden näkökulman ja rajaa aineistoni pro gradu -työn kannalta sopivan kokoiseksi. Tutkimuksen edetessä tutkimuskysymykset tarkentuivat yleisen opettajakuvan lisäksi tarkastelemaan erityisesti sitä, miten opettajat sosiaaliseen mediaan tulevien julkaisujen perusteella tulkitsevat ja toteuttavat uusia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita työssään. Tutkimuksessani haen vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Millaisena uusi opetussuunnitelma näyttäytyy opettajien työssä Alakoulun aarreaitan jäsenten tekemien julkaisujen perusteella?
2. Millaisen kuvan Alakoulun aarreaitan jäsenten tekemät julkaisut antavat opettajan työstä?

Tutkimuksen rakenne etenee siten, että luvussa 2 käsittelen tutkimukseni kannalta keskeistä opettajuuteen ja opetussuunnitelmaan liittyvää teoriaa ja aiempia tutkimuksia. Luvussa 3 esittelen tutkimuksessa käytettyjä tutkimusmenetelmiä ja kuvaan tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin etenemisen. Luvussa 4 esittelen tutkimukseni tulokset aineiston analyysissä luomieni teemojen kautta. Luvussa 5 pohdin tutkimustulosten merkitystä sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, minkä jälkeen esittelen mahdollisia jatkotutkimusvaihtoehtoja.

## 2 OPETTAJUUS MUUTOKSESSA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni kannalta keskeistä opetussuunnitelmaan ja opettajuuteen liittyvää teoriaa sekä aiempia tutkimuksia. Ensin käsittelen opettajan työn ja opetussuunnitelman piirteitä, muutoksia ja keskinäistä suhdetta. Tämän jälkeen kuvaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 keskeisiä uudistuksia. Lopuksi esittelen opettajien väliseen sosiaalisessa mediassa tapahtuvaan vertaistukeen liittyviä aiempia tutkimuksia.

### 2.1 Yhteiskunnan muutosten heijastuminen opettajan työhön

Historian valossa opettajan ammattia voidaan pitää instituutiona. Instituution jäseneksi pääsyä ollaan valvottu tarkoin kriteerein, jotka ovat koulutustaustan lisäksi kohdistuneet henkilön persoonallisiin ominaisuuksiin. (Lindén 2001, 9.) Suomessa opettajan ammatti voidaankin määritellä *professioksi*. Profession käsitteeseen liittyy ajatus siitä, että ammattikuntaan voi kuulua vain suorittamalla tietyn koulutuksen, joka antaa valmiudet ammatin jatkuvaan kehittämiseen. Ammattiin ei ajatella valmistuttavan nopeasti, vaan voidakseen toimia tehtävässään, on henkilön sisäistettävä myös ammattiin liittyvät arvovaatimukset. Vaikka käsitykset ”hyvästä opettajasta” ovat juurtuneet vahvasti ihmisiin ja yhteiskuntaamme, liittyy opettajan ammattiin ja työnkuvaan useita keskenään ristiriitaisia näkemyksiä (Childs & Casey 2007, 6). Toisessa ääripäässä opettajan työn ajatellaan olevan lähinnä ulkoapäin annettujen poliittisten päätösten suorittamista ja toteuttamista. Vastakkaisessa ajattelussa opettajan ajatellaan olevan aktiivinen toimija, joka oman työnsä kautta ohjaa uudistusten ja kehityksen suuntaa. Opettajankoulutus ja opettajaihanteet ohjaavat osaltaan opettajia löytämään paikkansa näiden kahden ääripään välillä. (Niemi 2006, 74–75.)

Malisen (2002) mukaan opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta, ja opettajuuden ydintä on epistemologinen vastuu. Tämä tarkoittaa, että opettajuuteen kuuluu “edellä olemisen” ja “enemmän tietämisen” idea. Opettajalla on siis epistemologista enemmyyttä, johon kuuluu esimerkiksi oppiaineen kokonaisvaltaisempi käsitteellinen hahmottaminen. Malinen (2002, 66) jakaa opettajan epistemologisen vastuun viiteen osa-alueeseen: 1) tiedonvälittäjäyys, 2) oppijoiden tietämysten tunnistaminen, 3) särön synnyttäminen eettisesti soveliaissa rajoissa, 4) dialogin ohjaaminen sekä 5) pedagoginen aika- ja rakennetietoisuus.

Opettaja ovat epistemologisten siteiden lisäksi sidoksissa oppijoihin myös eksistentialisesti. Eksistentialinen vastuu on ei-pedagogista, yleisinhimillistä vastuuta, joka ei ole mitenkään erityisesti koulutuksen maailmaan liittyvää. Eksistentialinen vastuu on läsnä kaikissa inhimillisissä tilanteissa, olivat ne sitten oppimistilanteita tai eivät. Eksistentialinen vastuu voidaan jakaa kolmeen osavastuuseen: 1) toisen ihmisen kunnioittava ja tasavertainen kohtelu, 2) oman sosiaalisen kyvykkyyden tiedostaminen ja kehittäminen sekä 3) vastuu oppimiselle suotuisasta ilmapiiristä. (Malinen 2002, 74-75.) Kolmanneksi opettajan vastuuksi Malinen (2002, 80-81) määrittää kahden edellisen vastuun yhdistämisestä muodostuvan eettisen vastuun. Eettinen vastuu tarkoittaa sitä, että opettajan on tunnistettava epistemologisen ja eksistentialisen vastuunsa rajat sekä eksistentialisen vapauden tuomat rajoitukset. Välijärven (2006, 26) mukaan yhteiskunnan muutosten myötä opettajan työn eettiset ja sosiaaliset vastualueet korostuvat entisestään. Uuden tiedon työstämisen rinnalla opettaja vaikuttavat työllään oppilaiden arvojen, moraalien ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymiseen.

Yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet siihen, millaisia odotuksia opettajien työlle asetetaan ja millaiseksi opettajan rooli määritellään. Suomessa opettajan ammattiin kuuluu keskeisenä osana autonomisuus. Opettaja saa suunnitella ja toteuttaa omaa opetustaan melko vapaasti ilman ulkopuolista valvontaa. Tämä autonomisuus lisää opettajan vastuuta oppilaista (Tirri 2002, 205). Lindén (2001, 10) kuitenkin suhtautuu opettajan työn autonomisuuteen kriittisesti, sillä opettajan odotetaan työssään toimivan edustamansa institutionaalisen roolinsa mukaisesti. Tätä roolia määritellään jatkuvasti uudelleen ja käsitykset opettajan identiteetistä ja työstä muuttuvat. Esimerkkinä tästä voidaan pitää opettajan ja oppilaiden välisen suhteen muuttumista. Vaikka opettajalla on edelleen auktoriteettiasema oppilaisiin nähden, on opettajan rooli muuttunut yhä enemmän oppimisen ohjaajaksi (Tirri 2002, 205). Luukkaisen (2004, 53) mukaan opettajan professio on kehittynyt teknisen opetustaidon korostamisesta kohti erehtyvistä ja reflektiivistä ammattilaista. Nykyisin hyväksytään monimuotoisempia opetuksen lähestymistapoja ja oppija ymmärretään yksilönä. Opettajan laadulle on vaikeaa asettaa tarkoin rajattuja kriteerejä, mutta keskeiset ominaisuudet voidaan Luukkaisen (2004, 62) mukaan tiivistää kriteereihin ”tieto”, ”läsnäolo ” ja ”osaaminen” luokan ja koulun työskentelyssä.

Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat myös siihen, millaisena näemme koulussa olevat oppijat. Aaltolan (2002, 55–56) mukaan oppijaa voidaan kärjistäen tarkastella kahdesta näkökulmasta. Oppija voidaan nähdä välineenä, jolloin työelämän tarpeet ja vaatimukset korostuvat ja kasvatukselliseksi tavoitteeksi asetetaan näihin vaatimuksiin sopeutuminen. Tähän näkökulmaan liittyvät myös koulun pyrkimys oppilaiden tehokkuuden ja aktiivisuuden lisäämiseen, joka ainakin tiedostamatta ilmentää yhteiskunnan tehokkuuden ja tuottamisen ideologiaa. Toisaalta oppija voidaan nähdä pää-

määränä, jolloin korostetaan yksilön arvoa ja erityislaatuisuutta. Tällöin nuoria ei ainoastaan sopeuteta yhteiskuntaan, vaan koulu ja opettajat voivat saada aikaan yhteiskunnan kriittistä tarkastelua nuorten kautta. Koulu tukee oppilaan identiteettiä ja sopeuttamisen sijasta kasvatus perustuu dialogiin yksilön ja hänen lähtökohtiensa kanssa. Ropon, Lindénin, Syrjäläisen ja Värriin (2001, 7) mukaan koulumaailmassa ollaankin siirrytty korostamaan ihmisen tarvetta ja oikeutta rakentaa identiteettiään osaamisen ja tiedon yksilöllistämisen kautta. Vaatimukset oppijan yksilöllisyyden paremmasta huomioon ottamisesta näkyvät käytännön opetuksessa ja opetussuunnitelmatyössä.

Vaikka nykypäiväin koulussa korostetaan oppilaan yksilöllisyyttä, painotetaan saman aikaisesti myös vuorovaikutuksen tärkeyttä oppimisprosessissa. Tämä on kytköksissä nykyiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Kun oppilaat opiskelevat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, huomio kiinnittyy oppilaiden sekä sosiaaliseen että kognitiiviseen kehitykseen. Opetuksen voidaan ajatella olevan vuorovaikutustapahtuma, jossa opettaja edustaa asiantuntijaa ja oppilaat ovat noviiseja. Tästä hierarkiasta huolimatta oppimistilanteessa molemmat ovat tasa-arvoisia jäseniä. Opiskelu pitää sisällään opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Oppiminen perustuu aina oppilaan aktiiviseen toimintaan ja se on riippuvaista monesta oppilaaseen liittyvästä tekijästä, kuten hänen aiemmista tiedoistaan ja motivaatiostaan. Opettajan tulee löytää keinot, jotka edistävät, auttavat ja tukevat oppilaan tiedonrakentumisprosessia. (Aho 2002, 24–30.)

Yhteiskunnan ja koulun muutokset heijastuvat myös opettajien työssä jaksamiseen. Syrjäläinen (2001, 48) puhuu työuupumuksesta, joka on ollut kasvava ilmiö jo vuosituhaten vaihteessa. Merkkeinä uupumisesta ovat olleet opettajien loppuun palamiset, ennen aikaiset eläkkeelle siirtymiset sekä opettajien omat kertomukset. Opettajan työn muutokset ja sille asetetut tavoitteet ovat lisääntyneet jatkuvasti ja samanaikaisesti opettajat ovat joutuneet toimimaan arkipäivän työssään riittämättömin resurssein. Tämä saa monen opettajan kohdalla aikaan uupumusta ja riittämättömyyden tunnetta. Myös Kilpiön ja Markkulan (2006, 71) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat saamansa tuen ja yhteiskunnan resurssien olevan epätasapainossa työhön kohdistuvien vaatimusten kanssa. Nykypäivän yhä nopeammin kehittyvässä ja teknologisoituvassa yhteiskunnassa opettajien kokemat paineet ovat tuskin hellittämässä. Hyvinvointia voidaan edistää huolehtimalla toimivista fyysisistä työympäristöistä ja riittävästä opettajien koulutuksesta sekä siitä, että työn vaatimukset ovat kohtuullisia (Onnismaa 2010). Opettajien työhyvinvoinnista huolehtiminen on erityisen tärkeää, koska se heijastuu myös oppilaiden hyvinvointiin (Virtanen ym. 2009).

Opettajan tehtävä ei ole ainoastaan kasvattaa ja opettaa, vaan ennen kaikkea koulua uudistamalla kiihdyttää yhteiskunnallisia muutoksia tai ohjata tapahtuvaa kehitystä haluamaansa suuntaan.



(Ropo ym. 2001, 7–8.) Myös Aaltola (2002, 49) puhuu opettajista yhteiskuntamme sivistyksen rakentajina. Samalla, kun opettajat ovat itse synnyttämässä yhteiskunnallista muutosta, asettavat nämä muutokset ja koulun pedagoginen kehittäminen opettajalle yhä enemmän haasteita. Näitä haasteita aiheutuu muun muassa opetuksen tehostamispyrkimyksistä ja koulun muuttuvasta suhteesta ympäristöön. Muutosvoimien lisäksi koulun kehitykseen vaikuttavatkin myös sitä hidastavat vastavoimat (Johnson 2006, 59). Ongelmallista on, että opettajat kokevat koulun kehittämistyön usein henkilökohtaisina vaatimuksina ja uhkana oman työnsä toteuttamisen yksilölliselle vapaudelle. Tällöin opettajan autonominen asema voi kääntyä yhteisöllisen osaamisen kehittämistä vastaan. (Väljærvi 2006, 24.) Jotta ajanmukainen kasvatus toteutuisi, on jokaisen kouluyhteisön jäsenen kehityttävä ja opittava jatkuvasti uutta. Pelkkä yksilöiden persoonallinen oppiminen ei kuitenkaan takaa oppivan organisaation toimivuutta, vaan koko kouluyhteisön tulee oppia ja kehittyä yhdessä. Opettajilta vaaditaan yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyökykyä sekä kykyä asettaa päämääriä, joihin yhdessä pyritään. (Aho 2002, 23.)

## 2.2 Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana

Opettajatutkimuksessa opettajaa tarkastellaan itsenäisenä, valintoja tekevänä, ajattelevana ja harkitsevana toimijana, joka antaa asioille ja tapahtumille omia merkityksiä. Opettajan ei siis ajatella mekaanisesti toteuttavan hänelle saneltua opetussuunnitelmaa. Opettaja oppii arvioimalla kriittisesti omia kokemuksiaan ja suhteuttamalla niitä jo ennestään olemassa oleviin tiedonrakenteisiinsa. (Kosunen & Huusko 2002, 206.) Tämä liittyy suomalaisen opettajan vahvaan autonomiseen asemaan. Suomessa opettajien ajatellaan olevan itsenäisiä ja autonomisia pedagogiikan asiantuntijoita, jotka nauttivat suurta yhteiskunnan luottamusta. Autonomian käänköpuolena suomalaiseen opettajaidentiteettiin sisältyy edelleen vahvasti käsitys siitä, että luokkahuoneen oven suljettuaan opettajan on selviydyttävä työstään yksin (Väljærvi 2004, 19–23). Tämä yksinpärjäämisen kulttuuri on kuitenkin opettajien toisilleen tarjoaman vertaistuen myötä vähitellen murtumassa.

Schiro (2008) jaottelee opetussuunnitelman ymmärtämisen tavat neljään näkökulmaan. Kun opetussuunnitelmaa lähestytään tieteellisestä näkökulmasta (*scholar academic ideology*) koulutuksen tavoitteena ajatellaan olevan tieteenalan laajentaminen jakamalla tietämystä nuoremmille oppilaille. Opettajat toimivat työssään eräänlaisina ”pienoistutkijoina”, joilla on perusteellinen tuntemus ja ymmärrys omasta tieteenalastaan. Opettajien tulee osata esittää omat tietonsa oppilaille selkeästi ja täsmällisesti siten, että oppilaat pystyvät vähitellen siirtymään korkeammalle tasolle tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden välisessä hierarkiassa.

Toiseksi opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä myös yhteiskunnallisen tehokkuuden näkökulmasta (*social efficiency ideology*). Tällöin koulutuksen tavoitteena on valmistaa yksilöitä, jotka kykenevät tulevaisuudessa antamaan panoksensa yhteiskuntaan ja pystyvät varmistamaan yhteiskunnan toimintojen jatkuvuuden. Koulutuksessa keskitytään kehittämään tulevaisuuden yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia taitoja ja toimintamalleja. Kolmanneksi opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä yksilökeskeisesti (*learner centered ideology*), jolloin huomion keskipisteenä ovat oppijan yksilölliset tarpeet. Koulun tavoitteena ei ole kasvattaa ihmisiä yhteiskunnan vaatimusten mukaan, vaan tärkeää on yksilön henkilökohtainen kehittyminen suhteessa omiin lähtökohtiinsa. Neljäs tapa on lähestyä opetussuunnitelmaa yhteiskunnan uudelleenrakentamisen kautta (*social reconstruction ideology*). Tässä näkökulmassa ollaan tietoisia yhteiskunnan ongelmista ja epäoikeudenmukaisuuksista ja koulutuksen kautta pyritään rakentamaan ja kehittämään yhteiskuntaa sellaiseksi, jossa jokaisella jäsenellä olisi hyvä elää. (Schiro 2008, 4–6.)

Suomalaiset opetussuunnitelmat ovat muuttuneet 1990-luvulta lähtien yksilökeskeisemmiksi ja niissä korostettu yksilöllisiä valintoja. Opetussuunnitelmien laadinta on hajautettu valtiolta kunnille, yksittäisille kouluille ja kouluorganisaatioille. Oppilaitokset profiloituvat opetussuunnitelmallisesti, ja opetussuunnitelma voidaan nähdä organisaation asiantuntijuuden ja yhteisöllisen sitoutumisen ilmentäjänä. Tämä tarkoittaa koulujen tasolla sitä, että oppilaitoksissa tarjotaan erilaisia valinnaisaineita tai painotuksia. Oppilaat puolestaan voivat suorittaa erilaajuisia oppisisältöjä oman kyvykkyyden ja kiinnostuksen kohteiden perusteella. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 182–183.) Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisen tavoitteena on ollut muuttaa opettajan työtä tottumusten ja traditioiden ohjaamien käytäntöjen sijasta entistä reflektiivisempään ja professionaalisempaan suuntaan (Kosunen & Huusko 2002, 207). Antikaisen ym. (2006, 184) mukaan opetussuunnitelmien sisällön muutoksilla on pyritty tehokkuuteen, homogeenisuuteen ja toiminnan standardoimiseen, vaikka muutoksia perustellaan yksilöllisyyden merkityksen korostumisena. Opetussuunnitelmallista valinnaisuutta perustellaan yksilöllisyyden ja joustavuuden mahdollistamisella. Tavoitteena on tarjota jokaiselle oppijalle hänen omia yksilöllisiä ominaisuuksiaan ja tavoitteitaan vastaavaa opetusta.

Opettaja ei ainoastaan toteuta opetussuunnitelmaa passiivisesti, vaan hän tulkitsee sen sisältöjä ja antaa niille omia merkityksiään. Opettaja tutustuu käytettävissä oleviin oppimateriaaleihin ja pyrkii soveltamaan niitä omiin käyttötarkoituksiinsa. Opettajalle luontainen tapa ymmärtää opetussuunnitelmaa on lähestyä sitä oppimiskokemusten kautta. Opettajan tulee perehtyä kirjoitettuun opetussuunnitelmaan ja hänen edellytetään hyödyntävän sitä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Erilaiset oppimisympäristöön liittyvät tekijät sekä opettajan henkilökohtainen elämäntilanne saattavat rajoittaa sitä, miten opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa ja millaisia mahdollisuuksia hänellä

on käytössään. Ammattitaitoinen opettaja on tietoinen näistä hänelle asetetuista odotuksista sekä opetussuunnitelman tulkintaan vaikuttavista tekijöistä. (Kosunen & Huusko 2002, 206–208.)

Toimivat opetuskäytännöt rakentuvat opettajan kokemukselliselle tiedolle, jonka pohjalta opettajat tekevät opetussuunnitelmalliset ratkaisunsa. Yleensä tämä tieto on henkilökohtaista ja tilannesidonnaista ja suurilta osin tiedostamatonta. Opetusstrategiat ja luokan toiminnan järjestäminen rakentuvat opettajien käyttöteorioista. Opettajien kokemusten kautta syntyneet teoriat luokkahuone-työskentelystä, oppilaista ja opetussuunnitelmasta ohjaavat opettajan toimintaa ja rakentavat opettajan ammatillista tietoa ja osaamista. Työympäristö vaikuttaa opettajan teorioiden kehittymiseen. (Kosunen & Huusko 2002, 208.) Suunnitellut muutokset tapahtuvat siis opettajien henkilökohtaisten tulkintojen ja persoonallisen ymmärryksen kautta (Syrjälä ym. 2006, 31). Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajat pääsevät vaikuttamaan myös opetussuunnitelmiin jo laadintavaiheessa. Jotta opetussuunnitelma omaksuttaisiin jo itse tuottamisvaiheen aikana, on muutosvoiman ja -motivaation oltava kouluyhteisön itsearviointiin, oppimiseen ja kehittämisideoihin perustuvaa. Kun opettajat pääsevät tuottamaan opetussuunnitelman itse, he todennäköisemmin kantavat vastuuta sen toteutuksesta. Pelkästään ulkoapäin annettu opetussuunnitelma voi johtaa tilanteeseen, jossa opettajan odotetaan hyväksyvän ja sisäistävän ennalta asetetut arvot ilman, että hän on saanut hyödyntää ammatillista osaamistaan ja kokemuksiaan. Tällöin opetussuunnitelmaan sitoutuminen jää todennäköisemmin hataralle pohjalle. (Kosunen & Huusko 2002, 211.)

### *2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*

Opetushallitus julkaisi vuonna 2014 kansalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusteiden pohjalta kunnat ovat laatineet paikalliset opetussuunnitelmansa, jotka otettiin käyttöön kaikkien 1.-6.-vuosiluokkien opetuksessa 1.8.2016 (Opetushallitus 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on, yhtenä perusopetuksen ohjausjärjestelmän osana, varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Ohjausjärjestelmän osat uudistuvat, jotta koulua ympäröivän maailman muutokset pystytään ottamaan huomioon opetuksessa ja näin vahvistamaan koulun tehtävää kestävä tulevaisuuden rakentamisessa. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on opetuksen järjestämisen tukeminen ja ohjaaminen sekä yhtenäisen perusopetuksen toteutumisen edistäminen. (POPS 2014, 9.) Opetussuunnitelman perusteet rakentavat yhtenäisen pohjan paikallisille opetussuunnitelmille ja vahvistavat siten koulutuksen valtakunnallista tasa-arvoa. Koulujen paikalliset näkökulmat ja tarpeet otetaan huomioon kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) keskeiset uudistukset liittyvät oppimiskäsitykseen, oppimisympäristöihin ja arviointiin. Uusia opetukseen vaikuttavia määritelmiä ovat laaja-alainen oppiminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisimpiä uudistuksia.

### 2.3.1 Oppimiskäsitys

Opetussuunnitelman perusteet pohjaavat oppimiskäsitykseen, joka korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana. Tarkoituksena on, että oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. (POPS 2014, 17.) Oppimisprosessin kannalta tärkeänä pidetään monipuolisia oppimistapoja sekä oppilaan tunteiden tunnistamista:

*”Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.” (POPS 2014, 17.)*

Vaikka oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen on keskiössä, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppilaita ohjataan ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. Oppilaiden luova ja kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisutaidot kehittyvät vuorovaikutuksellisen oppimisen myötä. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan oppilaan motivaation tärkeyttä oppimisprosessissa. Motivaatiota voidaan edistää huomioimalla oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet. Myös oppimisprosessin aikana saatu rohkaiseva ja realistinen palaute on tärkeä tekijä oppilaan motivaation ja itsetunnon kehityksessä. Tavoitteellinen ja elinikäinen oppiminen perustuu oppimaan oppimisen taitojen kehittymiseen. Tämä ilmenee siten, että oppilaita ohjataan tunnistamaan yksilölliset oppimistapansa ja tätä tietoa käyttämällä edistämään omaa oppimistaan. (POPS 2014, 17.)

### 2.3.2 Oppimisympäristöt ja teknologia

Oppimisympäristöjen ja työtapojen kehittäminen on keskeinen uuden opetussuunnitelman tavoite. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (POPS 2014, 29). Perinteisestä luokkaympäristöstä luopuminen voi

olla opettajalle mahdollisuus muuttaa omaa ajatteluaan oppimisympäristöstä, oppimisesta ja omasta roolistaan oppimistapahtumassa (Luostarinen & Peltomaa 2016, 119).

*”Oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on, että oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Kehittämisessä otetaan huomioon eri oppiaineiden erityistarpeet. Oppimisympäristöjen tulee tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista.” (POPS 2014, 29.)*

Oppimisympäristöön kuuluvat myös opiskelussa käytettävät välineet, palvelut ja materiaalit. Koulun kalusteiden, varusteiden ja välineiden valinnoilla voidaan tukea opetuksen pedagogista kehittämistä ja oppilaiden aktiivista osallistumista (POPS 2014, 29). Pelkkä kalusteiden ja materiaalien uusiminen ei kuitenkaan luo uutta oppimisympäristöä, sillä oppimisympäristö syntyy yhdessä koettuna ja elettyinä. Onnistuneesti toteutettuna muutos luo oppimisen kannalta mahdollisimman otollisen ja monipuolisen ympäristön, kun taas heikosti toteutunut muutos voi olla vain siirtymä yhdestä yksipuolisesta ympäristöstä toiseen. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 119.)

Piispanen (2008) lähestyy tutkimuksessaan oppimisympäristöä kolmesta näkökulmasta: psykologisesta ja sosiaalisesta, fyysisestä sekä pedagogisesta näkökulmasta. Tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat, opettajat ja vanhemmat perustavat käsityksensä oppimisympäristön hyvydestä eri näkökulmiin. Oppilaat korostavat fyysisistä ympäristöä, vanhemmat psykologisia ja sosiaalisia ominaisuuksia ja opettajat puolestaan ympäristön pedagogisia lähtökohtia. Oppimisympäristön kehittämisessä tärkeimpänä nähdään kuitenkin ympäristön säilyminen turvallisena kaikille toimijoille.

Hyvin toimiva oppimisympäristö edistää vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista sekä mahdollistaa yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen kanssa. Oppimisympäristöjen kehittämisessä otetaan huomioon, että oppimista tapahtuu myös koulun ulkopuolella. Myös tieto- ja viestintäteknologia ovat osaltaan rakentamassa uusia oppimisympäristöjä (POPS 2014, 29). Opettajien tuleekin ohjata oppilasta huomaamaan ja hyödyntämään kouluympäristön ulkopuolisia oppimisen kannalta otollisia ympäristöjä, mukaan lukien mobiilisovellukset ja nettiympäristöt (Luostarinen & Peltomaa 2016, 119).

### 2.3.3 Laaja-alainen osaaminen

Yksi keskeisimmistä opetussuunnitelman uusista käsitteistä on laaja-alainen osaaminen. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (POPS 2014, 20). Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät seitsemän laaja-alaisen osaamisen osa-alueita: ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja

ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7) (POPS 2014, 17–23). Tavoitteena on, että oppilaan osaamista näillä osa-alueilla kehitetään kaikkien oppiaineiden opetuksessa. Kansalliset tavoitteet pohjaavat monien muiden kansainvälisten tahojen laatimiin osaamismääritelmiin, kuten Euroopan Unionin vuonna 2005 määrittelemiin avaintaitoihin (Luostarinen & Peltomaa 2016, 50). Kunnat ja koulut ovat voineet tämentää laaja-alaiselle osaamiselle asetettuja kansallisia tavoitteita omissa paikallisissa opetussuunnitelmissaan.

Luostarisen ja Peltomaan (2016, 49–50) mukaan laaja-alaisen osaamisen kehittämällä voidaan ajatella olevan perusopetuksessa kaksi tehtävää. Ensimmäinen tehtävä on oppilaan oman ihmisenä kasvamisen, oppimispolun rakentamisen, vahvuuksien löytämisen, itsensä kehittämisen sekä peruskoulun jälkeisen elämän tukeminen. Toinen tehtävä on kasvattaa oppilaista täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä, joilla on riittävät tiedot ja taidot pystyäkseen osallistumaan kestävän tulevaisuuden rakentamiseen sekä yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja toimintaan.

#### 2.3.4 Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja muutokset oppiaineissa

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 31) puhutaan opetuksen *eheyttämisestä*, jonka tavoitteena on mahdollistaa opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Opetuksen eheyttäminen luo osaltaan perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria. Eheyttämisessä korostuvat vuorovaikutus ja yhteisöllisyys:

*”Se auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä jäsentämään niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kokonaisuuksien tarkastelu ja tiedonaloja yhdistelevät, tutkivat työskentelyjaksot ohjaavat oppilaita soveltamaan tietojaan ja tuottavat kokemuksia osallistumisesta tiedon yhteisölliseen rakentamiseen.” (POPS 2014, 31.)*

Yhtenä eheyttämisen keinona ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet. Jokaisessa koulussa tulee toteuttaa vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. Monialainen oppimiskokonaisuus tarkoittaa sellaista selkeää teemaa, projektia tai jaksoa, jossa valittua aihetta käsitellään useiden oppiaineiden näkökulmista. Oppilaat saavat osallistua näiden kokonaisuuksien suunnitteluun. Kokonaisuuksilla halutaan kehittää opittavien asioiden välisten yhteyksien hahmottamista, omatoimisuutta ja yhdessä tekemisen taitoja. Niissä korostuvat oppilaiden kokemusmaailmasta nousevat tarpeet, tutkiva ote, toiminnallisuus ja kokemuksellisuus. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 81.) Riittä-

vän pitkäkestoiseksi suunnitellut oppimiskokonaisuudet mahdollistavat sen, että oppilailla on tarpeeksi aikaa syventyä sisältöihin sekä työskennellä tavoitteellisesti, monipuolisesti ja pitkäjänteisesti (POPS 2014, 31). Kokonaisuuksien kautta voidaan kehittää opettajien yhteistyötä ja ne tarjoavat oivan mahdollisuuden erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Kokonaisuuksissa voidaan oppiainerajojen lisäksi ylittää luokka- ja koulurajoja. Opetussuunnitelman muihin teemoihin, kuten arviointiin, laaja-alaiseen osaamiseen ja oppilaiden osallistamiseen liittyvät tavoitteet yhdistyvät monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 81.)

Vaikka opetuksen eheyttämistä korostetaan, perustuu perusopetuksen opetussuunnitelma edelleen perusopetuslaissa määriteltyihin oppiaineisiin. Oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä on uudistettu vastaamaan sekä nykyisessä että tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittaviin tieto- ja taitovaatimuksiin. Suurin sisällöllinen uudistus on ohjelmoinnin lisääminen osaksi matematiikan tavoitteita. Myös joidenkin oppiaineiden aloitusajankohtiin on tullut muutoksia. Esimerkiksi toista kotimaista kieltä ja yhteiskuntaoppia aletaan opettaa entistä alemmilla vuosiluokilla. Myös oppiaineiden valinnaisuutta ollaan lisätty alemmille vuosiluokille ja taide- ja taitoaineisiin kuuluu omia valinnaisia opintoja. Taide- ja taitoaineiden valinnaisista tunteista sekä valinnaisaineiden sisällöistä ja sijoittelusta päättävät kunnat ja koulut paikallisesti. (POPS 2014.)

### 2.3.5 Arviointi

Uusi opetussuunnitelma korostaa arviointimenetelmien monipuolisuutta sekä arvioinnin roolia oppimisen ohjaajana ja edistäjänä. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetyn *oppilaan arvioinnin* sijasta ollaan siirretty puhumaan *oppimisen arvioinnista*. Palautetta annetaan muutenkin kuin pelkällä todistuksella ja opintojen etenemisestä tiedotetaan riittävän usein sekä oppilaalle itselleen että huoltajille.

*”Suuri osa arvioinnista on opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan.” (POPS 2014, 47.)*

Arviointi ja palautteen anto tapahtuvat jatkuvasti oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa sekä opettajan, huoltajien ja oppilaiden yhteisissä arviointikeskusteluissa. Tavoitteena on, että oppilas oppii myös itse arvioimaan omaa oppimistaan ja kehittymistään. Välittömän palautteen lisäksi oppilaille jaetaan edelleen lukuvuositodistukset, joissa arvioidaan lukuvuoden aikana saavutettuja tavoitteita oppiaineittain. Vuosiluokilla 1-7 kunnat saavat päättää, annetaanko arvioinnit sanallisina vai

numeroarvosanoina. Sanallisen arvioinnin lisääntyminen on yksi tapa lisätä arvioinnin monipuolisuutta. Jotta arviointi olisi yhdenvertaista, opetussuunnitelman perusteisiin on laadittu 6. ja 9. vuosiluokkien päätteeksi kansalliset arviointikriteerit arvosanalle 8. (POPS 2014.)

Edellä kuvatut opetussuunnitelman muutokset ovat herättäneet ja herättävät keskustelua opettajien ja muun kouluuyhteisön keskuudessa. Koulun muutostilanne saa usein aikaan epävarmuutta, joka ilmenee yhteisön vertaiskeskusteluina ja vuorovaikutuksena, jossa opettajat hakevat tukea omiin tulkintoihinsa (Johnson 2006, 60). Seuraavassa luvussa käsittelemme tätä opettajien välillä tapahtuvaa yhä monimuotoisempaa vertaistukea ja siihen liittyviä aiempia tutkimuksia.

## 2.4 Opettajien vertaistuki sosiaalisessa mediassa

Ammatillisen vertaistuen saaminen on tärkeää opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Kollegoiden ja työyhteisön tuki auttaa lisäksi opettajia toimimaan työssään tehokkaammin (Väljærvi 2006, 25). Vertaistuki on osoittautunut erityisen tärkeäksi opettajaopiskelijoille ja uransa alkutaipaleella oleville opettajille (Ingersoll & Strong 2011), mutta tuki on kehittymisen ja jaksamisen kannalta tärkeää myös uran myöhemmissä vaiheissa. Vertaistuki ja keskusteluryhmät tarjoavat opettajalle mahdollisuuden dialogiin ja reflektointiin, joka auttaa tiedostamaan ja ymmärtämään omia kehitys- ja tukitarpeita, opettajantyön haasteita ja koulun kehitysmahdollisuuksia (Karlberg-Granlund & Korpinen 2012). Yksi tapa tukea uuteen työyhteisöön saapuvaa opettajaa on mentorointi. Parhaimmillaan mentorointi ei kuitenkaan rajoitu vain yksittäisen opettajan tukemiseen, vaan sen avulla voidaan rakentaa kouluun uusia opettamisen kulttuureja (Väljærvi 2006, 25).

Opettajien verkossa toisilleen antama tuki on yksi vertaistuen muoto. Kelly ja Antonio (2016) jaottelevat sosiaalisen tuen 1) emotionaaliseen tukeen (*emotional support*), 2) arvioivaan tukeen (*appraisal support*), 3) tiedollinen tuki (*informational support*) ja 4) välineelliseen tukeen (*instrumental support*). Emotionaaliseen tukeen kuuluvat huolehtiminen, kunnioitus, luottamus ja kuunteleminen. Arvioivaan tukeen lasketaan vahvistaminen, palaute ja sosiaalinen vertailu. Tiedollisen tuen muotoja ovat neuvot, ehdotukset ja ohjeet. Rahallinen ja ajallinen tuki sekä erilaiset apuvälineet ovat esimerkkejä välineellisestä tuesta.

Toimiessaan sosiaalisen median yhteisössä, opettajilla on erilaisia rooleja. Kelly ja Antonio (2016, 143) jakavat nämä roolit kuuteen kategoriaan: 1) palautteen tarjoajat (*providers of feedback*), 2) käytäntöjen muovaajat (*modellers of practice*), 3) reflektion tukijat (*supporters of reflection*), 4) yhteyksien ylläpitäjät (*conveners of relations*), 5) sosialisatiotoimijat (*agents of the socialisation*) ja 6) käytännön puolestapuhujat (*advocates of practical*). Heidän tutkimuksensa mukaan suurin osa opettajista (66%) on käytännön puolestapuhujia. Opettajat siis auttavat toisiaan työnsä arkipäivän



ongelmien kanssa ja löytämään käytännönläheisiä työskentelytapoja. Sen sijaan tutkimus osoitti, että opettajien välisessä dialogissa reflektointi, palaute ja käytäntöjen muovaaminen jäivät vähäisiksi.

Dewert, Babinski & Jones (2003) ovat tutkineet, millaista hyötyä verkossa tarjotulla tuella on työuransa alussa oleville opettajille. He tutkivat pienelle opettajakunnalle luotua verkkoyhteisöä (*the Lighthouse project*), johon kuului 12 ensimmäistä vuottaan töissä olevaa opettajaa, 4 kokenutta opettajaa sekä 8 opettajankoulutuksen edustajaa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että verkossa tarjottu tuki nosti aloittelevien opettajien itseluottamusta, vähensi eristyneisyyden tunnetta työyhteisössä, kehitti ongelmanratkaisutaitoja ja lisäsi työhyvinvointia.

Kuten aikaisempien tutkimusten kuvauksesta voidaan havaita, on vertaistuesta opettajille suuri hyöty. Kuitenkin suomalaisten opettajien välistä vertaistukea on tutkittu varsin vähäisesti. Erityisesti sosiaalisessa mediassa tapahtuva vertaistuki on jäänyt kokonaan tutkimatta. Aiheen merkitys opettajien kehittymisessä ja hyvinvoinnissa yhdistettynä aiemman tutkimustiedon puutteeseen vahvistavat käsitystä tutkimuksen ajankohtaisuudesta ja tarpeellisuudesta. Tämän tutkimuksen toteutuksesta kerrotaan seuraavassa luvussa.

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaista kuvaa opettajuudesta Alakoulun aarreaittaan tehdyt julkaisut välittävät. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, mutta se sisältää myös määrällisiä ulottuvuuksia. Tutkimusympäristönäni oli verkko ja sosiaalinen media. Analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, joka perusanalyysimenetelmänä sopii käytettäväksi kaikissa laadullisen tutkimuksen muodoissa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93). Tutkimuksen tavoitteena oli alkuun olla mahdollisimman aineistolähtöinen, joten en luonut tarkempia analyysikehikoita ennen tutkimuksen toteuttamista. Kerätystä aineistosta tutkimukseni kannalta merkittävimmäksi ilmiöksi nousi uuden opetussuunnitelman näyttäytyminen Alakoulun aarreaitassa. Nämä uuden opetussuunnitelman ilmenemismuodot tarkentuivatkin tutkimuksen toiseksi tarkastelukohteeksi aineiston analyysin edetessä. Samalla aineistoni analyysi muuttui aineistolähtöisestä teoriasidonnaiseksi. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimukseni tutkimusmenetelmät, aineistonkeruun tavan sekä aineiston analyysin vaiheet.

## 3.1 Sosiaalisen median tutkiminen

Internet ja siihen liittyvät ilmiöt kasvattavat jatkuvasti suosiotaan tutkimuksen kohteena ja kontekstina. Tämä selittyy Internetin eli verkon yhä tärkeämmällä roolilla yhteiskunnassa. Sen lisäksi, että Internetiä voidaan käyttää työkaluna erityyppisten aineistojen keräämiseen, se on myös paikka, jossa kulttuurin ja yhteiskunnan muodot rakentuvat. Viestintäteknologian kehityksen myötä verkko on yhä enemmän läsnä kaikkialla ajasta ja paikasta riippumatta. Viimeaikainen kehitys on lisäksi muuttanut verkkoa yhä enemmän vuorovaikutteisen toiminnan ympäristöksi. (Laaksonen, Matikainen & Tikka 2013, 9–11.) Yksi verkossa tapahtuvan vuorovaikutuksen muodoista on käyttäjien toisilleen tarjoama vertaistuki. Viime vuosina erilaiset verkkoyhteisöpalvelut (*Social Networking Sites*) ovat synnyttäneet uuden merkittävän tavan jakaa ja saada tukea internetin välityksellä. Esimerkiksi opettajat voivat tarjota toisilleen tukea niin kaupallisissa yhteisöpalveluissa (esim. Facebook), kuin yksityisissä opettajille tarkoitetuissa verkkoyhteisöissä (esim. Peda.net). Tänä päivänä on jo yleistä, että opettajat kuuluvat useisiin eri yhteisöpalveluihin ja useisiin eri ryhmiin näiden yhteisöpalvelujen sisällä. (Kelly & Antonio 2016, 138.)

Myös viestinnän muodot, valta-asemat sekä ajan ja paikan luonne ovat muuttuneet. Tutkittavat ilmiöt ovat periaatteessa samoja kuin aiemminkin, mutta muutoksia on tapahtunut ilmiöiden vauhdissa ja jäljitettävyydessä. Verkko luo uuden teknisen välineen, jonka avulla tekstiä, kuvaa, ihmisten toimintaa ja vuorovaikutusta voidaan tarkastella uudella tavalla. Ihmisen toiminnasta jää verkkoon uudenlaisia jälkiä, jotka avaavat mahdollisuuksia erilaisille tutkimuskohteille. Tällaisia ovat esimerkiksi ihmisten käyttäytyminen verkkoympäristössä sekä verkkokeskusteluissa näkyvät asenneilmas-  
tot. (Laaksonen ym. 2013, 9–11.)

Verkon kehityksen myötä myös *sosiaalisesta mediasta* on tullut merkittävä yhteisön ja yksittäisen ihmisen viestinnän ja jakamisen väline, joka on nykypäivänä tavalla tai toisella läsnä lähes jokaisen suomalaisen arkielämässä. Sosiaalisella medialla tarkoitetaan monimuotoista ja vuorovai-  
kutteista verkkoympäristöä, jossa median käyttäjät tuottavat sisältöä esimerkiksi kirjoittamalla, kommentoimalla tai lataamalla kuvia ja videoita (Matikainen 2008, 24). Valli ja Perkkilä (2015, 116) lisäävät, että sosiaalisen median sisällöt syntyvät sivustoilla, joilla käyttäjät voivat luoda, ladata ja jakaa omia aineistoja ja sisältöjä, julkaista profiilin ja henkilökohtaisia tietoja sekä olla yhteydessä muiden käyttäjien kanssa. Esimerkkejä tällaisista ympäristöistä ovat erilaiset yhteisöpalvelut ja sisällön jakamiseen keskittyvät alustat, kuten Facebook, Twitter, Youtube ja erilaiset blogit. Lietsala ja Sirkkunen (2008, 24) puolestaan jakavat sosiaalisen median palvelut kuuteen luokkaan: 1) *sisällön luonti ja julkaisu* (blogit, videoblogit, podcastit), 2) *sosiaaliset verkostopalvelut* (Flickr, Youtube, Digg.com) 3) *sosiaaliset verkko-yhteisöpalvelut* (LinkedIn, Facebook, MySpace), 4) *yhteisöllinen tuottaminen* (Wikipedia, OhmyNews), 5) *virtuaalimaailmat* (Habbo, WOW) ja 6) *add-ons* (Rockyou, Slide). Luokkien rajaaminen on kuitenkin hankalaa, sillä palvelut voivat kuulua yhtä aikaa useampaan luokkaan. Määrittelyt ovat lisäksi hyvin aikasidonnaisia, joten sivustojen luokittelun sijasta määrittelyä kannattaa lähentyä sosiaalisen median pääpiirteiden kautta. (Laaksonen ym. 2013, 15–16.) Boyd ja Allison (2007, 211) asettavatkin sosiaalisille verkostopalveluille kolme pääpiirrettä: 1) käyttäjät pystyvät luomaan julkisen tai puolijulkisen profiilin tietyn järjestelmän puitteissa, 2) käyttäjät pystyvät luomaan listan muista käyttäjistä, joiden kanssa he voivat olla yhteydessä palvelun sisällä ja 3) käyttäjät pystyvät selaamaan omia ja toisten käyttäjien tekemiä kontaktilistoja.

Lietsala & Sirkkunen (2008, 17–18) kuvaavat sosiaalista mediaa sateenvarjoksi, joka kattaa lukuisia erilaisia teknologioita, palveluita ja käyttökulttuureita. Vallin ja Perkkilän (2015, 116) mukaan sosiaalinen media voidaan nähdä samaan tapaan nykyteknologian, käyttäjien välisen vuorovai-  
kutuksen ja käyttäjien tuottaman sisällön yhdistävänä ympäristönä. Sosiaaliselle medialle on tyypilistä, että sen käyttäjät tuottavat sisältöä ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kuitenkin, jotta so-

siaalinen media olisi aidosti vuorovaikutteinen, on ihmisillä oltava syitä sisällön tuottamiseen. Matikainen (2008, 29) jakaa nämä sosiaalisen median osallistumismotiivit kahteen luokkaan: identiteettien tuottamiseen liittyvät motiivit sekä sosiaalisuuteen ja yhteisöllisyyteen liittyvät motiivit. Identiteettien tuottamiseen kuuluvia motiiveja ovat muun muassa itseilmaisuus, luovuus, maine, pysyvyyden tunne ja taitojen kehittäminen. Sosiaalisuudessa ja yhteisöllisyydessä keskeisiä motiiveja ovat jakaminen, vastavuoroisuus ja yhteistyö. Matikainen (2011, 56–58) tarkastelee osallistumismotiiveja myös eettisestä näkökulmasta. Sosiaalisen median voidaan ajatella tuottavan paljon positiivisia ja arvokkaita ilmiöitä, kuten itsensä ilmaisua, keskustelua ja vuorovaikutusta sekä sosiaalista tukea. Toisaalta sosiaalisen median arvotarkastelussa yhdeksi osallistumisen ulottuvuudeksi nousee itsensä korostaminen. Sosiaaliseen mediaan liittyikin vahvasti epäily siitä, että siellä esiin tuotu sisältö ei välttämättä täysin vastaa oikeaa todellisuutta, vaan rakentaa pikemminkin illuusiota, jossa keskiössä on itsensä korostaminen ja ylittäminen. Tämä on otettava huomioon pohdittaessa sitä, millaista tietoa sosiaalinen media tutkimuksen kannalta tuottaa.

Tutkimuksen luonteesta riippuen, verkko tai sosiaalinen media voidaan nähdä tutkimuksen välineenä, lähteenä, paikkana tai kohteena (Laaksonen ym. 2013, 19) tai näinä kaikkina yhtä aikaa (Turtiainen & Östman 2013, 64). Silloin, kun verkkoa käytetään aineiston keräämiseen, se toimii tutkimuksessa *välineenä*. Yleisin esimerkki verkon käytöstä tutkimuksen välineenä ovat erilaiset verkkokyselyt. (Laaksonen ym. 2013, 19.) Sosiaalinen media puolestaan voidaan ajatella tutkimuksen välineeksi silloin kun sitä käytetään aineistojen keräämiseen. Tutkija voi esimerkiksi kerätä aineistonsa varta vasten tutkimustaan varten perustamaltaan keskustelualustalta. Tällöin tutkimukseen lupautuneet informantit keskustelevat alustalla ilmiöstä, joka on tutkimuksen kohteena. Aineistonkeruu voidaan toteuttaa kyseisten informanttien ryhmäkeskusteluna tai ns. lumipallo-otantana. Lumipallo-otannassa tutkija ei itse säätele informanttien määrää, vaan tutkittavat saavat pyytää mukaan keskusteluun tuntemiaan henkilöitä, jotka ovat kiinnostuneet tutkittavasta ilmiöstä. (Valli & Perkkilä, 2015, 117.)

Kun tarkastellaan jotain verkon kautta välittyvää ilmiötä, tapahtumaa tai vuorovaikutusta, verkko on tutkimuksen *lähde* (Laaksonen ym. 2013, 19). Samalla tavalla sosiaalinen media voidaan nähdä tutkimuksen lähteenä silloin, kun tutkitaan sosiaalisessa mediassa syntyneitä ilmiöitä. Aineistona tällaisessa tutkimuksessa voivat olla esimerkiksi blogikirjoitukset, verkkokeskustelut tai Facebookin tilapäivitykset. (Valli & Perkkilä 2015, 117.) Esimerkiksi Kellyn ja Antonion (2016) tutkimuksessa sosiaalinen media on tutkimuksen lähde heidän tutkiessaan opettajien välillä tapahtuvaa vertaistukea ja erilaisia tuen muotoja opettajille suunnatussa Facebook-ryhmässä. Tutkittavat ryhmät valikoituivat Facebookista tiettyjen kriteereiden perusteella, eivätkä ryhmän jäsenet tienneet keskus-

telujensa päätyvän osaksi tutkimusaineistoa. Dewert, Babinski & Jones (2003) ovat puolestaan tutkineet, millaista hyötyä verkossa tarjotulla tuella on työuransa alussa oleville opettajille. He tutkivat pienelle opettajakunnalle luotua verkkoyhteisöä (*the Lighthouse project*), joka oli perustettu varta vasten tiettyä projektia varten, jolloin ryhmän jäsenet tiesivät olevansa tutkimuksen kohteena. Aineisto ei rajoittunut ainoastaan verkossa syntyneeseen sisältöön, vaan ryhmän jäseniä myös haasteltiin. Myös omassa tutkimuksessani sosiaalinen media on tutkimuksen lähde, sillä tarkastelen sosiaalisessa mediassa tapahtuvan opettajien välisen vuorovaikutuksen kautta syntyvää ilmiötä. Toisin kuin Kellyn ja Antonion (2016) tutkimuksessa, en ole tehnyt kartoitusta useammista opettajien Facebook-ryhmistä ja valinnut ryhmää erityisten kriteerien mukaan tutkimukseni kohteeksi, vaan olen alusta asti suunnannut tutkimukseni koskemaan juuri kyseistä ryhmää.

Verkko on tutkimuksen *paikka* silloin, kun verkko nähdään yhteisöllisyyden ja toiminnan paikkana ja tutkija on itse läsnä verkossa (Laaksonen ym. 2013, 19). Sama pätee sosiaalisen median tutkimuksessa. Esimerkkinä tällaisesta tutkimuksesta on verkkoetnografinen tutkimus, jonka kohteena voivat olla esimerkiksi yhteisöllisyys ja toiminta verkossa. Tutkijan asema ja havainnointi on tällöin mukautettava verkkoympäristöön sopiviksi. (Valli & Perkkilä 2015, 117.) Tutkimuksessani sosiaalisen median voidaan ajatella olevan myös tutkimukseni paikka, sillä olen ollut itse läsnä ryhmässä keräämässä aineistoani. Aineistonkeruujaksona en kuitenkaan itse toiminut ryhmässä aktiivisesti. En siis tuona aikana itse tehnyt julkaisuja, kommentoinut päivityksiä tai antanut niille tykkäyksiä, jotta oma toimintani ei vaikuttaisi aineiston muotoon.

Edellä kuvattujen roolien lisäksi verkko tai sosiaalinen media voivat myös itsessään olla tutkimuksen *kohde*, jolloin tutkitaan esimerkiksi verkon teknistä rakennetta, tiettyä palvelua tai näiden kehitystä (Laaksonen ym. 2013, 19; Valli & Perkkilä 2015, 118). Esimerkiksi Marwickin ja boydin (2010) sekä Kwakin, Leen, Parkin ja Moonin (2010) tutkimusten kohteena on verkkoyhteisöpalvelu Twitter.

Sosiaalista mediaa voidaan tutkimuksellisesti tarkastella joko yleisenä ilmiönä tai erillisinä palveluina ja palvelutyyppeinä. Tyypillisesti tutkimukset keskittyvät yhteen, kyseisenä ajankohtana suosittuun palveluun. Aiemmin suosittuja tutkimuksen kohteita ovat olleet esimerkiksi blogit ja keskustelupalstat, jotka ovat 2010-luvulla vaihtuneet Twitteriin ja Facebookiin. Palveluiden tutkimuskäyttöä rajaavat voimakkaasti niiden tekniset rajapinnat sekä materiaalin saatavuus. Palvelut eivät ole toisistaan täysin erillisiä yksiköitä, vaan verkkoympäristö toimii yhä enemmän yhtenä kokonaisuutena, jossa sisältöjä jaetaan ja linkitetään paikasta ja palvelusta toiseen. (Laaksonen ym. 2013, 17.)

Internet ja sosiaalinen media ovat tutkimuskohde, jossa yhdistyvät niin teknologiset kuin sosiaaliset ja kulttuuriset tasot. Verkkoympäristössä toimiessaan tutkijan tulee muistaa tutkimusetiikan

suhde lähdekritiikkiin, omaksua tutkimusympäristön kulttuuriset käytännöt sekä hahmottaa aineiston syntykonteksti. Tutkijan tulee myös kunnioittaa tutkimiaan ihmisiä ja heidän tuottamiaan sisältöjä sekä muistaa, että verkko on jatkuvasti muuttuva ympäristö, johon liittyvät tutkimuseettiset haasteet ovat tapauskohtaisia (Turtiainen & Östman 2013, 64). Verkko vaatii tutkijalta joustavuutta ja ymmärrystä sekä verkkoympäristöstä ja -kulttuureista että teknisistä alustoista. Aineiston kerääminen saattaa vaikuttaa aluksi helpolta, sen runsauden ja helpon saatavuuden vuoksi. Tutkija törmää kuitenkin useisiin haasteisiin aineiston keruussa, tallennuksessa ja analysoinnissa, joten hänen tulee osata rajata aineistoaan oikealla tavalla. (Laaksonen ym. 2013, 26.) Tärkeintä on, että verkossa toimiva tutkija seisoo valintojensa takana ja pystyy perustelemaan jokaisen tutkimuksen aikana tekemänsä ratkaisun (Turtiainen & Östman 2013, 64).

### *3.2 Aineiston kerääminen*

Tutkimuskohteena verkko on haasteellinen siellä tapahtuvan jatkuvan muutoksen vuoksi. Palveluiden kehittyminen ja käyttäjien toimintatapojen vaikeasti ennustettavat muutokset tekevät verkossa tapahtuvista ilmiöistä vaikeasti rajattavia. Verkkosisältöä on hankalaa tallentaa pysyvässä tilassa ja sisällön monimuotoisuus johtaa helposti aineiston pirstaloitumiseen. (Laaksonen ym. 2013, 20.) Sosiaalisen median monet sisällöt, kuten kuvat, tekstit, hymiöt, linkit ja tykkäykset, on vaikea saada kerättyä siten, etteivät aineiston osat jäisi toisistaan irrallisiksi ja kokonaiskuva katoaisi (Valli & Perkkilä 2015, 118).

Sosiaalisen median tutkimuksessa aineistot syntyvät usein samansuuntaisista aihepiireistä kiinnostuneiden ihmisten tuottamina. Tutkijan ei siis tarvitse etsiä sopivia informantteja, vaan hänen tarvitsee vain löytää tutkimuskohteeseen liittyvät kohderyhmät tai keskustelijat. (Valli & Perkkilä 2015, 116.) Sosiaalista mediaa voidaankin tästä näkökulmasta pitää tutkijan kannalta mielekkäänä aineistonkeruuympäristönä. Osittain tästä syystä päädyin itsekin keräämään tutkimusaineistoni sosiaalisesta mediasta. Aineiston kerääminen oli helppoa ja nopeaa verrattuna esimerkiksi haastatteleamalla kerättävään aineistoon. Laaksonen ym. (2013, 23) kuitenkin muistuttavat verkkomateriaalin kattavuuden harhasta: vaikka saatavilla olevaa materiaalia on loputtomasti, aineisto edustaa aina tiettyä käyttäjäkuntaa tai käyttökontekstia. Lisäksi sosiaalisen median palveluissa sisältöä voidaan muokata ja kierrättää käyttökontekstista toiseen, jolloin toimituksellinen materiaali voi sekaantua ja sulautua käyttäjien tuottamaan sisältöön. Verkkomenetelmien nopeus, pienet kustannukset ja laaja tavoitettavuus saattavat myös houkutella tutkijan tekemään tutkimusta ilman riittävää etukäteissuunnittelua. (Laaksonen ym. 2013, 23.)

Keräsin itse tutkimusaineistoni Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmästä huolellisen suunnittelun jälkeen marraskuussa 2016. Seurasin Alakoulun aarreaittaa aktiivisesti kahden viikon ajan (11.11.–24.11.2016) ja keräsin kaikki ryhmään kyseisenä ajanjaksona tehdyt julkaisut. Päädyin keräämään kaikki ryhmään tulleet julkaisut yhtenäiseltä ajanjaksolta, jotta saisin mahdollisimman todenmukaisen kuvan kaikenlaisista Alakoulun aarreaittaan tulevista päivityksistä.

Aineiston monimuotoisuus asetti omat haasteensa sen keräämiselle ja tallentamiselle. Tallensin julkaisujen tekstiosuudet manuaalisesti tekstinkäsittelyohjelmaan julkaisupäivien mukaisessa järjestyksessä. Samalla tallentuivat julkaisuissa olleet linkit. Julkaisuissa olleet kuvat tallensin näytökuvina ja järjestin ne niin ikään julkaisupäivämäärien mukaan omiin kansioihinsa. Tallensin julkaisuissa olleet muut liitetiedostot nimellä omaan kansioonsa. Jotta pystyisin löytämään julkaisuun kuuluvat tekstiosuudet, kuvat ja liitetiedostot analyysivaiheessa, merkitsin tekstiosuuden perään tiedon siitä, kuuluiko julkaisuun kuvia tai tiedostoja sekä mahdollisen tiedoston nimi. Kuvat olivat löydettävissä kansioista päivämäärän ja julkaisun tekstin perusteella. Aineistolleni tapahtui siis keräämisen aikana juuri Laaksosen ym. (2013) kuvailemaa pirstaloitumista. Kahden viikon keräysjakson jälkeen aineistossa oli julkaisuja 385 kappaletta.

Toteutin myös Laaksosen ja Matikaisen (2013, 205) ohjetta, jonka mukaan tutkijan kannattaa laadullisen tarkastelun lisäksi hyödyntää määrällisiä tietoja sosiaalisen median sisällöistä. Esimerkiksi Facebookissa julkaisujen jakokertojen määrää voidaan pitää eräänlaisena suosion mittarina. Samalla tavalla tykkäykset ja muut reagoinnit kertovat julkaisujen susiosta ja tuovat niille lisää näkyvyyttä. Halusin nämä tekijät osaksi aineistoani, koska niiden avulla voidaan saada mielenkiintoista tietoa siitä, millaiset julkaisut saavat Alakoulun aarreaitan käyttäjiltä eniten huomiota ja siten myös enemmän näkyvyyttä ryhmän jäsenten keskuudessa. Kaksi viikkoa aineiston keruun jälkeen, etsin julkaisut uudestaan ja keräsin niihin tulleiden reagoitien ja kommenttien lukumäärät. Facebookin käyttäjät voivat jakaa toistensa julkaisuja edelleen tai reagoida julkaisuihin klikkaamalla erilaisia symboleja. Symboleiden merkitykset ovat ”tykkää”, ”ihastu”, ”haha”, ”vau”, ”surullinen” ja ”vihainen”. Reagointisymboleiden avulla käyttäjät voivat siis ilman kommentointia kertoa, mitä ajatuksia muiden julkaisut herättävät. Keräsin tiedot lukumääristä samaan tekstitiedostoon, johon olin kerännyt julkaisut ja merkitsin reagoinnit omalla värillään (tykkää=sinineen, ihastu=punainen, haha=keltainen, vau=vihreä, surullinen=violetti, vihainen=ruskea). Keräsin kommentit ja tykkäykset kahden viikon kuluttua, koska niiden määrä ei havaintoni mukaan enää tuon ajan jälkeen muuttunut merkittävästi.

### 3.3 Sisällönanalyysi

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja ajatus moninaisesta todellisuudesta. Todellisuutta ei kuitenkaan voida hajottaa mielivaltaisesti osiin, vaan laadullisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 161.) Laadullisen aineiston analyysissä aineistoa pyritään selkeyttämään ja tiivistämään siten, että aineiston sisältämä informaatio säilyy. Luomalla aineistosta selkeän kokonaisuuden tutkija pyrkii kasvattamaan aineiston informaatioarvoa ja tätä kautta tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Eskolan (2001, 136) mukaan laadullinen tutkimus voidaan määritellä *aineistolähtöiseksi*, *teoriasidonnaiseksi* tai *teorialähtöiseksi* riippuen siitä, mikä tutkijan suhde on teoriaan. Tämän suhteen kautta määrittyy myös se, miten tutkimusaineistoa lähdetään analysoimaan.

Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät kuitenkaan ole etukäteen sovittuja ja harkittuja, eikä aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 97.) Ennen aineiston analyysin aloittamista pyrinkin olemaan luomatta liian tarkkoja kysymyksiä aineistolleni ja irrottautumaan omista Alakoulun aarreaitaan kohdistuvista ennako-oletuksistani. Moilanen ja Rähä (2001, 50) puhuvat tutkijan esiymmärryksestä, johon tulkintakysymykset nojaavat. Teoriat, joihin tutkija on tutustunut, muodostavat osan hänen esiymmärryksestään. Nämä teoriat avaavat mahdollisuuksia nähdä uusia asioita, mutta samalla rajaavat joitakin näkökulmia tutkimuksen ulkopuolelle. On tärkeää, että tutkija tiedostaa tutkimuskohteeseen liittyvät esiymmärryksensä ja lähtökohtansa. Osa esiymmärryksestä on kuitenkin tiedostamatonta ja tutkijan on vaikeaa nostaa sitä tietoisuuteensa. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 98) toteavatkin, että täysin objektiivista aineistolähtöistä tutkimusta on erittäin vaikeaa toteuttaa, sillä esimerkiksi käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmä ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin.

Aineistoni analyysi käynnistyi aineistolähtöisenä analyysinä, mutta analyysin edetessä aineistosta esiinnoussut uudistuvan opetuksen teema alkoi ohjata analyysiani. Tässä vaiheessa analyysini muuttuikin teoriasidonnaiseksi. Teoriasidonnainen analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, mutta siinä on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä. Aineistolähtöisen analyysin tapaan analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria ja aikaisempi tieto ohjaavat analyysia eteenpäin. Vaikka analyysissä on siis nähtävissä aiemman tiedon vaikutus, on tiedon merkitys pikemminkin uusia ajatusuria aukova kuin teoriaa testaava. (Tuomi & Sarajärvi, 98.)



Käytin aineistoni analysoinnissa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen muodoissa. Sisällönanalyysi ei ole ainoastaan yksittäinen metodi, vaan sitä voidaan pitää myös väljänä teoreettisena viitekehyksenä, johon liittyy erilaisia analyysikokonaisuuksia. Sisällönanalyysi voidaan määritellä kirjoitettujen, kuuluttujen ja nähtyjen sisältöjen analyysiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93.) Sen tarkoituksena on muodostaa kokonaiskuva tutkimusaineiston sisällöistä ja teemoista (Laaksonen & Matikainen 2013, 208). Vaikka sisällönanalyysi mielletään perinteisesti laadullisen tutkimuksen menetelmäksi, voidaan sisällönanalyysia tehdä myös määrällisin painotuksin. Sekä laadullisessa että määrällisessä lähestymistavassa sisältöä pyritään luokittelemaan, teemoittelemaan tai tyypittelemään. Analyysissa käytetyt kategoriat voivat joko kummuta aikaisemmasta teoriasta tai olla vahvasti aineistolähtöisiä. (Laaksonen & Matikainen 2013, 208.)

Sisällönanalyysia voidaan jatkaa luokittelun tai kategorioiden muodostamisen jälkeen kvantifioimalla aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 117). Tämä tarkoittaa laadullisen aineiston määrällistä analyysia, jossa aineistoa voidaan esimerkiksi luokitella erilaisten tekijöiden mukaan. Aineistosta nousevia tekijöitä voidaan eritellä tarkkoina vertailtavina ja taulukoitavina lukuina. (Eskola & Suoranta 1998, 167.) Tähän tutkimukseen kvantifiointi soveltui erityisen hyvin, sillä aineisto oli valmiiksi pilkotussa muodossa, jossa yksi julkaisu muodosti yhden yksikön. Julkaisujen määrä oli siis yksinkertaisesti laskettavissa ja laadullisen teemoittelun jälkeen pystyin vertailemaan julkaisujen jakautumista teemojen sisällä. Syvyyttä kvantifiointiin oli mahdollista saada myös julkaisuihin tulleiden reagoitien lukumäärien laskemisen kautta.

### *3.4 Aineiston analyysin eteneminen*

Aineistoni keräämisen jälkeen jouduin pohtimaan, miten saisin tarkasteltua kaikkia osasia samanaikaisesti ja onko kaikki aineisto tutkimukseni kannalta oleellista. Verkosta helposti saatu suuri datamäärä voi hämätä tutkijaa, eikä hän välttämättä hahmota aineiston todellista luonnetta ja rajoituksia (Laaksonen ym. 2013, 23). Aineistoa voi kertyä jopa niin paljon, että sen analysoiminen on lähes mahdotonta. Tutkijan onkin rajattava aineistoaan ja päätettävä, miten hän huomioi siihen kuuluvat monimuotoisen sisällön. (Valli & Perkkilä 2015, 117–118.) Jatkuvassa liikkeessä syntyneen aineiston rajaus johtaa kuitenkin helposti puutteelliseen analyttisyyteen tai aineiston huonoon edustavuuteen (Laaksonen ym. 2013, 22).

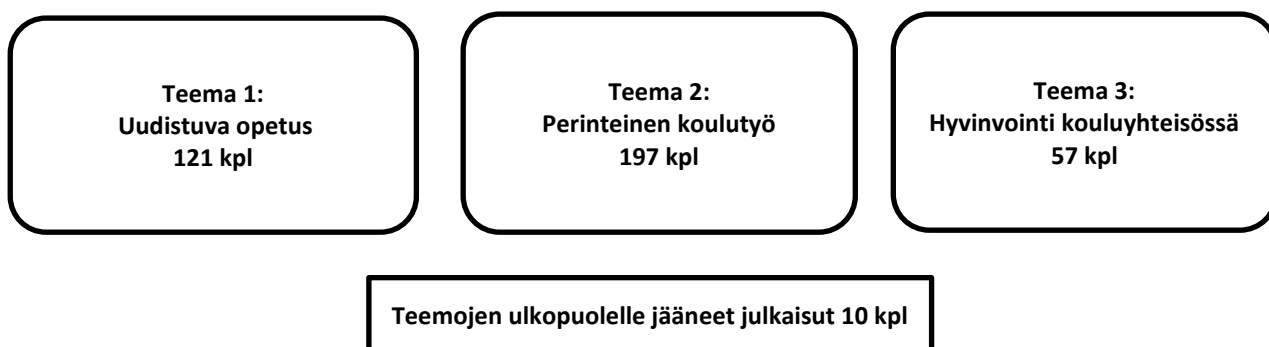
Analyysin käynnistymisen helpottamiseksi, tulostin ensimmäisenä aineistoni tekstiosuudet. Luin aineistoa läpi huolellisesti useita kertoja hahmotellen samalla mahdollisia analyysiluokkia sekä

tehden muistiinpanoja ja alustavia merkintöjä suoraan aineistotulosteeseen. Pelkkiin tulosteisiin perustuva analyysi on kuitenkin laajan aineiston kohdalla kömpelöä (Laaksonen & Matikainen 2013, 203), joten analyysin edetessä siirryin käsittelemään aineistoa tietokoneella. Kävin koko tekstiaineiston läpi ja jaottelin julkaisuja niiden sisällöllisten yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella uusiin tekstitiedostoihin, joista kukin edusti tiettyä teemaa. Analyysin edetessä mielenkiintoisimmaksi ilmiöksi nousivat uuteen opetussuunnitelmaan liittyvät julkaisut. Tässä kohdassa toinen tutkimuskysymykseni tarkentui koskemaan uuden opetussuunnitelman näyttäytymistä Alakoulun aarreatassa ja analyysi muuttui teoriasidonnaiseksi. Lopullisessa analyysissä teemojen muodostamista ohjaavana ajatuksena olikin julkaisujen tarkasteleminen ensisijaisesti uuden opetussuunnitelman näkökulmasta.

Analyysi oli kokonaisuudessaan pitkä ja monivaiheinen prosessi. Jotkin julkaisut sisälsivät paljon informaatiota ja olisivat voineet kuulua useaan eri teemaan. En kuitenkaan halunnut pilkkoa julkaisuja osiin, sillä halusin säilyttää mahdollisuuden julkaisujen määrälliseen tarkasteluun ja vertailuun. Näissä tapauksissa teemoittelin julkaisun sen mukaan, mikä oli mielestäni merkittävintä julkaisun sisällössä. Yhdistelin julkaisuja aluksi pieniin ryhmiin ja vähitellen aloin muodostaa suurempia kokonaisuuksia. Lopulta aineistostani muodostui kolme teemaa, jotka sisälsivät yksityiskohtaisemmasta jaottelusta koostuvia alateemoja. Teemojen muodostumisen jälkeen laskin kunkin teeman sisältämien julkaisujen määrän ja osuuden koko aineistosta. Samoin laskin kaikkiin julkaisuihin tulleiden reagointien lukumäärät ja tarkastelin niiden kautta teemojen keskinäisiä suhteita tehden samalla vertailua aikaisemmin laskemiini julkaisujen määriin. Seuraavassa luvussa esittelen analyysin perusteella saatuja tuloksia.

## 4 TULOKSET

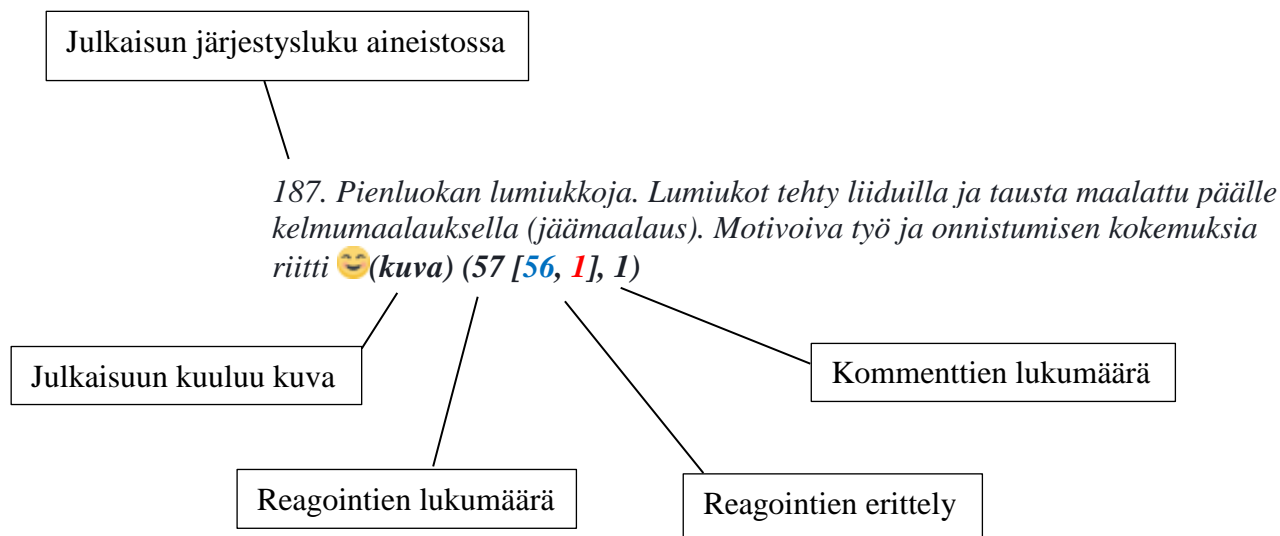
Tässä luvussa esittelen analyysin tuloksena syntyneet teemat ja vastaan niiden kautta tutkimuskysymyksiini. Aineisto muodostui 385 julkaisusta, jotka jakautuivat sisällönanalyysissä kolmeen teemaan. Nämä teemat ovat 1) *uudistuva opetus*, 2) *perinteinen koulutyö* ja 3) *hyvinvointi kouluuyhteisössä* (kuvio 1). Teemat ilmentävät sitä, millaisena opettajan työ ja erityisesti uuden opetussuunnitelman jalkautuminen kouluihin näyttäytyvät opettajien sosiaaliseen mediaan tekemissä julkaisuissa.



**KUVIO 1.** Alakoulun aarreaitan julkaisujen jakautuminen kolmeen teemaan (n=385).

Kuvatakseni teemoihin kuuluvien julkaisujen jakautumista aineiston sisällä olen jatkanut sisällönanalyysia laskemalla kuhunkin teemaan kuuluvien julkaisujen lukumäärät. Kuvioista 1 voidaan havaita, että kolmeen teemaan kuului yhteensä 375 julkaisua, ja vain kymmenen julkaisua jäi teemojen ulkopuolelle. Jätän teemoihin kuulumattomat julkaisut aineistoni määrällisen tarkastelun ulkopuolelle. Luvussa 5.5 esitellessäni aineiston kvantifioinnin kautta saamiani tuloksia tapahtuu vertailu teemoihin sisältyvien julkaisujen määrään (n=375), eikä siis koko aineistoon (n=385).

Hyödynnän aineistoni laadullisessa kuvaamisessa julkaisujen tekstiosuuksia. Julkaisuihin kuuluvia kuvia en esittele tässä tutkimusraportissa, koska minulla ei ole varmuutta kuvien julkaisuluvista ja niiden analysointi ei olisi tuonut tähän tutkimukseen lisäarvoa. Kuvilla voi kuitenkin olla vaikutusta julkaisuihin tulleiden reagoitien määriin, joten jokaisen julkaisun perästä löytyy tieto, mikäli julkaisuun on sisällytetty kuvia. Lisäksi olen säilyttänyt sitaateissa tiedon julkaisun saamien reagoitien ja kommenttien lukumääristä.



**KUVIO 2.** Julkaisusitaatin sisältämä informaatio.

Kuviossa 2 on selitetty, mitä julkaisusitaateista löytyvät luvut ja merkinnät tarkoittavat. Julkaisu on numeroitu aineistooni keräysjärjestyksen mukaan. Julkaisusitaatin alussa oleva luku kertoo siis sen, monentenako olen kyseisen julkaisun kerännyt. Esimerkkijulkaisu (kuvio 2) on siis 187. keräämäni julkaisu. Ensimmäisissä sulkeissa julkaisun perässä näkyy tieto siitä, onko julkaisuun kuulunut tiedostoja tai kuvia sekä kuvien lukumäärä. Esimerkissä (kuvio 2) julkaisuun on kuulunut yksi kuva. Toisissa sulkeissa näkyvät julkaisun saamien reagoitien ja kommenttien lukumäärät. Ensimmäinen musta luku kertoo reagoitien määrän ja jälkimmäinen musta luku kertoo kommenttien määrän. Hakusulkeiden sisällä olevat värikkäät luvut kertovat reagoitien laadun (tykkää=sininen, ihastu=punainen, haha=keltainen, vau=vihreä, surullinen=violetti, vihainen=ruskea). Mikäli reagoitien laatua ei olla eritelty, ovat kaikki julkaisuun tulleet reagoinnit olleet tykkäyksiä, joka on Facebookissa yleisimmin käytetty reagointi.

Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimuksen tuloksia aineistosta muodostuneiden teemojen ja niihin sisältyvien alateemojen kautta. Uudistuva opetus -teema on tutkimuskysymysten kannalta merkittävin, joten esittelen siihen sisältyvät alateemat perusteellisesti omissa alaluvuissaan. Luvussa 4.4 kuvaan esimerkkien kautta teemojen ulkopuolelle jääneitä julkaisuja. Lopuksi esittelen tutkimuksen määrällisiä tuloksia.

## 4.1 Teema 1: Uudistuva opetus

Vuonna 2014 julkaistiin uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jonka pohjalta luodut kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat on otettu käyttöön syksyllä 2016. Tämä teema sisältää kuvauksia siitä, miten uusien opetussuunnitelmien käyttöönotto näkyy Alakoulun aarreaittaan tehdyissä julkaisuissa. Luvussa 2.3 esittelemieni opetussuunnitelman perusteiden keskeisiin uudistuksiin nojaten olen jakanut teeman 1 julkaisut viiteen alateemaan, joita ovat *oppimiskäsitys*, *laaja-alainen osaaminen*, *oppimisympäristöt*, *oppiaineiden muutokset* ja *arviointi*. Alateemojen rajat ovat kuitenkin häilyviä, sillä useat teemoista toistuvat läpi opetussuunnitelman. Myös julkaisuissa oli piirteitä ja sisältöjä, jotka olisivat voineet sopia useaan eri teemaan.

### 4.1.1 Oppimiskäsitys

Opetussuunnitelman perusteet pohjaavat oppimiskäsitykseen, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden oppimistilanteeseen kuuluvien toimijoiden kanssa. Oppimisprosessin tulee sisältää monipuolisia opetustapoja, eri aistien käyttöä ja myönteisiä tunnekokemuksia. (POPS 2014, 17.) Alakoulun aarreaitan julkaisuista oli nähtävissä, että opettajat ovat omaksuneet uuden oppimiskäsityksen mukaisia toimintatapoja. Opettajat jakoivat hyväksi havaitsemiaan oppilaita innostavia ja motivoivia pedagogisia vinkkejä muille ryhmän jäsenille.

*208. Kahden vuoden kokemus kirjoituskalentereista on todistanut sen, että nämä todella toimivat hyvänä motivaattorina. Ei ole enää kuulunut "mä en keksi mitään"- lauseita. Eilen meitä alkoi jouluttaa ja otimme jo joulukuun kirjoituskalenterin käyttöön. Eräs kolmasluokkalainen kysyi: "Saako kirjoittaa näistä kaikista?" Voin jakaa tämän muillekin käyttöön 📅 on ladattu nyt tämän ryhmän tiedostoon. (kuva) (447 [442, 5], 3)*

*187. Pienluokan lumiukkoja. Lumiukot tehty liiduilla ja tausta maalattu päälle kelmumaalauksella (jäämaalauus). Motivoiva työ ja onnistumisen kokemuksia riitti 😊 (kuva) (57 [56, 1], 1)*

Julkaisuista näkyy, että opettajat kiinnittävät huomiota siihen, millaisia reaktioita ja tunteita erilaiset oppimistilanteet oppilaissa herättävät. Julkaisuista välittyi, että opettajat pystyvät soveltamaan oppimiseen innostavia opetusmenetelmiä moniin muotoihin ja haluavat tarjota oppilaille mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia. Oppilaiden positiivisten tunnekokemusten lisääntymistä edistetään tarjoamalla monipuolisia, toiminnallisia oppimistilanteita sekä ottamalla oppilaita mukaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Aineistossa tämä näkyi siten, että opettajat jakoivat ideoita toiminnallisista opetuskeinoistaan ja pysyivät muilta ryhmän jäseniltä ideoita oman opetuksensa kehittämiseen toiminnallisempaan suuntaan. Apua kaivattiin erityisesti matematiikan opetuksen kehittämiseen.

*322. Näinkö minä unta vai kirjoittiko joku tänne juuri tokaluokkalaisten jakolaskujen toiminnallisesta harjoittelemisesta? Julkaisu päättyi siihen, että tokaluokkalaisten mielestä jakolaskut olivatkin kivoja. Näytti hyvältä idealta, voisinkin kokeilla oman luokan kanssa. Tunnistaako joku? (2, 3)*

*178. Kolmosten kanssa tehty itse kertolaskukolmiopeli. Mitattiin ja piirrettiin tasakokoisia neliöitä, jotka leikattiin kolmioiksi. Jokainen suunnitteli kuvion kolmioistaan ja sitten keksi kertolaskut ja merkkasi vastauksen vastakkaiseen palaseen. Kuvio sekaisin ja sitten pelaamaan. Tänään osa sai valmiiksi. Innoissaan ratkoivat omaansa uudestaan. Jatkossa ratkotaan myös kaverin tekemää. (kuva) (334 [331, 2, 1], 9)*

Edellä esitellyistä esimerkeistä välittyi, että opettajat näkevät oppilaat uuden oppimiskäsityksen mukaisesti aktiivisina toimijoina. Opettajat korostavat jälleen oppimistilanteissa syntyneitä myönteisiä tunnekokemuksia. Oppilaat pääsevät itse pelaamisen lisäksi osallistumaan oman pelinsä tekemiseen. Uudessa oppimiskäsityksessä niin ikään korostettu oppimistilanteen vuorovaikutuksellisuus toteutuu, kun oppilaat pääsevät ratkomaan toistensa pelejä. Aineiston perusteella opettajat olivat kehittäneet erilaisia toiminnallisia materiaaleja ja oppimispelejä erityisesti matematiikan ja äidinkielen oppiaineisiin. Näissä julkaisuissa kävi ilmi, että opettajat ovat ottaneet roolinsa oppimisen ohjaajana ja opettajajohtoista opettamista on varsin vähän. Yksittäisestä oppimistilanteesta innostumisen lisäksi nähtiin tärkeänä, että oppilaiden kiinnostuksesta saataisiin pysyvämpää ja opittaviin asioihin saavutettaisiin syvempää ymmärrystä.

*113. Pysyvää kiinnostusta luonnontieteisiin ei saada tempuilla vaan yhdessä ihmetsyttämällä arkisia asioita. <https://www.youtube.com/watch?v=BvCMHeZ-kIly&sns=fb> (5,1)*

*301. Meillä on treenattu luokassa kymmenkertaistamista ja satakertaistamista. Mitäs sitten tarkoittaa kymmenesosa tai sadas osa? Monipuolisesti eri välineitä käyttämällä oppilaille syntyi oivalluksia siitä, mitä tässä oikeasti tehdään, sen sijaan että he olisivat oppineet lisäämään nolliä luvun*

*perään tai siirtämään pilkkua. Nollien lisäämissäännön opettamalla olisimme toki päässeet nopeasti eteenpäin eikä aikaa olisi tarvinnut käyttää asian oppimiseen kahta viikkoa, mutta uskon että itse ymmärtäen ja oivaltaen opittu asia ei unohdu.*  
<http://openideat.blogspot.fi/.../kymmenkertainen-ja-kymmenes...> (111 [109, 2], 6)

Julkaisuista nähdään, että opettajat haluavat kehittää opetustaan asioiden mekaanisesta opettelusta kohti merkityksellisempää ymmärtämistä. He halusivat jakaa tätä ajatusta muille ryhmän jäsenille kannustamalla heitä kehittämään ajatteluaan muualta internetistä löytyvien sisältöjen kautta sekä esittelemällä omia monipuolisia opetustapojaan. Myös opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2017, 17) korostetaan ymmärtämisen merkitystä oppimisprosessissa. Kohti syvempää ymmärrystä päästään, kun oppilasta ohjataan liittämään uudet asiat ja käsitteet aiempaan tietopohjaansa.

#### 4.1.2 Laaja-alainen osaaminen

Aineistossa näkyi opettajien pyrkimys oppilaiden laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen. Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät seitsemän laaja-alaisen osaamisen osa-alueita: *ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L1-L7) (POPS 2014, 17–23).* Aineistossa perusteella opettajat ovat lähteneet opettamaan näitä osa-alueita osana muuta opetusta. Joissakin julkaisuissa laaja-alaisen osaaminen ei vaikuttanut ainoastaan tausta-ajatuksena, vaan se oli haluttu nostaa erityisesti esille. Seuraavassa julkaisussa opettajat halusivat jakaa blogin kautta omia ideoitaan ja kokemuksiaan oppimaan oppimisen taitojen opettamisesta (L1).

*310. Olemme lähteneet systemaattisesti opettamaan oppimaan oppimisen taitoja koulumme 5-6-luokassa. Aiheesta lisää Ateljee-blogissamme*  
<https://mujjalaateljee.blogspot.fi/?m=1>  
*Terkuin Muijalan ateljee-opet (35, 0)*

Julkaisussa näkyy opettajien halu ottaa ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen tärkeäksi tavoitteeksi opetustyössään. Aihetta ei olla ainoastaan sulautettu muun opetuksen sekaan, vaan sen opettamiseen panostetaan ja kiinnitetään huomiota. Opettajat toteuttavat toimintaa yhteistyössä ja haluavat jakaa tietonsa ja kokemuksensa blogin kautta myös muiden käyttöön. Ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja kehitettäessä, pyritään siihen, että oppilaat oppivat tunnistamaan omat tapansa oppia ja tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Näiden taitojen kehittämien luo pohjaa kaikelle läpi elämän jatkuvalla oppimiselle. (POPS 2014, 20.)

Toinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty laaja-alaisen osaamisen osa-alue on *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* (L2). Tämän kokonaisuuden tavoitteena on kehittää taitoja, joita oppilaat tarvitsevat kielellisesti, kulttuurillisesti ja uskonnollisesti moninaisessa maailmassa. Kokonaisuuteen kuuluu myös ihmisoikeuksien, erityisesti lasten oikeuksien, tuntemus. (POPS 2014, 21). Lasten oikeuksiin liittyvät teemat näkyivät vahvasti aineistossa, varmasti osittain siitä syystä, että YK:n lasten oikeuksien päivää vietettiin aineistonkeruujakson aikana. Ryhmässä jaettiin materiaalia kyseisen teeman käsittelemiseen sekä kerrottiin, miten kyseinen päivä oli omien oppilaiden kanssa toteutettu.

*140. Tänä vuonna YK:n lapsen oikeuksien sopimus täyttää 25 vuotta Suomessa. Juhlavuoden teemana on yhdenvertaisuus lapsia ja nuoria osallistaen. Yhdenvertaisuus ja syrjinnän kieltä kuuluvat lapsen oikeuksien sopimuksen yleisperiaatteisiin. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-paiva-ja-viikko/2016-yhdenvertaisuus/yhdenvertaisuusmateriaalit/> (15, 0)*

*232. Tällainen oli mun tämän päivän välkkävalvonta-apulainen. 😊 Omassa luokassa vietettiin lastenoikeuksien päivää ja oppilaat saivat valita omista (järkevästä) ehdotuksistaan kaksi oikeutta, jotka heillä oli tänään käytössä. Eniten sai kannatusta sisävälkkä ja kännykkätunti. Puoli luokkaa kuitenkin vietti kännykkätunnin tämän neidin kanssa ja kaikilla oli suu hymyssä. Ope oli kiltti ja antoi vielä lisäoikeudeksi tehdä matikanläksyt jo koulussa. Erityisen mukava päivä. [#lapsitöihinpäivä](#) [#lastenoikeuksienpäivä](#) (75, 0)*

Julkaisujen perusteella aihetta lähestytään jälleen toiminnallisesti ja oppilaita osallistaen. Edellä kuvatuissa julkaisuissa opetus vastaa siis sekä sisällöllään että toteutustavoillaan uuden opetussuunnitelman vaatimuksiin. Oppilaiden osallistaminen liittyy paitsi uuden opetussuunnitelman yleiseen opetuskäsitykseen ja toimintakulttuuriin, se voidaan ajatella kuuluvan myös yhteen laaja-alaisen osaamisen osa-alueeseen: osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7). Aineistosta löytyi myös tähän osa-alueeseen kuuluvia sisältöjä.

*7. Meidän koulussa oli tänään vaalit. Mun luokka (4-6-luokkalaiset) olivat pareittain keksineet oma ehdokas jolla oli omat vaalilupaukset ja puolue. Kaikki koululaiset ja eskarilaiset kävivät äänestämässä meidän luokassa. Äänestäjien nimet olivat valmiiksi nimelistalla, äänestäjät saivat kupongin, kävivät kopissa äänestämässä, äänestyslippu leimattiin koulun omalla leimasimella ja laitettiin vaaliuurnaan (laatikkoon). Luokan luotettavimmat oppilaat laskivat ääniä. Kaikilla oli oma tehtävä, jota hoitivat hienosti. 😊 (6, 0)*

Julkaisussa ilmenevä toimintamalli tukee opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014, 22) kirjattua näkemystä, jonka mukaan yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja voidaan oppia



vain harjoittelemalla. Koulu yhteisö tarjoaa näiden taitojen harjoitteluun turvallisen ympäristön ja samalla edistää oppilaiden kasvua demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. Vaikuttamisen taitojen lisäksi täysipainoisena yhteiskunnan jäsenenä toimimisen edellytyksenä on, että oppilaat hallitsevat *itsestä huolehtimisen ja arjen taitoja*, jotka muodostavat yhden laaja-alaisen osaamisen osa-alueen (L3). Julkaisuista löytyi esimerkkejä siitä, kuinka arjen perustaitojen opettelemista voidaan tuoda mukaan alakoululaisten koulupäivään.

*229. Tehtiin 5-6 lk. valinnaisen kotitalousryhmän kanssa joulusiivoushaaste kaikille koulun oppilaille. Opettajatkin yllättäen innostuivat haastamaan omia lapsiaan.. 😊(tiedosto: kotitaloustuttujen siivoushaaste) (22, 0)*

*15. Meidän pienet kummioppilaat ❤️  
Saimme tänään heiltä yllärihaasteen laskea heijastimet luokkamme oppilaiden vaatteista. Häviäjälle tuli kotitehtäväksi lisätä heijastimia vaatteisiinsa.  
Ihan parasta! 😊(kuva) (487 [468, 19], 4)*

Toteutustavoissa korostui jälleen oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Taitoja ei opetella ainoastaan oman ryhmän kesken, vaan oppimista laajennetaan luokka-asteroja ylittäväksi. Molemmissa esimerkeissä ”haasteen” ovat asettaneet toiset oppilaat opettajan sijaan. Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 22) mukaan tässä laaja-alaisen osa-alueen opettamisessa on keskeistä kannustaa oppilaita huolehtimaan itsestä ja toisista sekä harjoittelemaan tärkeitä omassa elämässä ja arjessa tarvittavia taitoja. Toteutustavat ilmentävät siis hyvin myös uuden opetussuunnitelman mukaista oppimiskäsitystä, jossa opettajan rooli on siirtynyt enemmän oppimisen ohjaajaksi ja oppimisen katsotaan tapahtuvan yhteisessä vuorovaikutuksessa. Arjen taidoista julkaisuissa näkyi eniten liikennekasvatus, jota on opetettu kouluissa jo pitkään.

Yhdeksi laaja-alaisen osaamisen osa-alueeksi opetussuunnitelman perusteissa määritellään tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5). Opettajat ovatkin julkaisujen perusteella lisänneet tieto- ja viestintäteknologian käyttöä opetuksessaan. Tutkimusaineiston analyysissa teknologiaan liittyvät julkaisut sisältyivät kuitenkin uudistuvat oppimisympäristöt -alateemaan, joten esittelen niitä tarkemmin seuraavassa luvussa.

#### 4.1.3 Uudistuvat oppimisympäristöt

Tähän teemaan kuuluvat julkaisut, joiden sisältö liittyy uudistuviin oppimisympäristöihin. Oppimisympäristöjen kehittäminen on yksi uusien opetussuunnitelman perusteiden keskeisistä tavoitteista. Aineiston perusteella osa kouluista ja opettajista ovat jo lähteneet kehittämään luokkaympäristöjä uuden opetussuunnitelman mukaisiksi.

*369. Kenellä olisi kokemusta Toiminnallisesta luokkaympäristöstä? Siis perinteiset pulpetit minimiin, tilalle/lisäksi muita työskentelypaikkoja. Oma luokkatilani sisustetaan sellaiseksi, myös uuden OPSin mukaiseksi. Hyviä ja huonoja kokemuksia? (5, 21)*

*209. Mistä olette tilanneet jumppapallot luokkiinne? Mitä olisi hyvä huomioida? (0, 22)*

Julkaisujen perusteella opettajat kaipaavat kollegoiltaan neuvoa luokkatilojen kehittämiseen liittyvissä ratkaisuisissa. Uudet välineet ja tilaratkaisut herättävät kiinnostusta, mutta tuovat opettajan työhön uudenlaista miettimisen aihetta. Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 29) mukaan tilaratkaisujen kehittämisessä ja käytössä tulee ottaa huomioon muun muassa ergonomia, ekologisuus ja esteettömyys sekä tilojen viihtyisyys, järjestys ja siisteys. Onnistuneet tilaratkaisut tukevat opetuksen pedagogista kehittämistä ja oppilaiden aktiivista osallistumista. Luostarinen ja Peltomaa (2014, 119) kuitenkin muistuttavat, että pelkkä kalusteiden ja materiaalien uusiminen ei luo uutta oppimisympäristöä, sillä oppimisympäristö syntyy yhteisen kokemuksen kautta. Aineiston perusteella oppimisympäristöjä on alettu laajentaa myös luokkahuoneiden ulkopuolelle.

*319. Toiminnallista lukemista ykkösillä: Seikkailujen Aapisen sanalistamoniste oppilaan pöydällä, pilttipurkissa hedelmän kuva, josta näkee mitä sanalistariviä luetaan. Oppilas käy luokassa, käytävällä tai missä purkki onkaan -lukemassa yhden sanan ja laittaa sen purkkiin, palaa paikalleen ja ympyröi lukemansa sanan listasta. Olipa innokasta, mutta hiljaista kulkijaa viimeinen vartti tunnin lopussa... (2 kuvaa) (47, 1)*

Aineiston perusteella opettajat suhtautuvat oppimisympäristöjen kehittämiseen pääosin myönteisesti, mutta kaipaavat samalla kollegoiltaan neuvoa tilaratkaisuihin liittyvissä asioissa. Aineistossa luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva oppiminen rajoittui kouluympäristöön, kuten muihin luokkiin, koulun käytäviin ja koulun piha-alueille. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 29) suositellaan, että oppimisympäristöinä hyödynnettäisiin koulun ulkopuolisia ympäristöjä, kuten kirjastoja, museoita ja liikuntakeskuksia. Tällaisten koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen ei tullut ilmi Alakoulun aarreaittaan tehdyissä julkaisuissa.

Kuten edellisen teeman tarkastelussa jo todettiin, ovat opettajat alkaneet aineiston perusteella tuoda teknologiaa osaksi opetustaan. Tieto- ja viestintäteknologia liittyy laaja-alaiseen osaamiseen, mutta on myös olennainen osa monipuolista oppimisympäristöä (POPS 2014, 29). Julkaisuisissa opettajat kysyivät vinkkejä erilaisista peleistä tai sovelluksista ja jakoivat hyväksi havaitsemiaan digitaalisia materiaaleja.

2. *Osaisko joku vinkata hyvää appsia kertolaskujen opettelemiseen? (11, 14)*

8. *Mitkä ois hyviä tablettisovelluksista englannin opiskeluun 2-3 luokille? (1,3)*

26. *Mikä olisi hyvää digimatskua eskarilaisille? Hyväksi havaittuja ohjelmia, linkkejä jne. otetaan vastaan (4, 10)*

Oppimisympäristöihin saadaan monipuolisuutta yhdistelemällä erilaisia ympäristöjä. Esimerkiksi seuraavassa julkaisussa ollaan käytetty virtuaalitodellisuutta osana oppimistilannetta ja osa toiminnasta tapahtuu perinteisin menetelmin.

*144. Äidinkieli / 3lk. Eris- ja yleisnimet. 12 QR-koodia, jokaisen koodin takana kolme sanaa. Oppilas miettii, kirjoitetaanko sana isolla vai pienellä kirjaimella. Sanat käydään kirjoittamassa yksin tai pareittain vihkoon. (tiedosto: **QR-koodit erisnimi ja yleisnimi**) (34, 0)*

*155. Kummitunnilla isot ja pienet ja meidän maa. Kahoot-Suomivisa. Kartta tutuksi ulkoillen. Huisin kivaa! (kolme kuvaa) (37 [36, 1], 1)*

Toisessa julkaisussa on yhdistelty sekä peliympäristöä että laajennettu toimintaa koulurakennuksen ulkopuolelle. Erilaisia ympäristöjä yhdistelemällä vältetään siirtymä yhdestä yksipuolisesta oppimisympäristöstä toiseen. Oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena onkin, että oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden (POPS 2014, 29).

#### 4.1.4 Oppiaineiden muutokset

Tähän teemaan kuuluvat julkaisut, joissa aiheena olivat oppiaineisiin liittyvät muutokset. Näitä ovat oppiaineiden sisällölliset muutokset, valinnaisaineiden lisääntyminen sekä oppiainerajat ylittävä opetus. Suurin yksittäinen oppiaineen sisältöihin tullut muutos on ohjelmoinnin eli koodaamisen lisääminen osaksi matematiikan oppiaineen sisältöjä. Eräs koodaamisesta innostunut ryhmän jäsen halusi jakaa omaa osaamistaan ja ideoitaan muille blogin muodossa.

*254. Tällä viikolla avattiin salakieltä koodaamisesta. Vinkkejä ehkä sullekin!  
<http://annenmenossa.blogspot.fi/2016/11/salakielen-avaamista.html> (15, 0)*

Ohjelmoinnin opetukseen ei kuitenkaan aineiston perusteella kaivattu juurikaan apua, vaan avunpyynnöt liittyivät muihin sisältöihin. Muutamissa tapauksissa päänvaivaa aiheuttivat uudistuneiden oppikirjojen sisällöt. Opettajat olivat ihmeissään kirjoissa esiintyvistä uusista tavoista opettaa käsiteltävä asia.

*194. Pähkäilemme oppilaiden, heidän vanhempiansa ja omien kolleegojeni kanssa nelosten (ainakin Tuhattaiturin) jakolaskun laskemista osittamalla. Onko teillä jollakin jakaa viisautta siitä, mihin tällä uudistuksella pyritään? (13, 21)*

*349. Äidinkielen eksperteiltä kaipailisin apuja. Uusi Välkky 5 opettaa, että subjektiksi lausessa "Eilen vanha täti lähti Ruotsiin" on "VANHA TÄTI". Ja toisessa esimerkissä: "Kohta Pekka ja Kalle lähtevät lenkille" subjektina on alleviivattuna kolme sanaa PEKKA JA KALLE. Itse olen aina ajatellut, että oikeat vastaukset olisivat TÄTI, PEKKA, KALLE. Osaako joku valistaa, että mistä tässä uudessa tavassa on kyse? (4, 9)*

Julkaisuista oli nähtävissä, että opettajilla ei ollut riittäviä tiedollisia valmiuksia opettaa uudistuneita oppiaineiden sisältöjä. Opettajat eivät kuitenkaan jää ongelmiensa kanssa yksin, vaan hakevat neuvoa ja vertaistukea kollegoiltaan. Toisaalta edellä esitellyistä esimerkeistä on nähtävissä, että opettajat perustavat oppiaineiden sisältöjen opettamista vielä vahvasti oppikirjojen pohjalta.

Uuden opetussuunnitelman myötä oppiaineiden valinnaisuus ajoittuu entistä aiemmille vuosiluokille. Alakoulun aarraitassa opettajat kaipasivat neuvoa uusien valinnaiskurssien suunnitteluun ja toteutukseen.

*265. Hei te, jotka pidätte valinnaista kotitaloutta! Olisiko ideoita, videoita, vinkkejä, linkkejä heittää? Meillä kurssi Maistuva maailma, jossa oppilaiden toiveena oli kiertää maapallo ympäri. Tyhjästä on vaan paha nyhjästä, kun kurssia varten ei ole mitään ohjeita/materiaaleja.*

*Suomi ja Italia on käyty; mustikkapiirakka ja lasagne tehty. Niin, ja kurssilla pitää olla niin kuvataiteen, musiikin, kulttuurin kuin kotitaloudenkin näkökulma. (10, 26)*

*279. Vinkkejä englannin valinnaiskurssille!? Kurssi on kutosille ja sen nimi on "Keep on talking". (3, 6)*

Julkaisuista on nähtävissä, että uuden opetussuunnitelman mukainen opettamisen kehittäminen aiheuttaa opettajille lisää työtä. Opettajilla ei ole valmiina ideoita ja materiaalia uusien valinnaisaineiden toteuttamiseen. Lisääntyneen valinnaisuuden lisäksi oppiaineiden rooleja ollaan ryhdytty uudistamaan pyrkimällä oppiainerajoja ylittävään opetukseen. Perusopetuksen oppilaiden opintoihin tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan sisältyä lukuvuoden aikana vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Opettajat jakoivat itse toteuttamiaan kokonaisuuksia muille Alakoulun aarraitan jäsenille.

*11. Monialainen oppimiskokonaisuus ekojen kanssa on ollut todella antoisa. Keskusaiheena on ollut siili. Olemme keränneet tietoja miellekarttaan, tutkineet tieto- ja tarinakirjojen eroja, lukeneet molempia kirjoja, kertoneet tikkutarinoita, laati-*

neet kuvasarjaa siilitarinasta, askarrelleet tupsusiilejä ja lehtikasasiilejä, kirjoittaneet tarinaa (isommat oppilaat kirjureina), lorutelleet siilistä runoja, laulaneet siililauluja, harjoitelleet tarkkaa kynätyötä siilikuvilla, leikkineet siilihippaa, kuvittaneet siilitarinoita ja katselleet siilidokumentteja ja kuvia. Ihan surettaa jättää siiliaihe 😊 Tällainen tapa toimia on todella miellyttävä ja motivoiva. Seuraavaa keskusaihetta jo metsästä... (kuva) (50 [47,3], 6)

67. Teemme luokkani kanssa monialaisia päivän tai parin jaksoissa pitkin vuotta, aiheena metsä. Näin saamme mukaan vuodenaikojen vaihtelun. Blogissani kerron tämännäpäiväisistä touhuistamme aiheen parissa. <http://ullaope.omablogi.fi/metsaa-monialaisesti/> (18, 0)

Aineiston perusteella opettajat suhtautuvat monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin positiivisesti ja ovat toteuttaneet monialaisia oppimiskokonaisuuksia joustavasti soveltaen. Monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyviä julkaisuja oli kuitenkin varsin vähän.

#### 4.1.5 Arviointi

Yksi keskeisistä opetussuunnitelman uudistuksista on oppimisen arviointi. Arvioinnin on tarkoitus olla monipuolista ja tavoitteena on, et oppilas oppii myös itse arvioimaan omaa oppimistaan. Tärkeä osa arviointiprosessia ovat arviointikeskustelut, joita käydään opettajan, oppilaan ja huoltajien kesken. Arviointiin liittyvät julkaisut olivatkin materiaalin pyytämistä tai tarjoamista tueksi arviointikeskusteluihin.

327. Onko ideoita välineeksi/motivaattoriksi arviointikeskusteluun? Viime vuonna käytiin Decide Now! -appia, joka oli kiva. Nyt kaipaisin jotain uutta ja lapsia innostavaa. (1, 0)

264. #Arviointi. Olisiko teillä upeat kollegat jakaa arviointityöhön liittyvää konkreettista materiaalia oman kuntanne/koulunne osalta? Tällaista materiaalia voisivat olla vaikkapa erilaiset arviointikeskustelun pohjaksi laaditut lomakkeet, itsearviointilomakkeet, mahdollisesti jopa todistusohjat jne. Onko jokin kunta/koulu näitä julkiseksi avannut 😊? Löytyisikö esim. linkkejä aiheesta? Olin kiinnostunut varjostamaan käytäntöjä. Olisipa mainio tässäkin aiheessa jatkokossa keksiä pyörää enemmän yhdessä 😊! (31, 6)

Julkaisujen perusteella myös arvioinnissa tärkeänä nähtiin oppilaiden osallistaminen ja motivointi. Arviointia haluttiin lähestyä oppilaiden vahvuuksien kautta, kuten seuraavassa julkaisussa on kuvattu.

362. Oppilaiden vahvuuksien huomioiminen on yksi tarkastelun aihe näin joulun ja arviointikeskustelujen alla. Avustajani kanssa etsiskelin valmista ja hauskaa materiaalia siihen, mutta aikamoinen pettymys oli tuo netin tarjonta. Naputtelin

*illalla omat materiaalit. Joten nyt oppilaani saavat jokainen oman " tonttukorttinsa" joulukuun ekana. Näiden kanssa voi halutessaan toteuttaa myös vertaisarviointia tai itsearviointia 🍷 (4 kuvaa) (456, [445, 10, 1], 27)*

Edellisessä julkaisussa tuotiin esille myös oppilaiden välinen vertaisarviointi. Vertaisarvioinnin toteuttaminen ja harjoittelemine luoo osaltaan koulun vuorovaikutuksellista toimintakulttuuria.

## 4.2 Teema 2: Perinteinen koulutyö

Tämän teeman muodostivat julkaisut, jotka sisälsivät perinteisiä koulutyöhön liittyviä ideoita, vinkkejä tai avunpyyntöjä. Julkaisuista ei ollut nähtävissä koulumaailmassa tapahtuvaa muutosta, vaan ne sisälsivät asioita, jotka ovat olleet koulussa pysyviä jo pitkään. Tällaisiksi perinteisiksi sisällöiksi tulkitsin esimerkiksi oppilaiden kuvataiteen töiden ja käsitöiden esittelyt, juhlaesitysten ideat, perinteisten opetusmateriaalien jakamisen sekä muuhun koulun pysyvään toimintaan liittyvät julkaisut. Analyysissäni teeman julkaisut jakautuivatkin neljään alateemaan, jotka ovat *kädentaidot, juhlapyhät, opetusvinkit ja koulun yhteinen toiminta*.

Kädentaidot-alateemaan sisältyivät oppilaiden kuvataiteen töiden ja käsitöiden esittelyt sekä näihin oppiaineisiin liittyvä neuvon pyytäminen. Valtaosa julkaisuista oli juuri oppilaiden tekemien töiden esittelyä. Varsinkin aineistonkeruun alussa työt olivat pitkälti isänpäivälahjoja tai -kortteja. Osassa työt oli ainoastaan esitelty kuvan kanssa, kun taas joissakin julkaisuissa mukaan oli laitettu ohjeita töiden tekemiseen.

*330. Kaupunkinäkyviä 3.-4. -luokkalaisten tekeminä (kuva) (118 [115, 3], 16)*

*19. Tehtiin simppele juttu isänpäivälahjaksi. Lyijykynään siveltiin "lakkaa" eli vesi-liimaseosta ja päälle kierrettiin sarjakuvaliuska. Vielä kerran lakkaus ja kynä kuivumaan. Sulka kiinnitettiin kynään kuumaliiman avulla ja kynälle teline pikkupalikasta, johon porattiin reikä. (osa päällysty palikan myös sarjakuvalla) (3. Luokka tekijänä ja lupa ottaa kuva on.) (kuva) (278, [272, 4, 2], 4)*

Kuvataiteen ja käsitöiden lisäksi suuri aineistosta noussut piirre oli juhlapyhiin liittyvät julkaisut. Tämä johtui varmasti osaltaan siitä, että aineisto kerättiin joulun läheisyydessä. Käyttäjät kaipasivat apua muun muassa joulujuhlaesityksiin, joulukalenterien toteutukseen sekä itsenäisyyspäivään liittyviin juhlallisuuksiin.

*88. Mun pitäisi keksiä joulukalenteri viidesluokkalaisille. Itse kalenterin teko ei ole ongelma, ideoita on monia, mutta kalenterin sisältö tuottaa päänvaivaa.. Mitä siis siihen voisi keksiä? Ideoita kaipailen! (24, 27)*

292. *Olisiko jakaa vinkkejä itsenäisyyspäiväjuhlaan (tai juhlaan kuin juhlaan) sopivasta esityksestä tilanteeseen, jossa esiintyjiä on vain kolme? Mulla lyö nyt ihan tyhjää, enkä löydä/keksi mitään kivaa. Huoh! (1, 4)*

Aineiston perusteella opettajat näkevät paljon vaivaa juhlaesitysten ja joulukalentereiden suunnitteluun. Edellä esitellyistä julkaisuista on kuitenkin nähtävissä, että kaikki opettajat eivät ole yksinomaan innoissaan näiden juhlapyyhiin liittyvien askareiden suunnittelusta, vaan ne tuottavat lisää työtä ja päänvaivaa. Aineiston perusteella varsinkin ne valtaavat joulun lähestyessä ison osan opetustyöstä.

Oman alateemansa muodostivat opetukseen liittyvät käytännön vinkit. Julkaisuissa pyydettiin apua opetusmateriaaleihin liittyen ja omia hyväksi koettuja käytäntöjä ja materiaaleja jaettiin muille ryhmän jäsenille.

41. *Onko Musiikin aika-musakirjasta olemassa pienempien versio? Sellainen sininen. Toki 3-4 lk:n on sininen, mutta tarkoitan eri kirjaa. Perkiön kanssa oli joku toinen tekijä... Jos jostakin löytyy tarpeettomana, niin olisin vailla. (0, 9)*

326. *Saanko esitellä: Taneli Tunne, kavereiden kesken Tane vaan. Tanelin kanssa huomenna pohditaan missä päin kehoa mikäkin tunne tuntuu. (kuva) (185 [181, 4], 6)*

Julkaisujen saamien reagoitien perusteella ryhmän jäsenet ovat kiitollisia toistensa jakamasta materiaalista. Ryhmässä jaettiin ja pyydettiin paljon perinteistä materiaalia, kuten oppikirjoja, opettajan oppaita ja laulunuohteja. Kaikkea oppimateriaalia ei haluta siirtää digitaaliseen muotoon, vaan perinteisillä materiaaleilla on edelleen tehtävänsä ja paikkansa opetuksessa.

Osassa julkaisuista kysymykset liittyivät oman opetuksen sijasta koko koulun yhteiseen toimintaan, kuten materiaalihankintoihin, koulukuvaukseen tai normaalista poikkeaviin koulupäiviin. Näistä julkaisuista on nähtävissä, että opettajat joutuvat oman opetustyönsä lisäksi käyttämään aikaansa monien erilaisten koulun yhteisten toimien suunnitteluun ja toteutukseen.

167. *Hei. Meillä saatiin koulun pihalle uusi säbäkaukalo. Innokkaita pelaajia riittää, mutta välineet ei tahdo kylmää kestää. Millä pallolla teidän kouluilla pelataan talvella ulkona sählyä? (1, 1)*

91. *Miten koulussanne on toteutettu taksvärkki tai päivätyökeräys? Mihin kohteisiin varat on lahjoitettu? Kuka päättää päivän palkan eli summan, jonka lapsi päivän*



*työstä saa? Tarvitseeko koulu oman keräysluvan vai riittääkö, että lahjoituksen saajalla on voimassa oleva lupa? (1, 3)*

Edellisistä julkaisuista voidaan havaita myös sosiaalisen median vertaistukeen liittyvä piirre. Vaikka kysymykset ja tiedustelut olisivat kysyjille kuinka merkityksellisiä tahansa, eivät he kuitenkaan aina saa kovinkaan paljon huomiota muilta ryhmäläisiltä, kuten vähäisistä kommentteista voi päätellä.

### **4.3 Teema 3: Hyvinvointi kouluyhteisössä**

Sisällönanalyyssissa yhden teeman muodostivat oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin liittyvät julkaisut. Seuraavaksi esittelen teemaan muodostuneiden kolmen alateeman kautta, miten kouluyhteisön hyvinvointi näyttäytyi Alakoulun aarreaitan julkaisuissa. Nämä kolme hyvinvointiin liittyvää alateemaa ovat *opettajan jaksaminen, oppilaan hyvinvointi ja kiusaaminen*.

Kiusaamiseen liittyvissä julkaisuissa aihetta lähestyttiin kiusaamisen negatiivisten seurausten lisäksi kiusaamisen ennaltaehkäisyn näkökulmasta. Ryhmän jäsenet jakoivat muualta internetistä löytyviä sisältöjä, joilla he halusivat herättää keskustelua ja saada muut ryhmäläiset ajattelemaan aihetta. Osassa julkaisuista opettajat jakoivat netistä löytämiään sisältöjä kommentoimatta niitä itse sen tarkemmin, kun taas joissakin tapauksissa opettajat toivat oman mielipiteensä selkeästi esille.

*260. Tätä parempaa dokumenttia ei tule. Auttaa tajuamaan miksi terroristit ja kouluampujat tekevät karmeat iskunsa. Tämän olen aina halunnut ymmärtää. Hiljaiset ja kiltit kiusatut ovat riskiryhmää, jota pitäisi auttaa ja puolustaa vahvasti!!! Ihan käsittämättömiä esimerkiksi ne tapahtumat mitä tässä kerrotaan tapahtuneen yliopistolla. Kertoo ihmisluonteesta jotain todella paljastavasti. Tämä on must opittava asia kaikille varsinkin alakoulun opettajille!!!!!!!!!!!! Mitä on valkoinen raivo ja mistä se syntyy. <http://areena.yle.fi/1-3154328> (26 [22, 4], 3)*

*78. Aww, ihan mahtava kuva Polarín koululta, jossa juhlittiin 11.11. sitä, että kukaan ei ole nolla. Osallistuivat tempauksellaan Isosti yhdessä -kamppikseen: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset...>*

*<https://www.instagram.com/p/BMqtXy3AceQ/?taken-by=oajry> (kuva) (175 [163, 12], 0)*

Vaikka koulukiusaamista ollaan pyritty kitkemään jo pitkään, on se yhä suuri hyvinvointia oppilaiden ja opettajien hyvinvointia heikentävä tekijä. Koulukiusaamisen onnistunut ehkäisy edellyttää koulun, terveydenhuollon ja kodin tiivistä ja pitkäjänteistä yhteistyötä. Lisäksi systemaattista tietoa koulukiusaamisen yleisyydestä tulisi kerätä säännöllisesti. (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008.)



Viime vuosina kasvanut ilmiönä on ollut opettajien kiusaaminen. Opettajan heikentynyt auktoriteettiasema ja oppilaiden käytössä olevat mobiililaitteet ovat luoneet työympäristön, jossa opettajat joutuvat helposti kiusaamisen kohteeksi. Tämä näkyi myös Alakoulun aarreaitan julkaisuissa.

*384. Hämmäntävää - joka toinen peruskoulun opettajista on tullut kiusatuksi. <http://www.properuskoulu.net/2016/11/ala-kiusaa-omaa-maikkaa.html> (16 [8, 8], 0)*

Pahkinin, Vanhalan ja Lindströmin (2007) tutkimuksen mukaan lähes 30 % opettajista on kokenut joutuneensa oppilaiden sanallisen välivallan kohteeksi. Julkaisuista näkyi, että myös opettajien kiusaamisen ennaltaehkäisyyn on alettu kiinnittää huomiota. Oppilaiden kanssa oli järjestetty esimerkiksi tempauksia opettajien kiusaamista vastaan. Aineiston perusteella kiusaaminen on edelleen ajankohtainen, tärkeä ja puhuttava aihe opettajien keskuudessa. Kiusaamisen lisäksi huolta aiheuttivat opettajien työssä jaksaminen ja oppilaiden hyvinvointi. Oppilaiden hyvinvointia ja oppimista haluttiin edistää tarjoamalla oppilaille riittävää yksilöllistä tukea.

*210. Millä kaikilla tavoin tuette luokassa oppilasta, jolla keskittymisvaikeus ja tarkkaavaisuusongelmaa ja lisäksi kielellisen tietoisuuden/lukemisen/kirjoittamisen pulmaa? Yritän miettiä, että teenköhän jo tarpeeksi/voitavani vai olisiko hyviä käytänteitä, jotka auttaisivat. (2, 1)*

Julkaisu kuvaa hyvin sitä, kuinka opettajat omistautuvat ja paneutuvat omaan työhönsä. Oppilaat halutaan huomioida yksilöinä ja opettajat yrittävät tukea oppilaita välillä jopa oman jaksamisensa kustannuksella. Opettajien työssä jaksamiseen liittyviä julkaisuja löytyikin ryhmästä melko paljon. Opettajat eivät puhuneet suoraan omasta uupumuksestaan, vaan asiaa nostettiin esille jakamalla muualta internetistä löytyviä sisältöjä, kuten lehtien artikkeleita ja mielipidekirjoituksia. Useissa julkaisuissa väsymyksen kerrottiin johtuvan osaltaan uudesta opetussuunnitelmasta.

*211. Mitäs tähän kommentoitte näinä uuden opsin, Office365:n, Pedanetin, Wilman/Helmen, tablettien, älytaulujen, käyttöjärjestelmien ym. keskellä? Se meidän työ kun on muutenkin niin yhteen asiaan kerrallaan keskittyvää - eikö totta? Ja vielä ihan häiriöittäkin... Vai miten se nyt menikään? <http://www.hs.fi/hyvinvointi/a1466565623471?jako=939f8f79950ddb607c96926b57a22f6f> (137 [133, 3, 1], 2, 24 jakoa)*

Esimerkkijulkaisusta on nähtävissä, että opettajat kokevat työympäristönsä muutosten vaativan opettajalta liian moneen asiaan paneutumista. Balletin ja Kelchtermansin (2008) havaintojen mukaan opettajan työn odotukset ja vaatimukset ovat muuttuneetkin entistä kompleksisemmiksi. Pahkinin

ym. (2007) tutkimuksen mukaan opettajan työn lisääntynyt kompleksisuus lisää opettajan työn kuormittavuutta ja tunnetta siitä, ettei omaan työtahtiin pystytä vaikuttamaan. Uudistuva kouluympäristö vaikuttaa opettajien jaksamisen lisäksi myös oppilaiden hyvinvointiin.

*118. Ujo ja herkkä lapsi kärsii opettajan asenteesta ja uudesta opetussuunnitelmasta, jossa kaikkien pitää olla eloisia, rohkeita, itseohjautuvia ja nauttia ryhmätöistä ventovieraiden kanssa.*

<http://www.hs.fi/mielipide/a1479005943757?jako=47e98331691f120a55da8c80da8543c1&ref=og-url>  
(30, 1)

*341. Olen huolissani tämän hetkisestä kiireestä ja rajattomuudesta kouluissa. Liian moni on liian tiukilla - oppilaat, opettajat ja huoltajat. Keskustelu tänä syksynä on surullisävytteistä ja huolestunutta. Mitä voimme tehdä, jotta hyvinvointi paranisi?*

*Kahden viikon sisällä on Hesarissa äänensä tuonut kuuluviin väsynyt opettaja, huolestunut äiti ja häirikkölapsen äiti.*

<http://www.hs.fi/m/mielipide/a1479702840383?jako=992f600f0258d0d6c9df3ac3574143a4&ref=tw-share>  
(168 [132, 35, 1], 13)

Aineiston perusteella uudistuksiin sopeutuminen vaatii paljon voimavaroja niin lapsilta kuin aikuisiltakin, eivätkä ne välttämättä sovi kaikille oppilaille. Syrjälän ym. (2006, 33–46) tutkimuksen mukaan uudistukset koulussa koetaan ristiriitaisena, sillä vaikka ne lisäävät joitakin oppimismahdollisuuksia ne saattavat samalla rajoittaa toisia. Opettajien kertomuksista välittyi myös heidän tutkimuksessaan vahvasti lapsiin kohdistuva huoli ja välittäminen. Edellä olevista julkaisuista nähdään, että koulu yhteisön hyvinvointi ei puhuta ainoastaan opettajayhteisön sisällä, vaan asiasta kirjoitetaan paljon valtakunnallisissa lehdissä. Myös vanhemmat ovat huolissaan omien lastensa jaksamisesta uudistuvan koulun pyörteissä.

Opettajien työssä jaksamiseen liittyivät myös julkaisut, joilla pyrittiin pitämään yllä yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta Facebook-ryhmän sisällä. Julkaisut sisälsivät työhuumoria, vertaiskehuja tai muuta viihdykettä. Käyttäjät jakoivat esimerkiksi Facebookissa yleisesti suosittuja matemaattisia pulmatehtäviä toistensa ratkaistavaksi. Tulkitsin näiden tehtävien olevan tarkoitettu enemmän ryhmän yhteiseksi aivopähkinöiksi kuin vinkeiksi matematiikan opetukseen. Ryhmään jaettiin myös erilaisia videoita, jotka oli tarkoitettu ennen kaikkea saamaan opettajakollegat hyvälle mielelle. Julkaisuissa oli myös jonkin verran opettajan työhön kohdistuvaa työhuumoria, jossa laskettiin leikkiä opettajan työstä. Muutamissa julkaisuissa haluttiin tukea ja rohkaista kollegoita jaksamaan lisääntyvän työtaakan keskellä.

248. *Opet! Keskustelin moniammatillisessa seurassa opettajuudesta ja tajuttiin yhdessä et viitsi opet kyllä taitaa ja tekee paljon. Tajutaanko me aina edes itse sitä? On opettamista ja oppimaan opettamista, kasvattamista ja kasvamista yhdessä oppilaiden ja koulu yhteisön kanssa, myös arjen organisointia ja pakollista byrokraatia sekä vanhempien kanssa taiteilua. Lisäksi muuttuvan yhteiskunnan tarpeet ja vaatimukset, jotka heijastuvat kouluun. Ei ihme jos on välillä väsy ja kaikkeen ei pysty. Pystytään ihan tarpeeksi kuitenkin. Opet, ootte mahtavia! (581 [556, 25], 6)*

#### 4.4 Teemojen ulkopuolelle jääneet julkaisut

Kaikki aineistoon kuuluvat julkaisut eivät sisällyneet edellä esittelemiini kolmeen teemaan. Näitä teemojen ulkopuolelle jääneitä julkaisuja oli kymmenen kappaletta. Teemoihin kuulumattomat julkaisut olivat esimerkiksi ryhmän ylläpitäjän kirjoittamia ryhmän toimintaa koskevia julkaisuja. Kahdessa julkaisussa käyttäjät halusivat kiittää siitä, että heidät oli otettu jäseniksi ryhmään. Muutamia julkaisuita olivat mainoksia, joissa tiedotettiin esimerkiksi työpaikasta ja konsertista.

32. *Kiitos teille kaikille, jotka yhdessä minun kanssani vaalitte tämän ryhmän positiivista henkeä ja vinkkaatte minulle ryhmän sääntöjä usein tahallisesti rikkovista häiriköistä. Oma pahaa mieltä voi mennä purkamaan muualle. Tämä ei ole sen paikka. (189, [186, 3], 0)*

168. *Kiitos ryhmään pääsystä 😊 (0, 0)*

196. *Opettajat laulavat, tervetuloa! (kuva) (4, 0)*

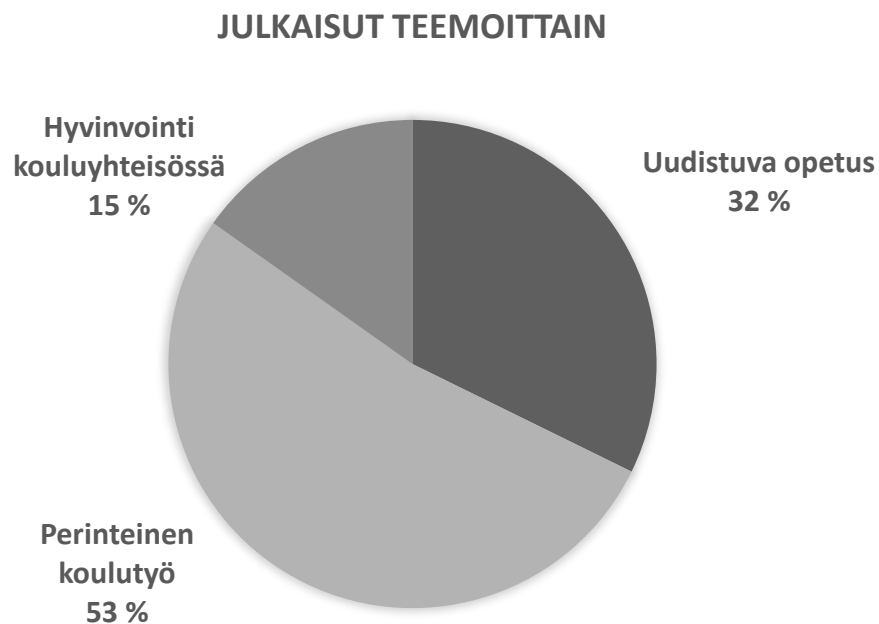
Edellä on esitelty esimerkkejä julkaisuista, jotka eivät sopineet analyysissäni luomiini teemoihin. Julkaisujen määrä verrattuna koko aineistoon oli todella pieni, joten niiden jääminen ulkopuolelle ei vaikuta radikaalisti tutkimuksen tuloksiin. Lisäksi julkaisut ovat sisällöltään sellaisia, ettei niillä olisi ollut lisäarvoa tutkimuksen laadullisesta näkökulmasta.

#### 4.5 Tutkimuksen määrällisiä tuloksia

Tässä luvussa esittelen aineiston kvantifioinnin kautta saatuja tuloksia. Vertailen teemoihin kuuluvien julkaisujen ja reagoitien lukumääriä toisiinsa ja pyrin saamieni tulosten kautta vastaamaan siihen, millaista kuvaa Alakoulun aarreaitan julkaisut antavat opettajan työstä ja mitä asioita opettajat pitävät työssään tärkeänä.

Kuviosta 3 nähdään, että valtaosa aineistossa olevista julkaisuista kuuluu perinteinen koulutyö -teemaan. Tämän perusteella voidaan ajatella opettajuuden näyttäytyvän pääasiassa koulun pysyvänä

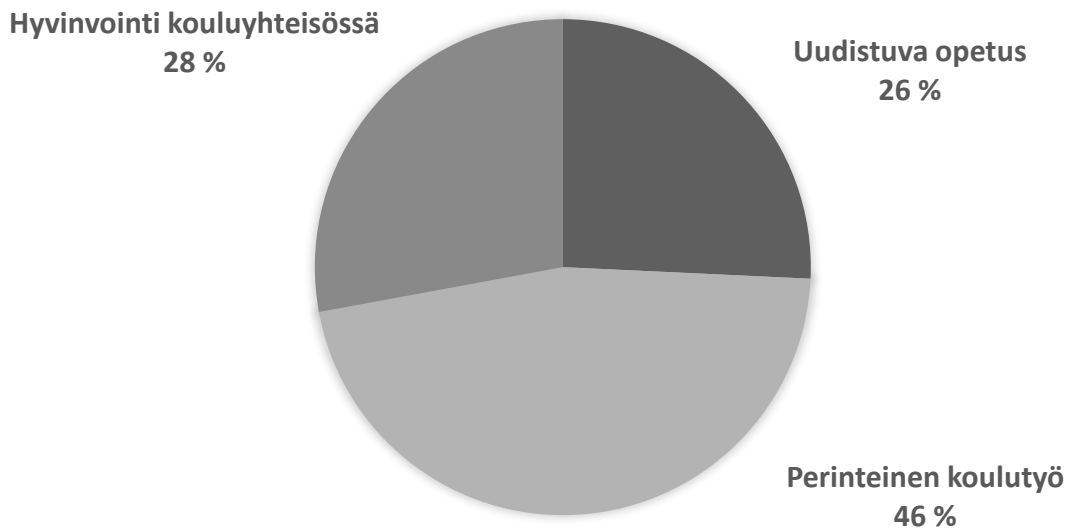
toimintoina ja perinteisinä näkyvinä kvalifikaatioina. Tulos vastaa hyvin Kellyn ja Antonion (2016) tutkimusta, jossa suurin osa (66 %) opettajien Facebook-ryhmän jäsenistä toimi ”käytännön puolesta-  
 tapuhujina”. Samalla tämä kuitenkin vahvistaa Nikkolan ja Rähän (2007, 17) näkemystä opettajan  
 ammatin toteutumisesta kisälliperiaatteen tavoin, korostaen ainoastaan näkyviä toimintoja ja taitoja.  
 Toiseksi suurin teema on uudistuva opetus ja pienintä roolia julkaisujen määrien perusteella näytte-  
 levät koulu yhteisön hyvinvointiin liittyvät julkaisut.



**KUVIO 3.** Teemojen prosentuaaliset osuudet.

Teemoihin kuuluvien julkaisujen lukumäärien lisäksi laskin julkaisuihin tulleiden reagoitien lukumäärät teemoittain ja vertasin niitä kaikkiin julkaisuihin tulleiden reagoitien lukumäärään. Julkaisujen saamat reagoinnit vastaavat paremmin siihen, millaisia julkaisuja ryhmäläiset pitävät tärkeänä. Kun teemoja vertaillaan niihin sisältyvien reagoitien kautta, teemojen voimasuhteet muuttuvat (ku-  
 vio 4). Perinteinen koulutyö säilyttää asemansa suurimpana teemana (14 078 kpl), mutta hyvinvoin-  
 tikoulu yhteisössä nousee toiseksi suurimmaksi teemaksi (8471 kpl). Uudistuva opetus -teemaan  
 kuuluvat julkaisut olivat saaneet osakseen vähiten reagoiteja (7817 kpl).

## REAGOINNIT TEEMOITTAIN



**KUVIO 4.** Julkaisuihin tulleet reagoinnit teemoittain.

Hyvinvointi kouluyhteisössä -teema oli kerännyt eniten reagoiteja suhteessa julkaisujen lukumäärään. Teeman julkaisut ovat siis olleet suosituimpia ryhmäläisten keskuudessa, sillä reagoitien määrää voidaan pitää jakokertojen tavoin eräänlaisena suosion mittarina (Laaksonen & Matikainen 2013, 205). Ryhmäläiset osoittava reagoinneillaan sen, että oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin liittyvä keskustelu on heidän mielestään ajankohtaista ja tärkeää. Myös Syrjälän ym. (2006, 47) tutkimuksessa opettajien kertomuksissa korostui erityisesti koulun muutoksiin liittyvien ristiriitojen emotionaaliset ja moraaliset kysymykset.

Reagoiteja tarkastellessa tulee ottaa huomioon sosiaalisen median ja Facebookin toiminnan periaatteet. Eniten reagoiteja saaneet julkaisut osuvat helpommin käyttäjien uutisvirtaan ja saavat enemmän näkyvyyttä, jolloin reagoitien määrä helposti kasvaa entisestään. Myös julkaisun visuaalisuudella voi olla vaikutusta reagoitien määrään. Esimerkiksi perinteinen koulutyö -teeman julkaisuista eniten reagoiteja keräsivät kuvataiteen töiden ja käsitöiden esittelyt, joissa julkaisuun kuuluivat kauniit visuaaliset kuvat. Kuvalliset julkaisut saivat yleisesti ottaen enemmän reagoiteja kuin julkaisut, joissa ei ollut kuvaa. Myös julkaisut, joissa jaettiin ideoita, saivat enemmän tykkäyksiä kuin julkaisut, joissa pyydettiin neuvoa. Nämä trendit ovat nähtävissä jo tässä tulosluvussa esiteltyjä

esimerkkijulkaisuja tarkastellessa. Kuitenkin hyvinvointi koulu yhteisössä -teema nousi suosituimmaksi, vaikka hyvin harvaan teemaan kuuluvaan julkaisuun sisältyi kuvia. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että tämän teeman julkaisuja pidettiin tärkeänä niiden asiasisällön vuoksi, eikä visuaalisen ulkoasun ansiosta.

# 5 POHDINTA

Tässä luvussa teen yhteenvetoa tutkimukseni tärkeimmistä tuloksista ja esittelen niiden pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä. Tämän jälkeen pohdin tutkimukseni eettisiä ongelmakohtia sekä tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi esittelen potentiaalisia jatkotutkimusehdotuksia.

## 5.1 Johtopäätökset

Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään tulleet julkaisut jakautuivat tutkimuksessa kolmeen teemaan: 1) uudistuva opetus 2) perinteinen koulutyö ja 3) hyvinvointi kouluyhteisössä. Perinteinen koulutyö -teema sisälsi lukumäärällisesti eniten julkaisuja. Hyvinvointi kouluyhteisössä oli puolestaan julkaisujen lukumäärien perusteella teemoista pienin. Kukin teema jakautui alateemoihin, jotka jäsensivät teemojen sisältöä. Esittelen taulukossa 1 yhteenvedon teemojen rakenteesta.

**TAULUKKO 1.** Alakoulun aarreaitan julkaisuista muodostuneet teemat ja alateemat

Uudistuva opetus (121 kpl)	Oppimiskäsitys Laaja-alainen osaaminen Oppimisympäristöt Oppiaineisiin liittyvät muutokset Arviointi
Perinteinen koulutyö (197 kpl)	Opetusvinkit Juhlapyhät Kädentaidot Koulun yhteinen toiminta
Hyvinvointi kouluyhteisössä (57 kpl)	Opettajan jaksaminen Oppilaan hyvinvointi Kiusaaminen

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden opettajien työhön tuomat uudistukset näkyivät Alakoulun aarreaitan julkaisuissa. Erityisesti korostui se, että opettajat kiinnittävät entistä enemmän huomiota oppilaiden motivointiin ja myönteisten tunnekokemusten syntymiseen. Tämä oli nähtävissä erityisesti oppimiskäsitys -alateemaan sisältyvissä julkaisuissa, mutta myös monissa muihin teemoihin kuuluvissa julkaisuissa läpi aineiston. Samoin aineistosta oli nähtävissä, että opettajat ovat omaksuneet uuden oppimiskäsityksen, jossa oppilas nähdään aikaisempaa korostetummin aktiivisena toimijana ja oppiminen perustuu vuorovaikutukseen. Oppilaan aktiivisuuden keskeisyys on toki tunnustettu jo pitkään, mutta uudessa opetussuunnitelmassa ollaan pyritty tuomaan tätä aktiivisuutta aiempaa todellisemmaksi kiinnittämällä entistä enemmän huomiota oppimisympäristöihin ja monipuolisiin opetustapoihin. Aineiston perusteella oli nähtävissä, että opettajat ovat todella siirtyneet oppikirjapainotteisesta opettajajohtoisesta koulutyöstä kohti oppilaita innostavaa ja osallistavaa oppimista. Johtopäätöksiä tehdessä on kuitenkin syytä muistaa sosiaaliseen mediaan liittyvät osallistumismotiivit (Matikainen 2008; 2011), joiden pohjalta on syytä olettaa, että opettajien julkaisut antavat jossain määrin kaunisteltua kuvaa todellisuudesta.

Uuden opetussuunnitelman sisällöistä laaja-alainen osaaminen ja monialaiset oppimiskokonaaisuudet näkyivät aineistossa siten, että joissakin julkaisuissa kerrottiin, miten näitä uusia asioita oltiin alettu tuoda osaksi opetusta. Oppimisympäristöjä oltiin myös aineiston perusteella alettu kehittää varsinkin ottamalla käyttöön virtuaalisia oppimisympäristöjä. Ympäristöjä oltiin alettu laajentaa luokkahuoneen ulkopuolelle, mutta täysin koulun ulkopuolisia ympäristöjä käytetään aineiston perusteella varsin vähän. Uudistunut arviointi näkyi aineistossa siten, että opettajat kaipaivat materiaalia, jota voitaisiin hyödyntää oppimisen arvioinnissa ja oppilaan itsearvioinnissa. Merkille pantavaa oli, että matematiikan oppiaineen uudeksi sisällöksi tullut ohjelmointi ei juurikaan näkynyt Alakoulun aarreaitan julkaisuissa. Olisi ollut odotettavaa, että tällaiseen täysin uuteen opetettavaan sisältöön opettajat kaipaivat enemmän apua. Aineiston perusteella on vaikeaa vetää johtopäätöksiä siitä, missä määrin opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaa ja missä määrin he toteuttavat sitä passiivisesti. Toisaalta aineistosta näkyi, että opettajat ovat käyttäneet omaa ammattitaitoaan opetuksen kehittämisessä. Toisinaan julkaisuista oli kuitenkin nähtävissä, että opettajat suhtautuivat uudistuneeseen opetussuunnitelmaan velvoitteena, jota heidän on toteutettava työssään.

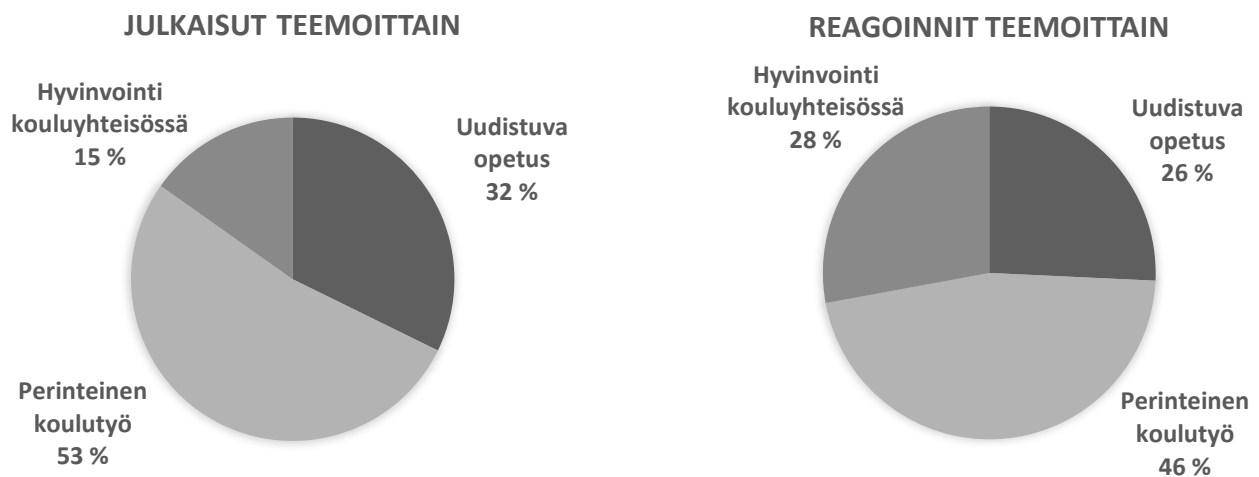
Vaikka uudistuva opetus näkyi Alakoulun aarreaitassa, suurimman teeman muodostivat perinteiseen koulutyöhön liittyvät julkaisut, jotka koskivat koulun arkeen ja opetukseen liittyviä ideoita, neuvoja ja avunpyyntöjä. Valtaosa näistä julkaisuista oli oppilaiden kuvataiteen töiden ja käsitöiden esittelyjä. Suuri osa töistä oli oppilaiden tekemiä isänpäiväkortteja ja -lahjoja, johtuen siitä, että isänpäivä osui aineistonkeruun ajankohdan alkuun. Esimerkiksi Rähkä (2010, 93) näkee tällaisten perinteiseen koulutyöhön liittyvien näkyvien taitojen korostumisen perustuvan ainoastaan historiasta



kumpuaviin toimintatapoihin. Näkyvien taitojen korostuminen on osaltaan osoitus siitä, että opettajan ammatti nojaa voimakkaasti kisälliperiaatteeseen (Nikkola & Rähä 2007, 17).

Töiden esittelyn lisäksi toinen suuri aihealue olivat – myöskin aineistonkeruun ajankohdasta johtuen – joulukuun liittyvät julkaisut, kuten joulukalenterien tai joulujuhlaesityksien suunnitteluun liittyviä julkaisut. Aineistonkeruun ajankohta saattoikin vaikuttaa siihen, että perinteisen koulutyön teema oli lukumäärältään suurin. Kuitenkin on merkittävää huomata, kuinka suurta roolia aineiston perusteella tällainen juhlapäiviin liittyvien askareiden suunnittelu näyttelee opettajan työssä.

Julkaisujen lukumäärillä vertailtuna pienin teema oli hyvinvointi koulu yhteisössä, johon kuuluivat kiusaamiseen, opettajien jaksamiseen ja oppilaiden hyvinvointiin liittyvät julkaisut. Suurin osa tähän teemaan kuuluvista julkaisuista oli muualta internetistä löytyvän sisällön jakamista, jolla haluttiin herättää keskustelua. Julkaisuista oli nähtävissä, että opettajien työuupumus on lisääntynyt, osittain uuden opetus suunnitelman ja samaan aikaan vähenevien resurssien ristipaineessa. Merkittävä tulos saatiin kuitenkin, kun teemoja vertailtiin julkaisuihin tulleiden reagoitien perusteella. Hyvinvointi koulu yhteisössä -teema oli saanut reagoiteja eniten suhteessa julkaisujen lukumäärään, kuten nähdään kuviosta 5.



**KUVIO 5.** Teemoihin kuuluvien julkaisujen ja reagoitien lukumäärien vertailua.

Hyvinvointi koulu yhteisössä -teeman suuren reagoitimäärästä voidaan päätellä, että opettajat pitävät näitä aiheita ajankohtaisina ja tärkeinä. Vaikka Alakoulun aarreaitassa jaetaan paljon opetukseen liittyviä vinkkejä ja materiaaleja, voidaan tuloksesta päätellä, että opettajat kaipaavat vertaistukea eri-

tyisesti työssä jaksamiseen. Opettajat eivät kuitenkaan julkaisujen perusteelle keskustelleet näistä asioista omien kokemustensa kautta, vaan ennemminkin käytännön tasolla. Merkille pantavaa oli myös se, ettei julkaisuissa käsitelty juurikaan huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä, jonka usein koetaan opettajaa kuormittavaksi tekijäksi. Tästä voidaan päätellä, että Alakoulun aarreaitan kaltainen lähes julkinen ryhmä, ei kuitenkaan ole sopiva paikka kaikista henkilökohtaisimpien ja arkaluontoisimpien asioiden käsittelyyn. On myös otettava huomioon, etteivät sosiaalisen median foorumit nykyisestä suosiostaan huolimatta tavoita koko opettajakuntaa. Olisikin tärkeää, että opettajille olisi tarjolla muita väyliä, joilta olisi mahdollista saada tukea käytännön opetustyön lisäksi opettajan työn henkisesti haastaviin tilanteisiin.

## *5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus*

Verkon ja sosiaalisen median tutkimuksessa on tärkeää muistaa kaikkea tieteellistä tutkimusta koskevat metodologiset, metodiset ja eettiset vaatimukset. Näistä kriteereistä kiinni pitäminen takaa tiedon luotettavuuden ja avoimuuden, mikä mahdollistaa myös sen pätevyyden arvioinnin. (Laaksonen ym. 2013, 21.) Tämän tutkimuksen eettiset kysymykset liittyivät pitkälti aineiston keräämiseen verkkoympäristöstä. Verkon käyttäminen aineistonkeruussa ei muuta tutkimuseetiikan peruseriaatteita, joita ovat tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, yksityisyyden suojaaminen sekä vahingon välttäminen (Kuula 2006, 192). Verkossa esiintyvää ilmiötä ja siellä tuotettua aineistoa tutkittaessa liittyy tutkimukseen kuitenkin monia eettisiä haasteita. Osa näistä haasteista on samoja kuin missä tahansa muussa ympäristössä tehtävässä tutkimuksessa, kun taas osa liittyy nimenomaan verkkokulttuurien erityisyyksiin. (Turtiainen & Östman 2013, 64.) Virtuaalisessa ympäristössä paikan ja todellisuuden käsitteet saavat uuden merkityksen ja julkisen yksityisen välinen raja muuttuu häilyväksi. Näiden käsitteitä joudutaan määrittelemään tilannekohtaisesti ja niistä tehdyt tulokset vaikuttavat internetin käyttäjien ymmärrykseen verkkoympäristöstä ja sen luonteesta. Tulkinnoista riippuu myös se, millaisia eettisiä kysymyksiä verkkotutkimuksen yhteydessä asetetaan. (Kuula 2006, 193.)

Eräs eettisiä ongelmia aiheuttava tekijä on verkon käyttäjien vaihteleva julkisuustasot. Näennäiset ja käyttäjien ymmärtämät julkisuustasot voivat vaihdella suuresti tilanteesta riippuen (Turtiainen & Östman 2013, 64). Boydin ja Ellisonin (2007, 211) sosiaalisen median määrittelyn mukaan sosiaalisen median käyttäjät voivat rakentaa kontaktilistan muista käyttäjistä, joihin he haluavat olla yhteydessä, sekä selata omaa ja muiden käyttäjien kontaktilistoja. Sosiaalinen media tekee siis esimerkiksi käyttäjien ihmissuhteista julkisempia. Lisäksi julkaisuja voidaan tehdä erilaisten ryhmien sisällä. Kaiken verkkosisällön ajatellaankin helposti olevan avointa ja julkista, vaikka käyttäjä ei

välttämättä itse sitä tällaiseksi miellä. Käyttäjien kuvitellut yleisöt (*imagined audience*) voivat erota hyvinkin paljon siitä, kuinka suurelle joukolle heidän julkaisemansa sisällöt todellisuudessa leviävät (Marvick & boyd 2010, 115). Tutkijan onkin tärkeää hahmottaa, kuinka julkisiksi tai intiimeiksi tutkittavat itse ovat tuottamansa sisällöt tarkoittaneet sekä varmistua siitä, ettei käyttäjälle aiheudu tiedon julkaisemisesta negatiivisia seurauksia. (Laaksonen ym. 2013, 22; Turtiainen & Östman 2013, 64.)

Tämän tutkimuksen kohdalla vaikeimmat eettiset kysymykset liittyivät juuri aineiston keräämiseen sosiaalisen median ympäristöstä. Mietin pitkään, voinko käyttää tutkimukseni aineistona Facebook-ryhmään tehtyjä julkaisuja, informoimatta ryhmän jäseniä siitä. Facebook-ryhmillä on erilaisia ominaisuuksia, joiden mukaan niitä voidaan luokitella ja jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen eettisiin lähtökohtiin. Boyd & Ellison (2007) luokittelevat ryhmiä niiden koon, alueellisuuden ja yksityisyystason perusteella. Ryhmä voi olla kooltaan pieni (*small*) (vähemmän kuin 200 jäsentä), suuri (*large*) (enemmän kuin 200, mutta vähemmän kuin 2000 jäsentä) tai massiivinen (*massive*) (enemmän kuin 2000 jäsentä). Alueelliselta rajaukseltaan ryhmät voivat olla joko paikallisia (*local*), alueellisia (*regional*) tai rajaamattomia (*unspecified*). Ryhmän yksityisyystaso voi olla avoin (*open*) kaikille Facebookin käyttäjille tai suljettu (*closed*), jolloin ainoastaan rajattu käyttäjäjoukko pääsee ryhmän jäseniksi. Erityisesti ryhmän yksityisyystaso vaikuttaa siihen, kuinka laajalle yleisölle ryhmään tulleet julkaisut näkyvät.

Tutkimusaineistoni lähteenä ollut Alakoulun aarreaitta oli aineiston keruun aikana suljettu, massiivinen Facebook-ryhmä. Vaikka ryhmä on yksityisyystasoltaan suljettu, sinne pääsevät jäseniksi kaikki jäsenyyttä pyytäneet Facebookin käyttäjät. Ryhmästä voi tulla poistetuksi, mikäli käyttäjä rikkoo toiminnallaan ryhmälle asetettuja sääntöjä (ks. luku 1). Ryhmään kuului aineistoni keruun aikaan (marraskuu 2016) yli 24 000 jäsentä. Suostumuksen saaminen kaikilta ryhmän jäseniltä on siis käytännössä mahdotonta. Jouduin siis perustelemaan aineistonkeruun eettisyyden muin keinoin. Kuulan (2006, 195–198) mukaan verkkotutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella seuraavien kysymysten kautta: Millaista kohteena olevan aineiston sisältö on luonteeltaan? Miten tutkittavan internetin palvelun/sivuston käyttötarkoitus on määritelty ja miten käyttäjät sen mieltävät? Miten avoimeksi/rajatuksi sivuston/palvelun käyttäjät näyttävät sen mieltävän? Mitä seurauksia verkossa olevan tiedon julkaisemisesta tieteen foorumilla voi olla niille, joita koskevaa tai joiden tuottamaa tietoa tutkimuksessa käytetään?

Näitä kysymyksiä pohdittuani päädyin siihen, että on eettisesti hyväksyttävää käyttää tutkimusaineistona Alakoulun aarreaittaan tulleita julkaisuja ryhmän jäsenten siitä tietämättä. Vaikka ryhmä on luonteeltaan *suljettu*, sen jäseneksi pääsee kuka tahansa Facebookin käyttäjä. Käyttäjien

voi siis olettaa tieteen julkaisujen olevan kenen tahansa nähtävillä. Julkaisut eivät käsittele arkaluontoisia aiheita, eikä niiden käyttämisestä aineistossani aiheudu haittaa julkaisun tehneille henkilöille. Oleellisinta nähdäkseni oli, että ilmoitin ryhmän perustaja-ylläpitäjälle, että aion tehdä tutkimusta kyseisestä ryhmästä.

Verkkotutkimukseen kuuluvat myös tutkimusaineiston ja -tulosten yleistettävyyteen liittyvät kysymykset. Laadullisessa tutkimuksessa nämä haasteet ovat verkkoa tutkittaessa samanlaisia kuin muissakin ympäristöissä. Empiirisen yleistettävyyden sijasta pyritään niin sanottuun teoreettiseen yleistettävyyteen. Teoreettista kuvausta tai mallia luodessa pitää pohtia, sopiiko tuo kuvaus oman tutkimuskohteen lisäksi muihin vastaaviin ilmiöihin tai kohteisiin. (Laaksonen ym. 2013, 23–24.) Tutkimukselle voidaan hakea lisää yleistettävyyttä ja luotettavuutta esimerkiksi keräämällä tutkimusaineistoa useammassa osassa. Esimerkiksi Kelly & Antonio (2016) keräsivät tutkimuksessaan toisen aineiston, jolla he testasivat luomiensa kategorioiden paikkansapitävyyttä. Tutkimukseni alussa suunnittelinkin suorittavani toisen aineistonkeruun kevään 2017 aikana, jotta voisin testata ensimmäisen aineiston analyysissä luomieni teemojen pätevyyttä. Toisella aineiston keruulla oltaisiin saatu mahdollisesti selville se, kuinka paljon esimerkiksi joulun lähestymisellä oli vaikutusta marraskuussa kerätyn aineiston sisältöön. Aikataulullisista syistä johtuen, en pystynyt toteuttamaan tätä toista aineistonkeruujaksoa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisätäkseni olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoni keruun ja analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti. Tutkimusprosessin aikana tapahtui muutoksia niin tutkimuskysymyksissä kuin aineiston analyysin tavassa. Tämä ei Kiviniemen (2001, 80–81) mukaan ole tutkimuksen luotettavuutta heikentävä asia, vaan luonnollinen osa tutkimuksen kehitysprosessia. Tärkeää on, että tutkija tiedostaa nämä tapahtuneet muutokset ja tuo ne esille tutkimuksen raportoinnissa. Selkeää ja viimeisteltyä raportointia voidaankin pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kulmakivenä.

### *5.3 Lopuksi*

Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella yhteiskunnan ja opetussuunnitelman muutokset heijastuvat opettajan työhön. Opettajat hakevat näiden muutosten keskellä vertaistukea toisiltaan myös sosiaalisen median kautta. Samaan aikaan, kun opettajat tulkitsevat ja toteuttavat uutta opetussuunnitelmaa, on perinteisellä koulutyöllä myös vahva jalansija opettajien toiminnassa. Yhteiskunnan muutokset heijastuvat erityisesti opettajien työssä jaksamiseen sekä oppilaiden ja muun kouluyhteisön hyvinvointiin. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajilla on mahdollisuuksia saada tarvitsemaansa tukea muutosten keskellä.

Uuden opetussuunnitelman näkyminen opettajan työssä sekä opettajien toimiminen sosiaalisessa mediassa ovat molemmat ajankohtaisia aiheita, jotka kaipaavat lisää tutkimusta. Tutkimukseni kysymykset olivat melko laajoja, joten tämän tutkimuksen tulokset jäivät vielä varsin pinnallisiksi. Tätä tutkimusta olisikin helppoa lähteä syventämään esimerkiksi ottamalla mukaan tarkasteluun julkaisuihin tulleet kommenttiketjut. Mikäli haluttaisiin lähteä tutkimaan erityisesti tiettyyn teemaan liittyviä julkaisuja, aineistoa voitaisiin kerätä valikoiden pidemmältä aikaväliltä, jolloin saataisiin kattavampaa ja luotettavampaa kuvaa teemojen esiintyvyydestä.

Olisi myös mielenkiintoista selvittää, millaisia kokemuksia Alakoulun aarreaitan jäsenillä on ryhmästä. Aineistoa voitaisiin kerätä kyselylomakkeella tai haastattelemalla ryhmään kuuluvia opettajia ja opettajaopiskelijoita. Ryhmän jäseniä tutkimalla saataisiin tietoa siitä, millaiset ihmisen käyttävät Alakoulun aarreaittaa, miksi ryhmää käytetään sekä millaiseksi ryhmän jäsenyys ja siellä tapahtuva toiminta koetaan. Facebookista löytyy myös lukuisia muita opettajien vertaistukiryhmiä, joissa samankaltaisia tutkimuksia voitaisiin toteuttaa.

# LÄHTEET

- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Helsinki: WSOY, 19–38.
- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Manninen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 49–62.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. 2008. Workload and willingness to change: disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies* 40 (1), 47–67.
- boyd, d. m. & Ellison N. B. 2007. Social network sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication* 13, 210–230.
- Casey, C. E. & Childs, R. A. 2007. Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 67, 1–24.
- Dewert, M. H., Babinski, L. M. & Jones, B. D. 2003. Safe Passages. Providing online support to beginning teachers. *Journal of teacher education* 54, 311–320.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen analyysin eteneminen vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. 20. painos. Helsinki: Tammi.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. 2011. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers a critical review of the research. *Review of Educational research*, 81(2), 201–233.
- Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 51–62
- Karlberg-Granlund, G. & Korpinen E. 2012. Vertaistuki pienessä koulussa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointia opetuslallalla. Helsinki: PS-kustannus, 159–169.
- Kelly, N. & Antonio, A. 2016. Teacher peer support in social network sites. *Teaching and teacher education* 56, 138–149.

- Kilpiö, A., & Markkula, M-L. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys – opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 63–72.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–84.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluuyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Helsinki: WSOY, 202–226.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kwak, H., Lee, C., Park, H. & Moon, S. (2010) What is Twitter, a Social Network or a News Media? Teoksessa Proceedings of the 19th international conference on World Wide Web, New York: ACM, 519–600.
- Laaksonen, S-M. & Matikainen, J. 2013. Tutkimuskohteena vuorovaikutus ja keskustelu verkossa. Teoksessa S-M Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 193–215.
- Laaksonen, S-M., Matikainen, J. & Tikka, M. 2013. Tutkimusotteita verkosta. Teoksessa S-M Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 9–33.
- Lietsala, K. & Sirkkunen, E. 2008. Social Media. Introduction to the tools and processes of participatory economy. Hypermedia laboratory net series 17. Tampere: Tampere University press.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Acta Universitatis Tamperensis 1502.
- Lindén, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. 9–32.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7. Helsinki: Opetusministeriö.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 1502.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila & A. Manninen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 63–92.

- Marvick, A. E. & boyd, d. 2010. I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New media & society* 13(1), 114–133.
- Matikainen, J. 2011. Miksi ihmiset käyttävät sosiaalista mediaa? Teoksessa T. Aaltonen-Ogbeide, P. Saastamoinen, H. Rainio & T. Vartiainen. *Silmät auki sosiaaliseen mediaan*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 4/2011, 66–79.
- Matikainen, J. 2008. Sosiaalinen media - millaista sosiaalisuutta? *Tiedotustutkimus* 2008:4, 24–41.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Niinimäki, J. & Tenno, T. 2010. Sosiaalisen median edut ja haasteet ammatillisessa opetuksessa. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) *Sosiaalinen media ja verkostoituminen*. Helsinki: OKKA-säätiö, 111–127.
- Nikkola, T. & Rähä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Rähä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf) (Luettu 12.4.2017)
- Opetushallitus 2014. Määräys: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163775\\_maarays\\_perusopetus\\_104\\_011\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163775_maarays_perusopetus_104_011_2014.pdf) (Luettu 27.3.2017)
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 27.3.2017)
- Pahkin, K., Vanhala, A., Lindström, K. 2007. Opettajien työssäjaksaminen ja jatkaminen. QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pönkä, H., Impiö, N., & Vallivaara, V. 2012. Sosiaalisen median opetuskäyttö: Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta. Oulun yliopiston oppimateriaalia, Kasvatustiede E 4. Tampere: Juvenes print.
- Ropo, E., Lindén, J, Syrjäläinen, E. & Värry, V-M. 2001. Koulun ja opettajuuden haasteita. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. 7–8.



Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis 1559.

Schiro M. 2008. Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns. Thousand Oaks: Sage.

Syrjälä, L., Estola, E. ja Uitto, M. 2006 Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.

Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – jaksako opettaja. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. 47–76.

Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila & A. Manninen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 203–224.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Turtiainen, R. & Östman, S. 2013. Verkkotutkimuksen eettiset haasteet: Armi ja anoreksia. Teoksessa S-M Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 49–65.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.

Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. 2009. Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19(5), 554–560.

Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilöistä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

