



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

NÄKÖKULMIA OPS-ARVIOINTIIN

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien
perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

Salla Venäläinen | Jaana Saarinen | Mikko Viitala

JULKAISUT 26:2021

NÄKÖKULMIA OPS-ARVIOINTIIN

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien
perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

Salla Venäläinen
Jaana Saarinen
Mikko Viitala



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 26:2021

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)
TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-672-5 pdf
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Lukijalle	6
1 Koulutuksen ohjausjärjestelmää arvioimassa.....	9
Hidasta vai nopeaa? – Opetussuunnitelmauudistus koulutuksen ohjausjärjestelmän ikiliikkujana.....	10
1.1 OPS-arvioinnin toteutus	13
1.2 Arvioinnin osahankkeet	13
1.3 Koulutuksen ohjausjärjestelmä.....	15
2 Opetussuunnitelmaprosessin toteuttaminen	21
”Meill’ ukkoina jo syntyy sylilapset”	22
2.1 Opetussuunnitelmauudistuksen toteuttaminen vaatii laajaa osallistamista sekä aikaa ja resursseja.....	25
2.2 Tuntijakouudistus vaikuttaa opetuksen toteuttamiseen ja valinnaisuuteen	27
2.3 Riittävä ohjaus sekä täydennyskoulutus edistävät opetussuunnitelmien käyttöönottoa	30
3 Opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttaminen.....	35
Tänk att få vara med!.....	36
3.1 Keskustelu oppimiskäsityksestä ja toimivat oppimisympäristöt edistävät opetuksen toteuttamista	38
OPS:ien sisällöissä riittää vielä keskusteltavaa	41
3.2 Laaja-alaisen osaamisen kehittäminen ja oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen hyvällä alulla esiopetusyksiköissä ja kouluissa.....	42
3.3 Kehittämismyönteinen ilmapiiri tukee opetuksen kehittämistä.....	46
4 Toimintakulttuurin kehittämisen mahdollisuudet ja haasteet	49
Lappeenrannan opetussuunnitelmaprosessin reflektointia arviointiryhmän kehittämissuosituksen valossa	50
4.1 Yhteistyötaidot ja yhteiset tavoitteet edistävät toimintakulttuurin kehittämistä.....	54
4.2 Osallistaminen edistää toimintakulttuurin kehittämistä kiireestä huolimatta	55

5 OPS-uudistusten vaikuttavuus	59
Opetussuunnitelmauudistus näkyy esiopetuksen arjessa – haasteita silti riittää	60
5.1 Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteudistusten lähtökohtia.....	62
5.2 Opetussuunnitelman perusteiden yhteiskunnallinen ulottuvuus	63
5.3 Resurssien vähenemisen vaikutukset opetuksen kehittämiseen.....	66
5.4 Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi opetuksen kehittämisen tukena	67
OPS-arviointi aitiopaikka koulutuksen ohjausjärjestelmään.....	70
Lähteet	73

Lukijalle

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi toteutettiin Karvissa vuosina 2016–2020. Nelivuotisessa hankkeessa syvennyttiin esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen näkemyksiin opetussuunnitelmista koulutuksen kehittämisen välineinä.

Luet parhaillaan OPS-arvioinnin tulosten kokoavaa tarkastelua. Kaikki tässä julkaisussa käsiteltävät tulokset on raportoitu laajemmin jo aiemmin (ks. Saarinen ym. 2019; Venäläinen ym. 2020; Saarinen ym. 2021a ja 2021b). Arviointi koostui neljästä osahankkeesta. Ensimmäisessä osahankkeessa arvioitiin perusteasiakirjojen toimivuutta ja paikallisten opetussuunnitelmien laatimista ja käyttöönoton alkuvaihetta. Toisessa ja kolmannessa osahankkeessa arvioitiin opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden toteutumista esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa. Neljännen osahankkeen raportissa tarkasteltiin seuranta-arvioinnin tuloksia suhteessa ensimmäisen osahankkeen tuloksiin. Tässä osahankkeessa oli mahdollista tarkastella myös opetussuunnitelmien käyttöönoton etenemistä kahden ensimmäisen lukuvuoden aikana.

Karvin asiantuntijoiden tukena toimi koko OPS-arvioinnin toteuttamisen ajan arviointiryhmä, joka koostui puheenjohtajasta ja viidestä asiantuntijajäsenestä. Tähän julkaisuun, lukujen alkuun tai loppuun, on sisällytetty arviointiryhmän jäsenten ja Karvin OPS-arvioinnin projektipäälliköiden kirjoitukset ajatuksistaan ja kokemuksistaan OPS-arviointimatkan varrelta. Arviointiryhmän puheenjohtaja Peter Johnson, arviointiryhmän jäsenet Hannele Cantell, Päivi Koivisto, Mari Routti, Gun Jakobsson ja Jorma Väänänen sekä projektipäälliköt Jaana Saarinen ja Salla Venäläinen reflektivat OPS-arvioinnin tuloksia ja kehittämissuosituksia eri näkökulmista. Kirjoittajat avaavat näkemyksiään ja kokemuksiaan suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuksen ohjausjärjestelmästä.

Tässä julkaisussa tarkastellaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden sekä koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuutta. Opetussuunnitelmauudistusta pohditaan koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta, ja mielenkiinnon kohteena ovat esimerkiksi esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen kehittämisen haasteet ja mahdollisuudet. Huomiota kiinnitetään myös kehittämistoiminnan valtakunnalliseen ja paikalliseen tukeen. Julkaisu etenee aihesisällöt edellä: Luvussa yksi kuvataan arvioinnin tehtävää ja toteutusta, luvussa kaksi opetussuunnitelmaprosessin toteuttamista, luvussa kolme opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista, luvussa neljä esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ja luvussa viisi opetussuunnitelmien toimeenpanon vaikuttavuutta.

Koulutuksen
ohjaus-
järjestelmää
arvioimassa

1

Hidasta vai nopeaa? – Opetussuunnitelmauudistus koulutuksen ohjausjärjestelmän ikiliikkujana

Peter Johnson, kouluneuvos

Karvin nelivuotinen OPS-arviointi päättyi vuoden 2020 lopussa. Keskeisenä arviointikohteena oli koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuus ja vaikuttavuus. Suomessa koulutusjärjestelmää ohjataan lainsäädännöllä, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteilla, rahoituksella, oppimistulosten arvioinneilla sekä kehittämishankkeilla. Ohjauskeinona opetussuunnitelman perusteiden muutos on normiperustainen, ja sen ohjausvaikutukset ovat pitkäjänteisiä.

OPS-arviointi on ollut todella mielenkiintoinen. Arviointiryhmämme, joka koostuu Karvin arvioinnin huippuammattilaisista ja koulutuksen kentän asiantuntijoista, on paneutunut tehtäväänsä perusteellisesti. Ryhmän keskustelut ovat olleet antoisia ja monipuolisia. Olemme arvioineet, miten opetussuunnitelman uudistamisprosessi on edennyt valtion hallinnon valmisteluista ja päätöksistä kuntien ja koulujen tasolle. Esi- ja perusopetuksen järjestäjien ja ammattilaisten näkökulmasta katsoen valtio määrää normiperusteisesti kuntia ja muita opetuksen järjestäjiä uudistamaan paikalliset opetussuunnitelmansa perusteiden mukaisesti. Pelkästään asiakirjojen uudistaminen ei riitä, vaan kunnissa tulee myös uudistaa esi- ja perusopetuksen pedagogiikkaa, oppimisen sisältöjä ja toimintakulttuuria. Lopulta tarkoitettu opetussuunnitelman muutos toteutuu opettajan ja oppilaan välisessä pedagogisessa vuorovaikutuksessa ja oppilaiden välisessä yhteistoiminnassa joka päivä.

Ensimmäisen osahankkeen raportista lähtien olen pohtinut, miksi valtionhallinnossa OPS-uudistuksen lähtölaukaus haetaan valtioneuvostolta saakka. Vuoden 2014 esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita edelsi valtioneuvoston asetus (422/2012) perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Asetusta valmisteltiin sitä ennen hyvä tovi opetus- ja kulttuuriministeriössä. Kun OPS-perusteet hyväksyttiin Opetushallituksessa 2014, kunnilla oli aikaa elokuuhun 2016 laatia paikalliset opetussuunnitelmat, minkä jälkeen ne otettiin käyttöön. Toimeenpano eteni vuosiluokilta

1–6 porrastetusti vuosiluokille 7, 8 ja 9. Elokuussa 2019 uusi opetussuunnitelma oli käytössä kaikilla perusopetuksen luokilla. Aikajänne tuntuu pitkältä, jos ajatellaan, että muutoksen päälinjat lyötiin lukkoon noin seitsemän vuotta aiemmin.

Valmistelun ja toimeenpanon pitkää aikajännettä voidaan puolustella sillä, että valmistelun eri vaiheissa suomalaisen hallintotavan mukaan monia tahoja osallistetaan valmisteluun. Ongelmaksi voi kuitenkin tulla esimerkiksi se, että OPS-perusteiden valmisteluvaiheessa havaitaan tuntijaossa asioita, joiden toimeenpano on pulmallista. Ajan kuluessa myös muutoksen painopisteitä saatetaan haluta muuttaa. OPS-arvioinnin ensimmäisen raportin kehittämisuosituksissa todetaankin, että ”perusopetuksen tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen rinnakkain tukisi paremmin opetuksen kehittämistä paikallisesti”. Päätöksen tuntijaosta voisi tulevaisuudessa valtioneuvoston sijaan tehdä ministeriö tai Opetushallitus, jotta perusteet ja tuntijako tukisivat paremmin toisiaan. Paikallisella tasolla tämä helpottaisi OPS-uudistuksen toimeenpanoa.

Perusopetuslaissa on jo määritelty perusopetuksen tavoitteet. Onko järkevää, että tavoitteita määritellään aina uudelleen OPS-uudistuksen alkaessa, vai tulisiko lakia täsmentää? Minusta 20 vuotta vanha perusopetuslaki vaatisi myös kokonaisuudistuksen ja päivityksen tämän vuosikymmenen todellisuuteen.

Tuntijaon ja opetussuunnitelmien perusteiden keskeinen ristiriita on se, että perusteissa edellytetään opetuksen eheyttämistä laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien pohjalta, mutta silti tuntijaossa on vahva oppiainejakoisuus. Perusteteksteissä tätä on toki yritetty ratkaista, mutta varsinainen eheyttämistyö on jätetty suurelta osin opetuksen järjestäjien ja koulujen huoleksi. Tämä on lisännyt opetussuunnitelmatyön määrää ja vaativuutta paikallisella tasolla. OPS-arvioinnin ensimmäisen raportin kehittämisuosituksessa todetaan, kuinka ”perusopetuksessa tuntijako ei edistä opetuksen kehittämistä parhaalla mahdollisella tavalla: vaikka sen koetaan tukevan oppiaine- ja vuosiluokkakohtaisten tavoitteiden saavuttamista, sen ei ymmärrettävästi koeta edistävän laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista”.

Näin ollen voidaan nähdä, että OPS-perusteet (2014) jättävät pedagogisen ajattelun välitilaan, jossa ei selvästi irtauduta oppiainejakoisuudesta eikä toisaalta ohjata riittävästi opetuksen eheyttämiseen. Nähtäväksi jää, kuinka kauan tasapainoilu oppiainejakoisuuden ja opetuksen eheyttämisen välillä jatkuu. Pedagogien arkipuheessa tämä ratkaistiin sillä, että ryhdyttiin puhumaan ilmiöpohjaisesta oppimisesta, vaikka tästä ei perustetekstissä suoranaisesti sanota paljoakaan.

Viime vuosikymmenestä alkaen ovat politiikan mannerlaatat liikkuneet ja poliittiseen päätöksentekoon on sen myötä tullut epävarmuutta ja lyhytnäköisyyttä. Myös median sensaatiohakuisuus ja sosiaalisen median kielteiset vaikutukset ovat hämärtäneet koulutuspolitiikan kokonaiskuva. Tämä on tuonut suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan pikapolitikoinnin meininkiä.

Yksi pikapolitikoinnin esimerkki on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon muutos, jolla kielenopetus siirrettiin alkamaan jo ensimmäiseltä luokalta. Vieraiden kielten opetuksen varhentaminen eteni kokeilujen avulla vuosina 2017–2019. Tarvittavat päätökset tehtiin pikaisesti, ja toimeenpano alkoi vuonna 2020 kevätlukukauden alusta, siis kesken lukuvuoden. Kokeiluvaiheessa oli mukana myös kielenopetuksen monipuolistamisen ja kielivarannon lisäämisen tavoitteet. Toimeenpanossa kävi kuitenkin toisin, koska varhentaminen vahvisti pääasiassa englannin kielen opiskelua.

Samalla perusopetuksen tuntijako kasvoi kahdella tunnilla. Voidaan tietenkin kysyä, suunnattiinko tuo tuntiresurssin lisääminen perusopetuksen kipupisteiden kannalta oikeaan kohtaan, mutta ainakin silloisen hallituksen kärkihanke meni nopeasti maaliin.

Jos koulutusta haluttaisiin toden teolla kehittää, pitäisi keskittyä laajempaan näkökulmaan kuin tuntijaon muutoksiin. Muutokset ovat olleet pikemmin pinnallisia kuin syvällisiä ja edustaneet pienten askelten politiikkaa. Hyviäkin esimerkkejä toki löytyy, ja OPS-uudistuksen tavoitteet toteutuvat koulujen toimintakulttuureissa askel kerrallaan. Sellaisissa kouluissa, joissa on ollut jo pitkään kehittämismyönteinen ilmapiiri, on OPS-uudistus otettu hyvin vastaan. Oppimisen uudistumisessa pitäisi keskittyä laajempaan näkökulmaan kuin tuntijaon muutoksiin.

Noin kymmenen vuoden välein toteutettavat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukset edustavat koulutuksen ohjausvälineenä pitkäjänteistä valtion ohjausta suhteessa kuntien opetustoimeen ja niiden esi- ja perusopetukseen. Siksi opetussuunnitelmauudistuksien suunnitteluun ja toimeenpanoon tulisi suunnata enemmän valtion ja kuntien resursseja. Valtakunnallista valmisteluprosessia olisi syytä tiivistää ja vahvistaa. Kunnat, muut opetuksen järjestäjät ja koulut tarvitsevat vahvempaa tukea ja ohjausta, jotta uudistuksen yhdenmukaisuus toteutuisi koko maassa ja uudistus edistäisi myös oppilaiden yhdenvertaisuutta.

Valtakunnalliseen OPS-uudistusprosessiin pitäisi saada nopeutta ja joustavuutta, ja toisaalta paikalliseen OPS-uudistustyöhön ja toimeenpanoon pitäisi saada lisää aikaa. Vaikuttava uudistaminen vaatii kaikkien opetuksen ammattilaisten osallistumista, ja heille on järjestettävä aikaa syvälliseen pedagogisen ajattelun uudistamiseen. OPS-uudistuksen ydinviestin tulisi myös olla selkeä ja kaikille helposti ymmärrettävä. Siten voitaisiin helpommin osallistaa myös oppilaat ja heidän huoltajansa.

Lopulta esi- ja perusopetuksen tasa-arvon toteutuminen on hyvin paljon kiinni siitä, millaiset resurssit eri kunnissa on opetukseen myönnetty. Opetussuunnitelman uudistaminen on euroista kiinni. Vastuu määrärahoista on toisaalta valtionosuuksista ja kehittämishankkeista päättävillä ja toisaalta paikallisilla kuntapäätäjillä. Talousohjauksen ja normiohjauksen tulee tukea toisiaan, jotta tavoitteet voivat toteutua. Ikiliikkujakaan ei toimi ilman energiaa. Osaamista suomalaisessa esi- ja perusopetuksessa on riittävästi, jotta haasteellinenkin OPS-uudistus voidaan tuoda onnistuneesti maaliin. Se on myös yksi tärkeä viesti, jonka arviointihanke tuo esille.

Tarvitsemme ennen kaikkea myös kärsivällisyyttä opetussuunnitelmauudistuksen tulosten havaitsemiseen. Uudet opetussuunnitelmat otettiin esiopetuksessa ja peruskouluissa käyttöön vaiheittain vuosina 2016–2019. Niiden vaikutukset pedagogiikkaan voi täysimittaisesti nähdä vasta vuodesta 2019 lähtien. Toimeenpanovaiheen (2016–2020) arviointeja on julkaistu tässä arviointihankkeessa, mutta vaikutukset pedagogiikkaan ja oppimiseen tulevat ilmi viiveellä 2020-luvun aikana. Itse asiaansa alkanut vuosikymmen on tämän opetussuunnitelman vakiinnuttamisvaihetta ja paikallisen tason opetussuunnitelman jatkuvaa kehittämistä. Tämäkin kaipaisi perusteellista arviointi- ja tutkimustoimintaa ja laadunvarmistusta.

1.1 OPS-arvioinnin toteutus

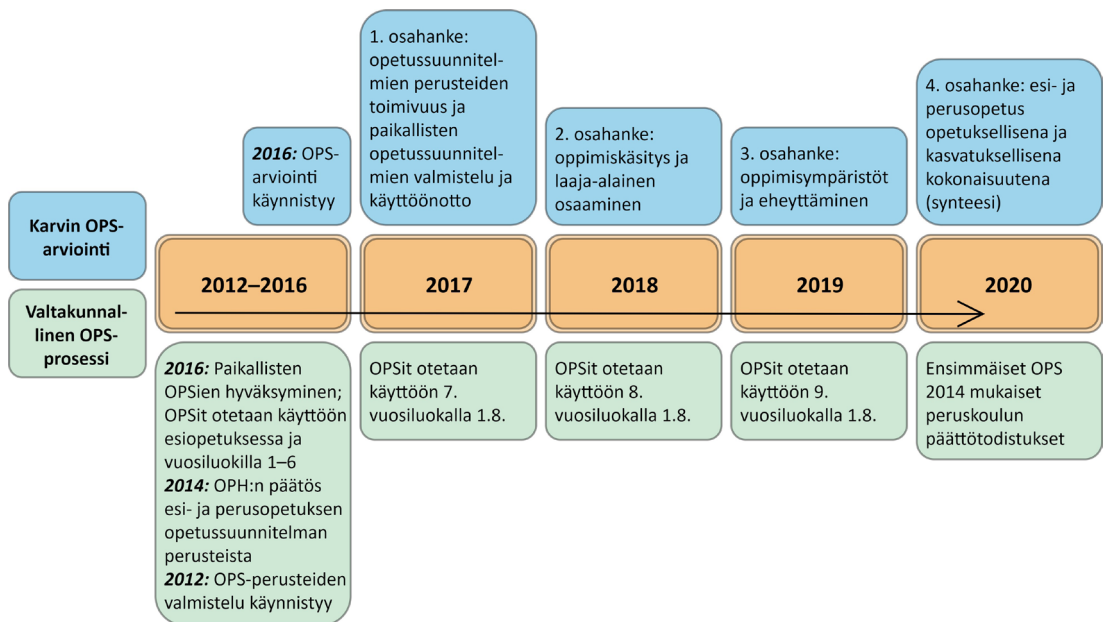
Vuosien 2016–2019 koulutuksen arviointisuunnitelmassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) yhdeksi tehtäväksi asetettiin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi (myöhemmin OPS-arviointi). OPS-arviointi toteutettiin vuosina 2016–2020 neljänä osahankkeena. Tämä on suomalaisen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien toimeenpanovaiheen laajin ja suurin arviointihanke.

Arviointitiedon tuottamiseen on osallistunut neljän vuoden aikana opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen asiantuntijoita, esiopetusyksiköiden ja koulujen johtoa, opettajia ja muuta henkilökuntaa sekä paikallisen tason opetushallinnon henkilökuntaa kuten opetuspäälliköitä ja sivistysjohtajia. Arviointiin osallistuneet edustivat monipuolisesti Suomen esi- ja perusopetuskenttää.

OPS-arvioinnin neljän osahankkeen arviointituloksia on hyödynnetty kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti sekä osahankkeiden toteuttamisen aikana että niiden jälkeen. Arviointituloksista on keskusteltu valtakunnallisella ja paikallisella tasolla. Niitä voidaan tulevaisuudessa hyödyntää 1) koulutuksen ohjausjärjestelmän ja esi- ja perusopetuksen kehittämisessä, 2) tuntijakouudistuksen valmistelussa ja 3) seuraavien opetussuunnitelmauudistusten valmistelussa. Lisäksi arviointituloksia voidaan käyttää opetussuunnitelmien toimeenpanon tukena sekä opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen tarpeiden paikantamisessa. Tulosten avulla voidaan myös tarkastella koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista.

1.2 Arvioinnin osahankkeet

Vuonna 2016 käynnistynyt OPS-arviointi koostui neljästä osahankkeesta (kuvio 1).



KUVIO 1. Opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon ja OPS-arvioinnin aikataulu (Saarinen ym. 2019, 33)

Ensimmäisessä osahankkeessa arvioitiin valtakunnallisia ja paikallisia esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien valmisteluprosesseja, opetussuunnitelmien perusteiden toimivuutta sekä opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista. Arviointi kohdistettiin kaikille Manner-Suomen esi- ja perusopetuksen järjestäjille sekä harkinnanvaraiseen näytteeseen kuuluville kouluille ja esiopetusyksiköille. Lisäksi osahankkeessa haastateltiin opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen asiantuntijoita. Ensimmäisestä osahankkeesta valmistui arviointiraportti *OPS-työn askeleita* (ks. Saarinen ym. 2019).

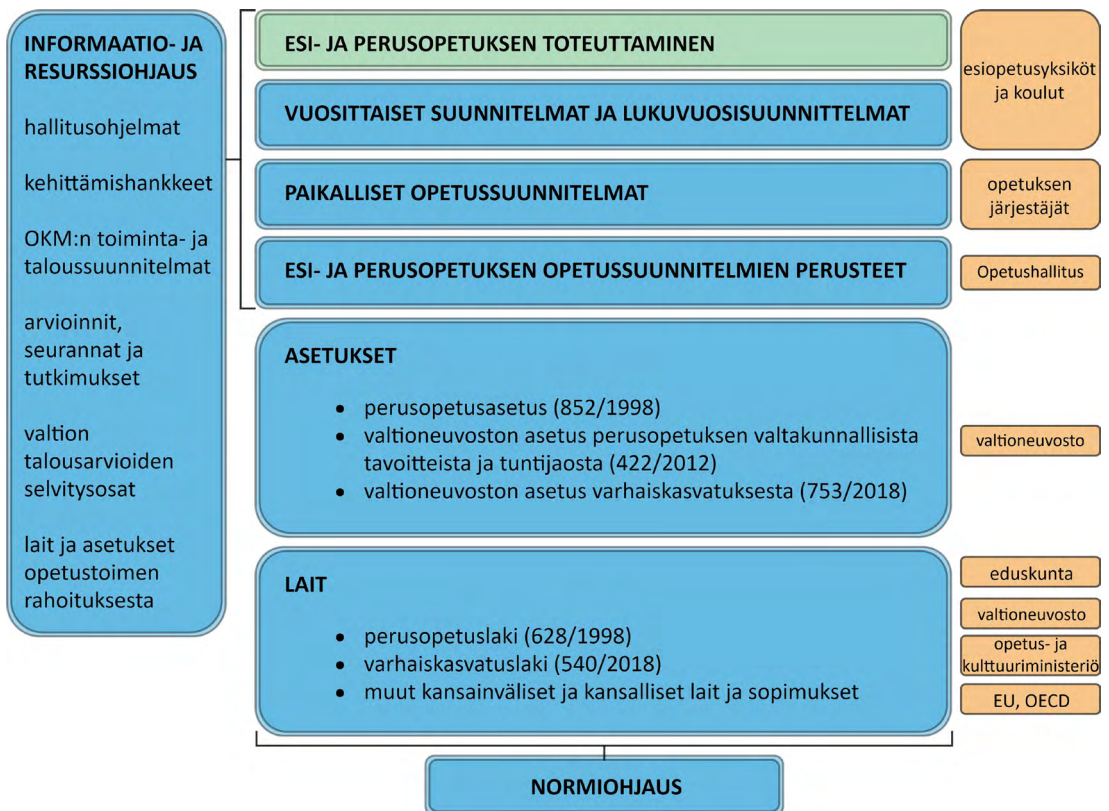
Toisessa ja kolmannessa osahankkeessa arviointiaineistoa kerättiin yhteensä 33 esiopetusyksikkö- ja kouluvierailulla keväällä 2018 ja 2019. Vierailuiden aikana keskusteltiin esiopetusyksiköiden ja koulujen johdon ja opettajaryhmien kanssa opetussuunnitelmien käyttöönotosta. Lisäksi vierailuilla seurattiin oppimistilanteita. Kaikille vierailukohteiden opettajille lähetettiin kysely opetussuunnitelmien käyttöönottoon liittyvistä onnistumisista ja haasteista. Lisäksi aineistona käytettiin vierailtujen esiopetusyksiköiden ja koulujen paikallisia opetussuunnitelmia sekä vuosittaisia suunnitelmia ja lukuvuosisuunnitelmia. Arvioinnin kohteina olivat oppimiskäsityksen toteutuminen, laaja-alainen osaaminen, (perusopetuksessa monialaiset) oppimiskokonaisuudet sekä oppimisympäristöjen toimivuus. Toisesta ja kolmannesta osahankkeesta valmistui yhteisraportti *Näkymiä OPS-matkan varrelta* (ks. Venäläinen ym. 2020).

Neljännessä osahankkeessa kerättiin seuranta-aineisto ensimmäiseen osahankkeeseen osallistuneilta esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä, esiopetusyksiköiltä ja kouluilta. Arvioinnin kohteina olivat muun muassa opetussuunnitelmien toiminnassa aikaansaamat muutokset, opetussuun-

nitelmien käyttöönnoton eteneminen sekä OPS:n tavoitteiden saavuttamista edistävät ja estävät tekijät. Neljänestä osahankkeesta eli seurannasta julkaistiin arviointiraportti *OPS kehittämistyön kompassina* (ks. Saarinen ym. 2021a). Lisäksi julkaistiin ruotsinkielinen tiivistelmäjulkaisu *Läroplansutvärderingen 2016–2020* kaikkien osahankkeiden tuloksista (ks. Saarinen ym. 2021b).

1.3 Koulutuksen ohjausjärjestelmä

Koulutuksen ohjausjärjestelmä on keskeinen koulutuspolitiikan toteuttamisen väline. Koulutuksen ohjauksella vaikutetaan merkittävästi opetuksen järjestäjien, oppilaitosten, koulujen ja esiope- tussyksiköiden arkeen. Koulutusta ohjataan lainsäädännöllä, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteilla, rahoituksella, oppimistulosten arvioinneilla ja kehittämishankkeilla. Ohjausjärjestel- män tavoitteena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden ja lasten kasvuille, kehitykselle sekä oppimiselle (Nyyssölä 2013, 5; 33). Suomessa koulutuksen ohjausjärjestelmä sisältää normi- informaatio- ja resurssiohjauksen (kuvio 2).



KUVIO 2. Koulutuksen ohjausjärjestelmä (Saarinen ym. 2019, 24)

Tässä julkaisussa esi- ja perusopetuksen ohjausjärjestelmällä tarkoitetaan valtioneuvoston, opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen, opetuksen järjestäjien, koulujen ja esiopetusyksiköiden¹ hallintoa ja ohjausta. Ohjauksella tarkoitetaan Opetushallituksen juridis-hallinnollista, tiedollista ja pedagogista ohjausta sekä opetuksen järjestämiseen liittyvää paikallista (kunnan opetushallinto ja koulujen/yksiköiden johto) ohjausta ja päätöksentekoa. Opetuksen järjestäjien, koulujen ja esiopetusyksiköiden hallinnolla tarkoitetaan lainsäädännöllistä esi- ja perusopetuksen järjestämiseen liittyvää hallintoa ja päätöksentekoa.

Opetussuunnitelmien perusteet ovat normiasiakirjoja, joilla linjataan lainsäädännössä asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja opetuksen toteuttamista. OPS:n perusteiden ja muun normiohjauksen tarkoituksena on turvata valtakunnallista opetuksen yhdenvertaisuutta (Siekinen 2017, 33). Opetuksen järjestäjien tehtävänä on luoda puitteet ja tehdä vaaditut paikalliset linjaukset opetussuunnitelmien perusteiden toteuttamiseen. Opetuksen järjestäjät voivat antaa yksittäisen esiopetusyksikön tai koulun päättää joistakin paikallisista linjauksista. Koulutuksen ohjausjärjestelmällä korostetaan paikallisen opetuksen järjestäjän, osaamisen ja opetussuunnitelmatyön merkitystä opetuksen järjestämisessä (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 188). Opetussuunnitelmatyöhön voidaan suhtautua prosessina, jonka tarkoituksena on sitouttaa sen toteuttajat opetussuunnitelmauudistukseen ja siten saada aikaan muutoksia. Koulujen ja opettajien työssä opetussuunnitelma voidaan nähdä myös käsikirjana, jonka mukaan opetus ja koulun muu toiminta toteutetaan. (Vitikka & Rissanen 2019, 224–225.)

Suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä perustuu kahteen erilaiseen asiakirjaan: kansallisiin opetussuunnitelmien perusteisiin ja paikallisiin opetussuunnitelmiin. Niillä on erilaiset tehtävät, vaikka ne ovat asiakirjoina rakenteeltaan ja tekstityyliltään samanlaisia. (Lahtinen & Lankinen 2013, 148–151.) Suomen opetussuunnitelmien laadinta on erityinen pedagoginen prosessi, jossa paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan kansallisten perusteiden pohjalta. Opetuksen järjestäjä päättää, miten paikalliset esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat laaditaan.

Suomessa on usean vuosikymmenen ajan kehitetty kaikille yhteistä ja yhtenäistä peruskoulua, jota ohjataan valtakunnallisella tasolla lainsäädännön ja opetussuunnitelmien perusteiden avulla. Kehittäminen alkoi, kun rinnakkaiskoulujärjestelmän tilalle luotiin vuosina 1972–1977 peruskoulujärjestelmä. Uudistuksen myötä ala- ja yläasteesta muodostuva yhtenäiskoulu korvasi aikaisemmat kansa-, kansalais- ja oppikoulut. Koulutusta ohjattiin ja suunniteltiin valtiojohtoisesti ja tasa-arvoideologiaa painottaen. Suomessa ei kuitenkaan 1980-luvun puolivälin jälkeen ole ollut kansallista opetussuunnitelmaa, jota noudatettaisiin sellaisenaan koko maassa. (Vitikka & Rissanen 2019, 224.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ohjauksen aste on vaihdellut eri vuosikymmeninä vahvasta sääntelystä opetuksen järjestäjien laajaan autonomiaan. Esimerkiksi vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjausjärjestelmää hajautettiin siten, että opetuksen järjestäjille annettiin enemmän päätösvaltaa paikallisten opetussuunnitelmien laatimiseen ja omien painotusten huomioimiseen. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa sen sijaan vahvistettiin opetuksen valtakunnallista ohjausjärjestelmää ja säänneltiin tiukemmin koulutuksen toteuttamista. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa on menty uudestaan

¹ Esiopetusyksiköllä tarkoitetaan tässä arvioinnissa päiväkodissa tai koulussa järjestettävää esiopetusta.

kohti opetuksen järjestäjien laajempaa päätösvaltaa. Asiakirjassa kuvaillaan aikaisempaa laajemmin perusopetuksen tehtäviä ja tavoitteita, yhtenäisen toimintakulttuurin kehittämistä, oppimisen arviointia sekä oppimista ja hyvinvointia edistävää koulutyön järjestämistä. Vaikka vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa on vahvasti ohjaaviakin elementtejä, on asiakirjassa runsaasti paikallisesti päätettäviä asioita.

Peruskoulu-uudistuksen myötä kiinnitettiin uudelleen huomiota myös esiopetukseen. Esikoulu-komitean mietinnön (1972, A13) liitteeksi laadittiin ensimmäinen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelma, jonka taustalla oli kehityspsykologinen lähestymistapa. Suunnitelmassa määriteltiin muun muassa esiopetuksen tavoitteet, opetussisällöt, menetelmät, toteuttamistavat ja yhteistyötahot. Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena on ollut 1970-luvulta lähtien kuusivuotiaiden osallistuminen esiopetukseen. Vuoden 1983 perusopetuslain mukaan kouluissa voitiin järjestää esiopetusta lapsille, jotka eivät olleet oppivelvollisia. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma valmistui vuonna 1984. Paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa oli sen lisäksi otettava huomioon vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Esiopetus laajeni 1980-luvulla, jolloin puolet kuusivuotiaista osallistui siihen. 1990-luvulla tavoitteena oli, että kaikilla kuusivuotiailla olisi mahdollisuus osallistua esiopetukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1996 painotettiin yksilökeskeisyyttä, leikinomaisuutta ja lapsen ainutlaatuisuutta sekä lapsen omaan aktiivisuuteen perustuvaa oppimista.

Perusopetuslaissa (1040/2014) säädetään, että lapsen on osallistuttava esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Suomalainen esiopetus on osa varhaiskasvatusta, ja sitä säätelee perusopetuksen säädösten lisäksi uudistettu varhaiskasvatustalaki. Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kasvun ja oppimisen näkökulmasta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle. Myös perusteasiakirjat on laadittu koulutuksellisen jatkumon näkökulmasta. Lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen on esiopetuksen keskeisenä tehtävä. Toimintaa suunnitellaan lapsilähtöisesti, ja sen tehtävä on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestään oppijana. OPS-arvioinnin päätyttyä opetus- ja kulttuuriministeriö päätti toteuttaa kokeilun kaksivuotisesta esiopetuksesta. Kokeilu kestää vuodet 2021–2024. Kokeiluun osallistuu noin 10 000 lasta ja sen tavoitteena on vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa, kehittää esiopetuksen laatua ja vaikuttavuutta, selvittää varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen välisiä jatkumoa sekä perheiden palveluvalintoja. Lisäksi sillä saadaan tietoa lasten oppimis- ja kehitysedellytyksistä. (Härkönen 2002, 31–33; Niikko 2001, 10–17; Varhaiskasvatustalaki 540/2018; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; OKM 2021.)

Opetussuunnitelmien perusteilla pyritään varmistamaan kansallinen yhdenmukaisuus opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta opetuksen järjestäjillä on silti runsaasti vapauksia paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa. Tästä seuraa, että opetussuunnitelmat ovat erilaisia eri kunnissa ja jopa kuntien sisällä eri kouluissa. Opetussuunnitelman perusteet eivät ole yhtä kuin paikallinen ope-

Paikalliset opetussuunnitelmat ovat erilaisia eri kunnissa ja jopa kuntien sisällä eri kouluissa, eivätkä paikalliset opetussuunnitelmat ole yhtä kuin opetussuunnitelmien perusteet. Tämä jää usein huomioimatta, kun puhutaan "uudesta opetussuunnitelmasta". Sama pätee myös esiopetukseen.

tussuunnitelma, mikä jää usein huomioimatta, kun puhutaan ”uudesta opetussuunnitelmasta”. (Vitikka & Rissanen 2019, 224.) Opetussuunnitelmien erilaisuutta selittävät osaltaan esimerkiksi kuntien erilaiset taloustilanteet, oppilasmäärien vaihtelu ja kouluverkon rakenteet (Johnson 2006, 17). Monissa kunnissa oppilasmäärien kehitys on kääntynyt laskuun, mikä on edellyttänyt kouluverkon sopeuttamis- ja kehittämistoimia sekä lisännyt alueellisia eroja. OPS-arvioinnin tulosten perusteella paikalliset opetussuunnitelmaprosessit vaihtelevat runsaasti. Jo eri tavoin läpiviedyt ja resursoidut laatimisprosessit voivat osaltaan selittää paikallisten opetussuunnitelmien eroja sekä erityisesti sitä, miten asiakirjat ja niiden sisällöt lopulta viedään käytäntöön.

Perusopetuksessa toimitaan siis paikallisesti kahden – perusteiden ja paikallisen – opetussuunnitelman pohjalta. Tämän lisäksi opetussuunnitelman perusteet on myös sisällöllisesti kaksijakoinen, sillä se koostuu yleisestä osasta ja oppiainejakoisesta osasta. Kaksijakoisen opetussuunnitelma-asiakirjan haasteena voi olla se, että yleisen osan tavoitteet ja pedagogiset periaatteet jäävät konkretisoitumatta oppiaineiden osiossa (Vitikka 2009, 260). Opetussuunnitelman tulkitsijalle eli opettajalle voi olla haastavaa, että oman opetustyön perustaksi tulisi osata yhdistää ja ymmärtää kahta teoreettiselta lähtökohdaltaan erilaista näkökulmaa (Priestley 2011).

Atjosen (1993, 114–115) mukaan suomalaisessa opetussuunnitelmien kehittämistyössä on käyty jatkuvaa keskustelua ainejakoisen ja integroidun opetussuunnitelman eduista ja ongelmista. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa ovat mukana nämä molemmat näkökulmat. Asiakirjassa on edelleen määritelty oppiaineiden sisällöt ja tuntimäärät, mutta toisaalta opetuksen tavoitteeksi on asetettu laaja-alainen osaaminen, jota tuetaan esimerkiksi toteuttamalla monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä luomalla erilaisia oppimisympäristöjä ja kokeilemalla erilaisia työtapoja. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan eheytettyä opetusta, joka koostuu eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista. Oppimiskokonaisuuksia suunniteltaessa otetaan huomioon lapsiryhmän toiveet ja opetukselle asetetut yhteiset tavoitteet. Yhteiset tavoitteet perustuvat eri tiedon- ja taidonaloista nouseviin opetuksen tavoitteisiin sekä laaja-alaiselle osaamiselle asetettuihin tavoitteisiin.

Opetus- suunnitelma- prosessin toteuttaminen

2

”Meill’ ukkoina jo syntyy sylilapset”

Jorma Väänänen, rehtori emeritus

Kun sain muutama vuosi sitten kutsun Karvin OPS-arvioinnin asiantuntijaryhmään, mietin, olisiko minulla mitään annettavaa. Kun katson taaksepäin näitä muutamia vuosia, ymmärrän itse saaneeni todella paljon. Sain peilata omia kokemuksiani tutkittuun tietoon. Jotakin kokemuksistani löydän arvioinnin tuloksista. Valtaosa tuloksista kertoi maailman ja koulun muuttumisesta enemmän kuin olin uskonutkaan.

Kun aloitin opettajana vuonna 1974, oli koulussani kolmen eri koulujärjestelmän ja opetussuunnitelman oppilaita. Peruskoulu oli edennyt 8. luokalle. Viimeistä kouluvuottaan kävi keskikoulun 5. luokan oppilaita ja luokallinen kansalaiskoulun päättäviä 9.-luokkalaisia. Muutos, joka oli tapahtumassa, merkitsi koulutuksessa tasa-arvon kannalta enemmän kuin mikään ennen sitä tai sen jälkeen. Oma opettajuuteni perustui tuolloin oppikirjojen sisältämään ainekseen. Oppimiskäsitys ja siitä hyvin löyhästi johdettu toiminta luokkatilanteissa noudatti samaa kaavaa, joka oli tuttu omilta aiemmilta opettajiltani. Vuorovaikutus tunneillani oli aika yksisuuntaista. Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen koin lähinnä häiritsevänä.

Lähes viiden vuosikymmenen aikana olen opettajana ja rehtorina saanut olla mukana – välillä enemmän sivusta seuraten, välillä vastuullisena toimijana – monessa peruskoulun ja -opetuksen ohjausjärjestelmään liittyvissä muutosvaiheissa. Opetussuunnitelman perusteet on ”aina” laadittu vahvan asiantuntemuksen, tutkimustiedon pohjalta, ja OPS on joka vaiheessa pohjautunut sillä hetkellä uuteen tietoon oppimisesta ja tulevaisuuden osaamistarpeista.

Peruskoulun alussa vanhasta rinnakkaiskoulujärjestelmästä oli jäljellä tasokurssit ensimmäisessä vieraassa kielessä, toisessa kotimaisessa kielessä sekä matematiikassa. Tasokurssien valinnalla oli oppilaan myöhempiin opintomahdollisuuksiin suuri vaikutus. Niinpä melko nopeasti ns. opetuksen

eriyttämiskokeilun kautta tasokurssit poistettiin ja siirryttiin menetelmälliseen eriyttämiseen. Muutos oli haastava mutta ilmeisen onnistunut. Kun norveja ja laskentatapoja toden teolla purettiin noin kolmekymmentä vuotta sitten erityisesti rahoituksesta, tuotiin koulumaailmaan aiemmin vieraita asioita. Vastuu allokoinnista eli varojen suuntaamisesta siirtyi koulutuksen järjestäjälle. Työhön tarvittiin välineitä, joten Kuntaliiton tytäryhtiö Efektia Palvelu sekä Valtionhallinnon kehittämiskeskus aloittivat muutaman erikokoisen koulutuksen järjestäjän kanssa tulohajauskokeilun (OTTO-hanke) ja heti sen jälkeen laatuohjaushankkeen (OPLA). Vastaanotto ei ollut alkuun kovinkaan myönteinen. Koulutus joutui kilpailemaan kunnan sisällä resursseista muiden lakisääteisten palveluiden kanssa. ”Kunnan kakun jaossa” oman osuuden puolustaminen ja siihen liittyvät perustelut vaativat tiettyä ”kieltä”.

Opetussuunnitelma on vaikuttanut ja vaikuttaa eniten koulun toimintaan. Muun muassa ryhmäjäkosäännösten poistuminen, kustannusperusteisen rahoituksen vaihtuminen laskennalliseen, läänien lakkauttamisen myötä pois jäänyt lukuvuosittainen tiukka kontrolli ovat kaikki tuoneet vapauksia koulutuksen järjestäjille. Kaikessa on ainakin jossain määrin viimeisten 35 vuoden aikana ollut tavoitteena ajatus ”antaa kaikkien kukkien kukkia”. Kaikki kukat eivät kuitenkaan ole kukkineet. Erot oppimistuloksissa ovat kasvaneet 2000-luvun alusta alkaen. Oppilaan kotitausta ja sosioekonomiset erot näkyvät taas vahvasti koulumenestyksessä. Myös kuntien taloudelliset ongelmat heijastuvat koulujen mahdollisuuksiin tarjota tasapuolisia, motivoivia oppimisympäristöjä.

Miksi otsikoin tämän kirjoitelmani Eino Leinon Lapin kesä -runoa lainaten? OPS-arvioinnin yhteydessä tehdyt kyselyt koulutuksen järjestäjille, kouluille ja opettajille kertovat mielestäni OPS-työn olevan todella suuri ponnistus yhdellä kertaa. Koko OPS-prosessin ja uudistusten valmistelu alkaa opetus- ja kulttuuriministeriössä varmaankin muutamaa vuotta ennen kuin valtioneuvosto päättää asetuksella opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. OPH:ssa perusteiden laadinta vie muutaman vuoden, ja varsinaisten kunta- tai koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinta on sekin pitkä työrupeama. Samalla kuitenkin muutokset yhteiskunnassa, teknologiassa ja tiedon välityksessä etenevät yhä kiihtyvällä vauhdilla. Ehkäpä otsikkoni lainaus ei ole ihan ”tuulesta temmattu”: aikaa ehtii kulua lähes vuosikymmen, ennen kuin suunnitelmat etenevät käytäntöön. Valtaisa, käsitteiltään vaikeasti avautuva ohjausdokumentti ei välttämättä jalkaudu toimintaan kunnolla, ennen kuin taas seuraavaa opetussuunnitelmaa otetaan käyttöön. On aiheellista kysyä, ovatko muutokset maailmassa ja osaamistarpeissa jo karanneet siitä, mitä opetussuunnitelmaa laadittaessa ennustettiin. Voisiko opetussuunnitelman jatkuva ”päivittäminen” tarpeellisin osin tuottaa paremmin ajan vaatimuksiin vastaavaa koulun toimintaa? Esimerkiksi kolmiportainen tuki ja oppilashuoltoon liittyvät osiot edellisen OPS:n aikana toteutuivat mielestäni hyvin.

Tiedän, että laiseni perusopetuksen veteraanin kokemukset ovat vahvasti ajan kultaamia. Kaiholla voin kuitenkin muistaa 70-luvun siirtymävaiheen koulutusta – ns. Siva-koulutuksia kaikissa kunnissa. Suuri muutos rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskouluun ei ollut aivan helppoa. Muutokseen liittyi paljon ideologisia epäilyjä ja varmasti myös opettajajien ennakkoluuloja. Maan jokaiseen syrjäiseenkin soppeen ulottuvalla, samansisältöisellä informaatiolla merkittävä muutos vietiin kuitenkin onnistuneesti läpi.

Erityisen tärkeää tuolloin oli Kouluhallituksen rooli opettajien kouluttamisessa ja ohjaamisessa uuteen opetussuunnitelmaan. Kouluttajat kiersivät maan eri puolilla, joten koulutusten saavutettavuus oli korkealla tasolla. Tietoa ”isolta kirkolta” Helsingistä levittivät 70- ja 80-luvuilla eri oppiaineiden lääninkouluttajat. Kouluhallitus huolehti heidän osaamisestaan, ja he puolestaan auttoivat omassa

länissä josta apua tarvitsevaa opettajaa. Viimeisimpien opetussuunnitelmien aikana OPH:n koulutustarjonta on vähentynyt ja muuttunut Helsinki-keskeiseksi. Samalla esimerkiksi kesäyliopistojen ja yliopistojen täydennyskoulutusyksiköiden koulutustarjonta opettajille on kutistunut.

OPS-arvioinnin kouluvierailut vahvistivat käsitystäni siitä, että koulupäivä on muuttunut yhä hektisemmäksi. Opettajan vastuuta oppimishuollosta on viime vuosina lisätty. Tarve oppilashuollolle ja siihen kuuluvalla yhteistyöllä on koko ajan tuntunut kasvavan. Koulupäivän aikana tai heti sen jälkeen ei ole yhteiselle keskustelulle tai oman työn kehittämiseksi aikaa – lieneekö voimiakaan. Viime vuosina on puhuttu paljon tarpeesta muuttaa perusopetuksen opettajien työaikoja sekä palkkausperusteita. Joitakin kokeiluja on järjestetty, mutta asia ei juuri ole edennyt. Olisi opettajienkin kannalta tärkeää saada aikaan sopimuksia, jotka takaavat kiireetöntä aikaa yhteistyölle, oman työn kehittämiseksi ja koko työyhteisön hyvinvoinnin parantamiseksi. Uskoisin että, jonkinlainen vuosityöaikamalli tarjoaisi ratkaisun.

Opetussuunnitelma ei yksin riitä, ei edes täydellisesti koulun tasolla toteutettuna. Monet yhteiskunnalliset ongelmat heijastuvat kuntiin ja kouluihin. Viime vuosikymmeninä työikäisen väestön muutto Itä- ja Pohjois-Suomen kunnista näkyy jopa lähivuosien väestöennusteissa. Monessa Lapin, Kainuun, Karjalan ja Savonkin kunnassa seniori-ikäisten osuus kasvaa hälyttävästi. Työikäiset nuoret lapsineen muuttavat työpaikkojen ja palveluiden perässä erityisesti pääkaupunkiseudulle ja muutamaankasvukuntaan muualla Suomessa. Oppilasikäluokat ovat laskeneet vuosi vuodelta. Kiivas koulujen lakkauttamista tuntuu vain jatkuvan. Mitä se tarkoittaa kuntiin jäljelle jääville perusopetuksen oppilaille? Aina vain pidempiä koulumatkoja. Jo nyt on peruskouluja, joihin oppilaat tulevat Uudenmaan kokoiselta alueelta. Samalla oppilasikäluokkien pienentyminen lisää kiinteiden kustannusten osuutta koulumenoissa. Koska valtionosuus ei riittävästi paikkaa tyhjenevien koulurakennusten tai lisääntyvien koulukuljetusten luomaa aukkoa kunnan taloudessa, kohdistuvat tarvittavat säästöt herkästi oppimiseen liittyviin asioihin. Rahoitusjärjestelmässä pitäisi tarkemmin pystyä huomioimaan erityisesti väestötappiokuntien tarpeet. Monet viime vuosien oppimistulosten arviointien tulokset sekä esimerkiksi kouluviihtyvyyteen ja kiusaamiseen liittyvät muutokset sisältävät voimakkaan varoituksen peruskouluun ja -opetukseen keskeisesti liitetyn tasa-arvon rapautumisesta.

OPS-arvioinnissa opettajilta kuultiin kokemuksia siitä, miten opetussuunnitelman uudistaminen ja opetus onnistuvat kesken kuntaliitosten ja isojen yhtenäiskoulujen rakentamisen. On selvää, että ihmisten ja palvelujen keskittyminen aiheuttaa suuria muutoksia kouluissa. Kaupunkialueiden, varsinkin kasvukeskusten vetovoima on sinänsä ymmärrettävä. Työpaikkojen keskittyminen alueille, joiden asukasmäärä lisääntyy, tuo näille alueille lisää palveluja ja lisää työpaikkoja. Tällainen kehitys vahvistaa itse itseään. Eikä Suomessa kansalaisten asuinpaikan valintaa rajoiteta millään tavalla – onneksi!

Eino Leino näki tämän kehityksen jo vuosisata sitten. Lapin kesä -runon viimeisessä säkeistössä hän vertaa Lapin ihmisiä joutseniin ja niiden muuttoon. Pessimistisesti hän päättää runon: ”Ma rukoilen, ma pyydän, palatkaa”.

2.1 Opetussuunnitelmaudistuksen toteuttaminen vaatii laajaa osallistamista sekä aikaa ja resursseja

OPS-arvioinnissa selvitettiin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaudistuksen onnistuneisuutta kysymällä valmistelu- ja käyttöönottoprosessien edistäviä ja estäviä tekijöitä opetusalan toimijoilta. Arviointitulosten mukaan opetussuunnitelmien toimeenpano on kokonaisuudessaan onnistunut. Laajojen perusteasiakirjojen haltuun ottaminen ja tavoitteiden suhteuttaminen paikallisen tason vaihteleviin tilanteisiin on vaatinut paljon työtä. Mitä enemmän koulun johdolla ja opetushenkilöstöllä on ollut aikaa perehtymiseen, täydennyskoulutukseen ja yhdessä keskusteluun, sitä sujuvammin käyttöönotto on edennyt. Eri toimijoiden osallistaminen ja yhteistyö edistivät yhteisen ymmärryksen syntymistä uudistusten tavoitteista. Arviointitulosten mukaan pedagogisella johtamisella on tärkeä rooli eri toimijoiden osallistamisessa opetussuunnitelmien toimeenpanoon.

Esiopetusyksiköiden ja koulujen opetustyön kehittäminen paikallisella tasolla edellyttää aktiivista opettajien osallistamista, johdon ja henkilöstön keskinäisiä keskusteluja ja toiminnan reflektointia. Opetushallituksen opetussuunnitelmiin liittyvän ohjauksen taustalla on ollut ajatus siitä, että opetussuunnitelmien valmisteluun osallistaminen tukee niiden ymmärtämistä ja lisää niihin sitoutumista. Vitikka ja Rissanen (2019) korostavat, että vuoden 2014 esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta laadittavien paikallisten opetussuunnitelmien tavoitteena oli ennen kaikkea eri toimijoiden osallistaminen. Osallisuudesta huolehtimalla paikallisen opetussuunnitelman laatimistyössä on mahdollista pohtia koko opettajayhteisön toimintatapoja, ja siten luoda muutosta yhdessä. (Vitikka & Rissanen 2019, 223.)

OPS-arvioinnin tulosten mukaan (Saarinen ym. 2019; Venäläinen ym. 2020) opettajien laaja osallistaminen paikallisten opetussuunnitelmien laadintaan ei kuitenkaan ole aina ollut mahdollista. Resurssien puute ja kiire ovat vaikuttaneet eniten opettajien osallistumisen mahdollisuuksiin. Opetuksen järjestäjät ovat myös toteuttaneet opettajien osallistamista hyvin eri tavoin.

Resurssien puute ja kiire ovat eniten vaikuttaneet opettajien osallistumisen mahdollisuuksiin paikallisen opetussuunnitelman laadintaan.

Perusopetuksessa paikallinen opetussuunnitelma voidaan laatia koulukohtaisena, kuntakohtaisena tai seutukunnallisena sekä näiden yhdistelminä. Samoin esiopetuksessa paikallinen opetussuunnitelma voidaan laatia esiopetusyksikkökohtaisena, esiopetusyksiköiden yhteisenä, seutukunnallisena tai edellisten yhdistelminä. Suurissa seutukunnallisissa OPS-prosesseissa laadintaan on saattanut OPS-arvioinnin mukaan osallistua ainoastaan yksi tai kaksi kunnan opettajaa ja rehtoria. Samoin suurissa kaupungeissa OPS-uudistuksiin liittyviin koulutuksiin osallistuvia opettajia on saattanut olla vain muutama joka koulusta tai esiopetusyksiköstä eikä välttämättä sitäkään. Seutukunnallisissa prosesseissa on erityisen tärkeää suunnitella uudistusten jalkauttaminen jokaiseen esiopetusyksikköön ja kouluun, jota näin laadittu OPS koskettaa. Näin voidaan vahvistaa koulujen ja esiopetusyksiköiden henkilöstön sitoutumista opetussuunnitelmiin. Seutukunnallisen OPS-prosessien eräänlaisena vastakohtana voidaan pitää pienten opetuksen järjestäjien tai pienten koulujen yksin toteuttamia OPS-prosesseja, joihin ovat osallistuneet kaikki

koulun opettajat. Ilman kaikkien opettajien osallistumista laajaa OPS-työtä ei olisi saatu tehtyä. OPS-arvioinnin tulosten mukaan tämä on kuormittanut opettajia, koska resursseja ja työaikaa oli allokoitu tähän eri tavoin.

Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi voidaan toteuttaa monin tavoin, ja erilaiset prosessit sopivat erilaisille esiopetusyksiköille ja kouluille. Näin ollen OPS-prosessin suunnittelu ja organisointi olisi hyödyllistä nostaa keskeiseksi pedagogisen johtamisen näkökulmaksi. On tärkeää, että paikallisesti voidaan esimerkiksi suunnitella ja päättää, kuinka paljon aikaa varataan opetussuunnitelmien perusteisiin tutustumiseen tai uudistuksista keskustelemiseen työyhteisön sisällä. Erittäin tärkeää on myös huomioida jo ennalta OPS-prosessin vaatima työ määrä: kuinka laajaa joukkoa opettajista voidaan prosessiin osallistaa, ja millaisia työtapoja tarvitaan, jotta tieto uudistuksista varmasti tavoittaa kaikki opettajat.

Parhaimmillaan pedagogisella johtamisella luodaan esiopetusyksikön tai koulun henkilöstölle yhteisiä oppimisen tiloja ja tilanteita. Opetussuunnitelman uudistuksia ja käsitteitä voidaan ja on syytä avata yhdessä keskustellen, sillä silloin niistä syntyy työyhteisölle yhteistä ymmärrystä. Myös opetuksen järjestäjien tulisi pohtia, millaisin eri tavoin esiopetusyksiköitä ja kouluja voidaan parhaiten tukea opetussuunnitelman käyttöönotossa.

Osassa OPS-arvioinnin vierailemista esiopetusyksiköistä ja kouluista opetuksen järjestäjä oli toteuttanut lukuvuoden aikana esimerkiksi pedagogisia kahviloita, joissa opettajat keskustelivat kollegoidensa kanssa opetussuunnitelman uudistuksista ja pohtivat tapoja uudistusten toteuttamiseen. Eräessä koulussa rehtori oli järjestänyt lukupiirejä vaihtuvista opetussuunnitelman teemoista. Koulun kaikki opettajat osallistuivat lukupiireihin, ja jokainen opettaja otti vuorollaan vastuuta teemojen alustamisesta. (Venäläinen ym. 2020, 169–170.)

Rehtori oli järjestänyt paikallisen OPS-prosessin aikana lukupiirejä vaihtuvista opetussuunnitelman teemoista. Koulun kaikki opettajat osallistuivat lukupiireihin ja ottivat vuorollaan vastuuta teemojen alustamisesta muille.

Onnistuneen paikallisen opetussuunnitelmatyön lähtökohtana on aina toimiva perusteasiakirja. Perusteiden tulisi olla selkeä ja helposti ymmärrettävä kokonaisuus, sillä sen pohjalta laaditaan paikallinen opetussuunnitelma, jonka kautta perusteiden tavoitteet joko toteutuvat tai jäävät toteutumatta. (Salminen & Annevirta 2014, 334.)

Selkeät linjaukset ja ohjeistukset edistävät pitkäkestoisen opetussuunnitelmaprosessin toteuttamista. Itse perusteasiakirjan tulisi olla selkeä ja yksiselitteinen, mutta näin ei OPS-arvioinnin tulosten mukaan ole – esimerkiksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimisen arviointiluku on osoittautunut monitulkintaiseksi. OPS-arvioinnissa havaittiin, että opetuksen järjestäjät ovat rakentaneet opetussuunnitelman käyttöönottovaiheessa hyvin erilaisia ja opettajia kuormittaviakin oppimisprosessin jatkuvan arvioinnin toimintamalleja (Venäläinen ym. 2020, 59). Karvin toteuttama oppimisen ja osaamisen arviointi osoitti, että opettajat ja rehtorit tunnistivat koulujen arviointitoiminnan uhkiksi etenkin yhteisten arviointilinjojen ja -käytänteiden puuttumisen, tietämättömyyden arvioinnin linjauksista ja tunteen niiden epäoikeudenmukaisuudesta (Atjonen ym. 2019, 236–237).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointilukua jouduttiin tarkentamaan, koska arvioinnin linjaukset osoittautuivat monin tavoin tulkinnanvaraisiksi. Elokuun 1. päivänä 2020 voimaan astuneessa arviointiluvussa täsmennettiin arvioinnin linjauksia ja tehtiin tarkennuksia käsitteisiin. Uudistuksen tavoitteena on tukea paremmin koulujen ja opettajien arviointityötä sekä lisätä arvioinnin yhdenvertaisuutta ja arvosanojen vertailukelpoisuutta. Uudistuksessa on täsmennetty arvioinnin tehtävien ja osa-alueiden määrittelyä sekä niitä koskevia periaatteita. Uusien linjausten mukaisesti numeroarviointi alkaa viimeistään neljänneltä vuosiluokalta kaikissa kouluissa. Myös päättöarvioinnin arvosanan 8 kriteereitä täsmennettiin ja perusteiden arviointiosuutta täydennettiin valmistelemalla päättöarvioinnin kriteerit kaikkiin oppiaineisiin arvosanoille 5, 7 ja 9. Uudet kriteerit otettiin kouluissa käyttöön 1.8.2021 ja niitä sovelletaan ensimmäisen kerran 9. luokkalaisten päättöarvioinnissa keväällä 2022. (Opetushallitus 2020.)

OPS-arvioinnin tulosten mukaan opetussuunnitelmien joidenkin tavoitteiden monitulkintaisuus on vaikeuttanut niiden toteuttamista käytännössä. Esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen edistäminen sekä (monialaisten) oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen on voinut olla haasteellista. Arviointiin, laaja-alaiseen osaamiseen tai oppimiskokonaisuuksiin liittyvistä tavoitteista tehdyt erilaiset tulkinnat kuvastavat, kuinka tärkeää on, että esiopetusyksiköillä ja kouluilla on riittävästi aikaa pysähtyä uudistusten äärelle. Vain riittävän keskustelun avulla opettajayhteisö ja johto voivat luoda yhteistä ymmärrystä tavoitteista. Mahdollisuuksiin keskustella uudistuksista ja työstää niitä yhdessä vaikuttavat erityisesti pedagoginen johtajuus sekä työyhteisön kehittämismyönteinen ilmapiiri. Riittävällä yhteisymmärryksellä opetussuunnitelmien sisällöistä ja tavoitteista voidaan edistää sellaisten ratkaisujen luomista, joihin voi sitoutua koko työyhteisö.

2.2 Tuntijakouudistus vaikuttaa opetuksen toteuttamiseen ja valinnaisuuteen

Tuntijaon toimivuudesta kysyttiin vastaajaryhmiltä kaikissa OPS-arvioinnin osahankkeissa. Eri vastaajaryhmien arviot tuntijaon toimivuudesta muuttuivat hieman positiivisemmiksi OPS:n käyttöönoton edetessä. Vastaajat toivat kuitenkin esiin joitakin tuntijakoon liittyviä pulmia. Esimerkiksi taide- ja taitoaineiden valinnaisten tuntien ja valinnaisten aineiden opetusjärjestelyt, jotka yhdessä perusteasiakirjan kirjausten kanssa aiheuttivat sekaannusta ja vaikuttivat joiltain osin valinnaisuuden vähenemiseen kouluissa. Lisäksi B1-kielen varhentaminen aiheuttaa opettajien mielestä vuosiluokilla 7–9 liian pitkiä taukoja kielen opiskeluun. A1-kielen uudistuksesta oli vähemmän mainintoja, sillä kyselyn toteuttamisen aikana vuonna 2019 uudistus oli vasta käynnistymässä.

Tuntijako on koulutuspoliittinen päätös. Siihen tehdyillä muutoksilla on kauaskantoiset vaikutukset, sillä tuntijaon pohjalta laaditaan opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat. Tavoite- ja tuntijakoasetuksessa valtioneuvosto päättää myös opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista. Tällä hetkellä voimassa oleva perusopetuksen tuntijako säädettiin asetuksella vuonna 2012 (A 422/2012). Sen tavoitteena oli aiempaa osallistuvampi, liikkuvampi, luovempi ja kielellisesti rikkaampi koulu (OKM 2012a).

Tuntijaon ja opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden uudistuksessa koulun perustehtävää ei uudistettu merkittävästi, mutta ympäröivän maailman muutos edellytti koulun toiminnan ja opetuksen uudistamista tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien osalta. Tavoitteena oli tuntijaokesitys, joka turvaisi riittävän opetuksen yhdenvertaisuuden sekä vahvistaisi sivistystä ja tasarvoisuutta. (Siekkinen 2017, 94; 150.) Uudistuksessa oppiaineiden nivelkohtia linjattiin, jotta saavutettaisiin riittävä valtakunnallinen yhdenmukaisuus ja selkeytettäisiin opetuksen järjestämistä, opetussuunnitelmien uudistamista ja oppilasarviointia. Linjauksilla haluttiin selkeyttää opetuksen suunnittelua ja toteuttamista erilaisissa kouluissa ja yhdysluokkaopetuksessa sekä helpottaa koulujen välistä yhteistyötä. Tavoitteena oli, että opetukseen käytettävä aika jakaantuu tasaisemmin perusopetuksen eri vuosiluokille, jolloin se tukee oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen mukaista oppimista ja kasvua (OKM 2012a).

Tuntijaon muutokset kohdistuivat vain pieneen osaan oppiaineita. Muutosten tavoitteena oli taide- ja taitoaineiden, yhteiskunnallisen kasvatuksen, arvokasvatuksen ja ympäristökasvatuksen vahvistaminen sekä oppiaineiden välisen yhteistyön lisääminen. Lisäksi sen tarkoituksena oli monipuolistaa Suomen kielivarantoa. (Siekkinen 2017, 151.) Tuntijaon uudistuksessa lisättiin sekä varhennettiin historian ja yhteiskuntaopin tuntimäärää, millä haluttiin lisätä nuorten kiinnostusta yhteiskunnallisiin asioihin ja vahvistaa yhteiskunnallista arvokasvatusta. Lisäksi tarkoituksena oli vastata nuorten taloustiedossa ilmenneisiin puutteisiin. B1-kielen opetus varhennettiin tuntijaossa alkamaan kuudennella luokalla. Ympäristöopin sisältöjä muutettiin niin, että se opiskellaan integroituna kokonaisuutena (biologia, maantieto, fysiikka, kemia ja terveystieto) vuosiluokilla 1–6. Aikaisemmin näitä oppiaineita opiskeltiin hieman eri yhdistelminä eri vuosiluokilla. Liikunnan, musiikin ja kuvataiteen tuntimäärien lisäämisen tavoitteena oli vahvistaa taidekasvatuksen yhdenvertaisuutta sekä tukea liikuntaharrastuksen kehittymistä. Lisäksi kotitalous määriteltiin osaksi taide- ja taitoaineita. (OKM 2012b.) Tuntijakoa muutettiin vuonna 2018 (A 793/2018), kun ensimmäisen vieraan kielen eli A1-kielen opetus varhennettiin alkamaan ensimmäisellä vuosiluokalla. Samalla minimituntimäärää kasvatettiin kahdella vuosiviikkotunnilla 224 vuosiviikkotuntiin. Muutoksen tavoitteena oli vähentää alueellisesta kielitarjonnasta ja sosioekonomisesta taustasta johtuvaa kielten opiskelun epätasa-arvoistumista sekä huomioida lapsille luontaista kielellistä herkkyyttä. (OKM 2018).

OPS-arvioinnin esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmät arvioivat vuonna 2017, kuinka paljon ohjausjärjestelmän rakenteelliset ratkaisut eli opetuksen valtakunnalliset tavoitteet, opetussuunnitelmien perusteet, paikalliset opetussuunnitelmat ja vuosisuunnitelmat tukevat heidän työtään (Saarinen ym. 2019, 48). Rakenteellisten ratkaisujen arvioitiin pääasiassa tukevan opetuksen toteuttamista, mutta valtakunnallisten tavoitteiden rooli jäi sekä esi- että perusopetuksessa hieman vähäisemmäksi. Valtakunnalliset opetuksen tavoitteet eivät ehkä heijastu käytännön koulutyöhön yhtä voimakkaasti kuin esimerkiksi vuosisuunnitelmat ja paikalliset opetussuunnitelmat, joiden arvioitiin tukevan eniten esiopetusyksiköiden ja koulujen työtä. Vuonna 2017 esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmät arvioivat lisäksi, miten opetuksen valtakunnalliset tavoitteet edistävät esi- ja perusopetuksen kehittämistä (Saarinen ym. 2019, 50). Esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmistä noin neljä viidesosaa arvioi, että opetuksen valtakunnalliset tavoitteet edistävät esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ja laaja-alaisen osaamisen vahvistamista.

Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmät olivat tuntijaon toimivuuteen liittyvissä arvioissaan lähes poikkeuksetta positiivisempia syksyn 2019 kuin syksyn 2017 aineistossa (Saarinen ym. 2021)². Kysymys voi olla siitä, että perusopetuksessa on kahden lukuvuoden aikana löydetty toimivia ratkaisuja tuntijaon soveltamisessa sekä opetussuunnitelmien uudistusten toteuttamisessa. Vaikka tuntijaon arvioitiin muodostavan selkeän kehyksen paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun ja käyttöönottoon, siihen ei kokonaisuutena olla täysin tyytyväisiä. Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmistä nimittäin noin puolet arvioi, että tuntijako tukee perusopetuksen kehittämistä paikallisella tasolla.

OPS-arvioinnin tulosten perusteella vuoden 2012 muutokset taide- ja taitoaineiden tuntijaossa ja siihen liittyvät OPS-perusteiden kirjaukset ovat aiheuttaneet hankaluuksia käytännön opetusjärjestelyissä sekä opetussuunnitelmien valmistelu- että käyttöönottovaiheissa (Saarinen ym. 2021a). Myös OPS:n sisällölliset muutokset yhdessä tuntijakomuutosten kanssa ovat aiheuttaneet pulmia. Tästä esimerkkinä on teknisen työn ja tekstiilityön sisällöllinen yhdistäminen, joka on arvioinnin mukaan koettu monin tavoin haastavaksi (Saarinen ym. 2021a). Sisällöllisesti yhteinen, kovat ja pehmeät materiaalit sisältävä

Yhteiseen käsityöhön liittyy monia perusteltuja huolia ja haasteita kuten oppiaineen valinnaisuuden väheneminen, perustaitojen heikkeneminen ja tilaongelmat. Osa kouluista ja perusopetuksen järjestäjistä kuitenkin kertoo toteuttaneensa yhteistä käsityötä onnistuneesti jo pitkään. Heidän hyviä käytäntöjään olisi hyödyllistä selvittää ja jakaa muille.

käsityö on monissa kouluissa vasta muotoutumassa. Suurin huoli perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastauksissa koski käsityön perustaitojen ja osaamisen heikentymistä. Toki yhteisestä käsityöstä oli myös myönteisiä vastauksia: pieni osa vastaajaryhmistä kertoi, kuinka sitä on toteutettu jo pitkään ja yhteistyö aineiden opettajien kesken on sujuvaa. Yhteistä käsityötä onnistuneesti toteuttaneilla kouluilla on varmasti hyviä käytäntöjä, joista voisi olla apua muillekin.

OPS-arvioinnin mukaan taide- ja taitoaineisiin kohdistuneet muutokset ovat monissa kouluissa supistaneet oppiaineiden valinnaisuutta. Lisäksi opetuksen järjestäjien ja koulujen vähentyneet resurssit ovat vaikuttaneet valinnaisuuden vähenemiseen. Myös oppilaiden tekemät valinnat ovat voineet vähentää valinnaisten toteutumista, vaikka tarjonta olisi ollut laaja. Valinnaisuuden väheneminen huolestuttaa monia perusopetuksen järjestäjiä ja kouluja. Heitä puhuttivat tuntijaossa myös B1-kielen varhentamisen pulmat. Varhentaminen on tuonut haasteita muun muassa opetusjärjestelyihin, ja osa vastaajaryhmistä arvioi sen haittaavan kielen oppimista ja heikentävän oppimistuloksia. Tätä perusteltiin esimerkiksi sillä, että tuntien siirto vuosiluokilta 7–9 vuosiluokalle 6 aiheuttaa kielen opiskeluun ylemmillä vuosiluokilla pitkiä taukoja, mikä haittaa oppimista ja voi vaikuttaa toiselle asteelle hakeutumiseen. Perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmien pohdinnat A1-kielen varhentamisesta jäivät vähäisiksi. Syynä lienee se, että A1-kielen uudistuksesta oli kyselyvaiheessa syksyllä 2019 kulunut vasta vähän aikaa. Perusopetuksen järjestäjät ja koulut ovat kuitenkin arviointitulosten perusteella yleisesti huolissaan kielten tuntien eli pääosin niiden valinnaisuuden vähenemisestä. Valinnaisuuden vähenemisellä on luonnollisesti ollut vaikutuksia opettajien tuntimääriin.

² Tuntijaon toimivuutta selvitettiin syksyllä 2017 yhdellä monivalintakysymyksellä. Seurantakyselyyn syksyllä 2019 kuitenkin lisättiin tuntijakoa, kuten taide- ja taitoaineiden muutoksia, koskevia kysymyksiä.

Vastaajaryhmät kertoivat, että eri syistä johtuva valinnaisuuden väheneminen on vaikuttanut yläkoulun oppilaiden opiskelumotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen. Esimerkiksi resursointi tai valinnaisten aineiden tai taide- ja taitoaineiden valinnaisten tuntien opetustarjonta, mahdollisuudet valita eri oppiaineita tai oppiaineiden sisällölliset muutokset ovat voineet vaikuttaa valinnaisuuden vähenemiseen eri kouluissa.

2.3 Riittävä ohjaus sekä täydennyskoulutus edistävät opetussuunnitelmien käyttöönottoa

OPS-arvioinnissa esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut vastasivat vuosina 2017 ja 2019 kysymykseen ohjauksen ja tuen riittävydestä sekä koulutukseen osallistumisen esteistä. Vastaajat toivoivat ohjaukseen ja tukeen enemmän paikallisten tarpeiden huomioimista. Sekä esi- että perusopetuksessa suurimmat esteet koulutukseen osallistumiselle olivat sijaisjärjestelyt, pitkät etäisyydet ja koulutusten kustannukset. Näiden vaikutus oli jopa kasvanut seuranta-ajankohtana, mikä on huolestuttava kehitys. Erittäin merkittävä koulutuksiin osallistumista estävä tekijä oli myös kiire, joka lisättiin seuranta-arvioinnin kysymyslomakkeisiin. Sen sijaan koulutusten tarjonta ei ole estänyt niihin osallistumista. (Saarinen ym. 2019, 64–66; Saarinen ym. 2021.).

Esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut arvioivat vuonna 2017, miten hyvin opetussuunnitelman perusteiden sisältökokonaisuudet tukevat opetuksen toteutumista käytännössä. Esiopetuksen järjestäjät ja esiopetusyksiköt olivat arvioissaan erittäin positiivisia, ja erityisesti arvoperustaa ja oppimiskäsitystä kuvaavia lukuja pidettiin toimivina (Saarinen ym. 2019, 61). Perusopetuksen järjestäjät ja koulut olivat tyytyväisiä toimintakulttuurin kehittämistä, oppimisympäristöjä, oppimiskäsitystä sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea käsitteleviin lukuihin (Saarinen ym. 2019, 58). Perusopetuksen järjestäjien arvioiden mukaan opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtaiset osuudet eivät olleet kokonaisuudessaan linjassa perusteiden yleisen osan kanssa (Saarinen ym. 2019, 61). Osa perusopetuksen järjestäjistä myös arvioi, että yhteisen osan ja oppiainekohtaisten osuuksien yhteyttä on vaikea jäsentää tai se on tulkinnanvarainen. Lisäksi osa vastaajista koki hankalaksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja laaja-alaisen osaamisen yhdistämisen tuntijakoon ja oppiainejakoisuuteen.

Asiakirjojen toimivuuden ohella OPS-arvioinnissa tarkasteltiin opetussuunnitelmien toimeenpääntöön liittyvää esi- ja perusopetuksen järjestäjien ohjausta ja tukea, joka on yksi Opetushallituksen keskeisistä tehtävistä. Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa tuettiin muun muassa koulutuksilla, henkilökohtaisella ohjauksella sekä Opetushallituksen ylläpitämän OPS 2016/LP 2016 -sivuston avulla. Esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut olivat tuen muotoihin varsin tyytyväisiä. (Saarinen ym. 2019, 72–73.) Koulutuksia järjestivät Opetushallituksen lisäksi muun muassa aluehallintovirastot, Otavan opisto ja eNorssiverkosto. OPS-arvioinnin tulosten mukaan koulutusten koettiin selkeyttäneen pääosin hyvin opetussuunnitelmien perusteiden keskeisiä linjauksia ja muutoksia, mutta vastaajaryhmien mukaan kouluksissa otettiin heikosti huomioon paikalliset tarpeet. (Saarinen ym. 2019, 68–69.)

Opetushallituksen OPS 2016 -sivuston tavoitteena oli toimia opetussuunnitelmien perusteiden valmistelun informaatiokanavana sekä paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu- ja käytönottoprosessien tukena. Sivustolla esiteltiin perusteudistusprosessin tavoitteita, aikatauluja ja vastuutyöryhmiä. Sinne laadittiin myös paikallisen OPS-työn tueksi tiekartta, jossa esiteltiin useamman opetuksen järjestäjän OPS-työtä. Näin kaikilla opetuksen järjestäjillä, kouluilla ja esiopetusyksiköillä oli mahdollisuus seurata perusteasiakirjojen valmistelun edistymistä ja kommentoida perusteiden luonnosversioita. Arvioinnissa haastateltujen Opetushallituksen asiantuntijoiden mukaan OPS 2016 -sivusto oli suhteellisen toimiva, vaikka sen visuaaliseen ja viestinnälliseen suunnitteluun ja ylläpitoon ei ollut varattu riittävästi resursseja. Pulmallisena haastatellut pitivät sitä, ettei perusteiden toimeenpanoa voitu tukea riittävästi, esimerkiksi järjestämällä koulutuksia. (Saarinen ym. 2019, 63–64.)

Esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaa-jaryhmät eivät olleet tyytyväisiä Opetushallituksen ohjauksen selkeyteen ja oikea-aikaisuuteen. Myös Opetushallituksen asiantuntijat arvioivat OPS-arvioinnin haastattelussa, etteivät ohjaus ja tuki olleet riittäviä paikallisen opetussuunnitelmantöyön aikana. Riittämättömän ohjauksen yhdeksi syyksi nostettiin taloudellisten resurssien vähäisyys. (Saarinen ym. 2019, 71–72.)

Opetushallituksen asiantuntijat arvioivat, ettei tarjottu ohjaus ja tuki ollut riittävää paikallisen opetussuunnitelmantöyön aikana, koska siihen ei ollut varattu riittävästi resursseja. Saadut resurssit oli kuitenkin asiantuntijoiden mukaan käytetty tehokkaasti. Näin todella on tehty, sillä esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut olivat tuen muotoihin tyytyväisiä.

Opetushallituksen asiantuntijat kokivat ohjauksen ja tuen resurssisyistä riittämättömäksi, mutta kuitenkin eräs heistä totesi, että Opetushallituksessa ”saatiin hirveästi aikaan käytettävissä olevilla resursseilla” (Saarinen ym. 2019). Opetushallitus järjesti alkuvaiheessa paikallisten opetussuunnitelmien valmistelun tueksi maksuttomia koulutuksia muun muassa aluehallintovirastojen tuella. Myöhemmissä vaiheissa koulutukset muuttuivat maksullisiksi ja kustannusten nousu vaikeutti koulutuksiin osallistumista. Pitkien etäisyyksien maassa osallistuminen kaukana järjestettäviin koulutuksiin nostaa kokonaiskustannukset korkeiksi ja vie aikaa. Tulevissa opetussuunnitelmauudistuksissa koulutuksia kannattaa järjestää enemmän verkkototeutuksina, jotta niihin osallistuminen onnistuisi mistä päin Suomea tahansa.

OPS-arvioinnin tulokset osoittivat, että esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut arvioivat toteutuneet ohjauksen ja tuen muodot toimiviksi, vaikkakin kokonaisuutena riittämättömiksi. Toimivimmaksi tuen muodoksi arvioitiin OPS 2016 -sivusto, jolla oleva tiekartta tuki hyvin opetussuunnitelmaprosessia. Tärkeitä tuen muotoja olivat myös opetussuunnitelman käyttöönottoon liittyvät koulutukset, Opetushallituksen verkkosivut sekä hankeavustukset. (Saarinen ym. 2019, 71–72; Saarinen ym. 2021, 116–117.)

Esi- ja perusopetuksen järjestäjiä pyydettiin vuonna 2017 arvioimaan, miten ne ovat onnistuneet yksiköiden johtajien, koulujen rehtoreiden, opettajien ja muun henkilöstön perehdyttämisessä vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteisiin. Esiopetuksen järjestäjät arvioivat onnistuneensa

parhaiten esiopettajien perehdyttämisessä, kun taas perusopetuksen järjestäjät arvioivat onnistuneensa parhaiden rehtoreiden perehdyttämisessä opetussuunnitelmaan (Saarinen ym. 2019, 95). Tämä onkin tärkeää, sillä rehtoreilla on merkittävä rooli koulujen toiminnan johtamisessa sekä toimintakulttuurin kehittämisessä ja luomisessa.

Esi- ja perusopetuksen järjestäjät sekä esiopetusyksiköt ja koulut arvioivat myös, miten hyvin onnistuttiin opetussuunnitelmatyön eri vaiheissa (Saarinen ym. 2019, 95–97). Sekä esi- että perusopetuksen järjestäjistä noin kolme neljäsosaa arvioi onnistuneensa hyvin tai erittäin hyvin paikalliseen OPS-työn arvo- ja oppimiskäsityskeskusteluiden toteuttamisessa. Koulut eivät kuitenkaan olleet samaa mieltä: vain alle puolet koulujen vastaajaryhmistä arvioi, että opetuksen järjestäjä oli onnistunut oppimiskäsityskeskustelujen järjestämisessä. Opetussuunnitelmaprosessin vaiheista toimivimmaksi koettiin opetussuunnitelmien kommentointi valmistelun eri vaiheissa sekä opettajien osallistaminen prosessiin (Saarinen ym. 2019, 97–99).

OPS-arvioinnissa selvitettiin myös, miten erilaiset toimintatavat ovat edistäneet paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa (Saarinen ym. 2019, Venäläinen ym. 2020). Esiopetuksessa opetussuunnitelman käyttöönottoa on edistänyt tulosten mukaan eniten opettajien välinen sekä opettajien ja lasten välinen yhteistyö. Vastaavasti perusopetuksessa paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa edistää voimakkaimmin opettajien välinen yhteistyö. Huomionarvoista on, ettei opettajien ja oppilaiden välisen yhteistyön merkitystä paikallisen opetussuunnitelman käyttöönotossa koeta yhtä tärkeäksi kuin esiopetuksessa opettajien ja lasten yhteistyötä. Sen sijaan perusopetuksessa arvostettiin enemmän opettajien ja rehtoreiden välistä yhteistyötä.

Keväällä 2018 ja 2019 vierailtujen esiopetusyksiköiden ja koulujen opettajilta kysyttiin, miten heidän mielestään pitäisi kehittää opetussuunnitelmatyötä (Venäläinen ym. 2020, 57–61). Perusopetuksen vastaajaryhmän mukaan opetussuunnitelmatyötä pitäisi kehittää lisäämällä koulutusta ja tukea sekä yhteistyötä ja tiedon jakamista. Vastauksia yhdistävät toiveet siitä, että tieto uudistuksista konkretisoituisi käytännön työtä tukevaksi ja leviäisi työyhteisössä. Yhteistyöhön ja tiedon jakamiseen kytkeytyvinä pulmina nousivat esiin uudistamisen aikapaineet ja aikataulu.

Vaikuttaa siltä, että työyhteisöissä tarvittaisiin mentorointia tai muuta opastusta uudistusten toimeenpanossa. Opettajat kokivat, ettei opetussuunnitelman uudistuksia ehditä kiireen vuoksi aina suunnitella, saati toteuttaa onnistuneesti. He nostivat esiin myös opetussuunnitelma-asiakirjan ja kouluarjen välisen epäsuhtan. Uudistusten toteuttaminen vaatisi joidenkin vastaajien mukaan pienempiä oppilasryhmiä ja tehokkaampaa tukea oppilaille. Opettajat olivat huolestuneita myös koulutuksen yhdenvertaisuuden toteutumisesta. Osa heistä toi esiin, ettei oppilaiden tukeen pystytä panostamaan koulussa riittävästi. Perusopetuksen opettajat kritisoivat opetussuunnitelmaa myös epäselvistä tai ristiriitaisista tavoitteista, ja opetussuunnitelma-asiakirjaa kuvailtiin pirstaleiseksi. Uudistuksia ja tavoitteita oli opettajien mielestä yksinkertaisesti liikaa.

Tavoitteista erityisesti arviointi koettiin vastaajien keskuudessa pulmallisena. Monet opettajat kritisoivat myös sitä, ettei heille tarjottu riittävästi mahdollisuuksia osallistua OPS-prosessiin. He toivat esille, että opetussuunnitelma-asiakirja tuntuu vieraalta tai ylhäältä annetulta, mikä heikentää siihen sitoutumista. Kenties aikapaineisiin ja uudistusten runsauteen viitaten opettajat toivoivat myös lisää mahdollisuuksia tehdä hyvin oma perustyö.

Työarkeen kaivattiin luottamusta ja rauhaa. Esiopetuksen opettajat toivoivat perusopetuksen opettajien tavoin enemmän aikaa ja henkilöstöresursseja suunnitteluun sekä kehittämiseen. Paikallisen esiopetussuunnitelman valmisteluun tulisi osallistaa enemmän esiopetuksen opettajia, sillä varsinkin seutukunnalliset opetussuunnitelmat jäävät helposti etäisiksi. Opetussuunnitelman jalkauttaminen osaksi esiopetuksen arkea ja kehittämistä vaatii asian yhteistä työstämistä koko henkilöstön kanssa.

Sekä esi- että perusopetuksen opettajat toivoivat enemmän työrauhaa ja resursseja suunnitteluun sekä kehittämiseen.

Opetussuunnitelmauudistuksessa on ensiarvoisen tärkeää, että opettajat ja rehtorit kokevat perusteasiakirjan merkitykselliseksi. Merkityksellistäminen heijastuu siihen, kuinka hyvin paikalliset toimijat sitoutuvat opetussuunnitelmatyöhön ja uuteen opetussuunnitelmaan. Lisäksi kokonaisvaltainen ymmärrys uudistuksesta ja sen tavoitteista saa opettajat omaksumaan muutoksen ja osallistumaan aktiivisesti uudistustyöhön. (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016, 5.)

Parhaimmillaan paikallinen opetussuunnitelmaprosessi toimii opetuksen uudistamisen välineenä. Koulujen, esiopetusyksiköiden sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmien mukaan paikallinen opetussuunnitelmaprosessi tukee hyvin uudistuksiin perehtymistä ja pitkäjänteisen kehittämistä. Osallistuminen OPS-prosessiin auttaa selventämään ja perehtymään uudistuksien tavoitteisiin ja sisältöihin sekä lisää niiden ymmärtämistä. OPS-prosessi edistää pitkäjänteistä kehittämistä erityisesti silloin, kun uudistukseen on varattu riittävästi aikaa. Paikallisen opetussuunnitelman roolina opetuksen uudistamisessa on myös auttaa opetussuunnitelman asiasisältöjen käyttöönotossa ja laittaa muutosta liikkeelle. Lisäksi opetussuunnitelmaprosessi lisää eri toimijoiden yhteistyötä, sitoutuneisuutta ja osallistumista.

Opetus- suunnitelmien tavoitteiden saavuttaminen

3

Tänk att få vara med!

Gun Jakobsson, rektor emerita

Förskolebarn diskuterar och illustrerar känslor och femteklassare tillverkar mordsdagsrosor i organza då KARVI (NCU) gör skolbesök runtom i landet som en del av läroplansutvärderingen.”

Så här skrev jag på Facebook i april 2018, då arbetsgruppen var mitt inne i det spännande projekt som mångsidigt granskar den senaste läroplanens ibruktagande i landets grundskolor.

Jag har alltid haft en fäbless för läroplaner. Min första läroplan, då jag började som ung lärare i medlet av 70-talet, var GrL70, alltså den då nyformade finländska grundskolans första läroplan. Den var given ”von oben” och gav inte mycket frihet för tolkning. De följande läroplansgrunderna kom sedan med cirka 10 års mellanrum, 1985, 1994, 2004 och den nyaste 2014 med stegvis ibruktagande från 2016.

Läroplanerna har varierat både i omfång och till innehåll. De har rätt väl lyckats fångat upp nya stråk i samhälls- och kunskapsutvecklingen och inom den pedagogiska och didaktiska forskningen. Vår grundskola har därför aldrig varit statisk och oföränderlig eller någonsin hopplöst föråldrad. Man kan säga att den har legat i takt med tiden. Men räcker det? Skolan skall ju fostra för framtiden. Jag vill påstå att Undervisningsministeriet och Utbildningsstyrelsen (UBS) med den nu aktuella läroplanen har höjt ambitionsnivån ett snäpp och utgått från en djupare analys av vad framtiden kräver. Förutom genom internationella utblickar kunde man utgå från ett antal mindre projekt som UBS initierade och genomförde under några år i början av 2010-talet, t.ex. Världsmedborgare i Finland (publ. Skolan möter världen, red. Liisa Jääskeläinen, 2011).

Dagens läroplan genomgick en lång process, såväl nationellt som regionalt och lokalt. Det var från början en deltagande process, öppen inte enbart för skolfolk utan för hela medborgarsamhället, såväl privatpersoner som organisationer av olika slag och inte minst för elever och vårdnadshavare. Allas röst hördes!

Parallellt med att de första utkasterna från UBS offentliggjordes började också arbetet på "verkstadsgolvet". Den kanske viktigaste nyckelfrågan i det arbetet har varit tid. Det behövdes tillräckligt med anvisad tid för att grundligt processa alla nya begrepp och deras betydelse för skolvardagen, tid för samtal, att stöta och blöta, utbyta åsikter och hitta en gemensam melodi. Positiv förväntan behövdes också – varför behöver vi de här förändringarna, vart vill vi nå och hur kommer vi dit? Där det gavs möjlighet till ett brett deltagande uppstod också ett stort engagemang för de gemensamma och grundläggande frågorna, såsom värdegrunden, synen på lärande, skolans verksamhetskultur och kompetensområden som mål för lärande. Det skall tillstås att det här sättet att arbeta kanske inte tilltalade alla. Givetvis hoppade inte alla i båten genast. Det kan ibland kännas lättare att bara följa givna direktiv än att ges möjlighet att påverka och fördjupa sitt eget arbete. Kritik och motstånd finns dessutom alltid. Men det är inte bara illa!

Läroplansarbetets utmaningar har varit av olika slag. En del lärare ville vifta bort diskussionen litet nonchalant: "men så där har vi ju alltid gjort". Visst är det lätt att åstadkomma "helhetsskapande undervisning" om du är ensam kung i klassen. Men är det verkligen det som avses? Det svåra nya för de flesta lärare är just det att du inte längre skall vara suverän, utan i allt högre grad samverka med kolleger och inte minst beakta också elevernas intressen och behov. Också lärare har olika styrkor och svagheter som i god samverkan kan utnyttjas och kompenseras och ge mervärde både för elever och lärare.

En annan stor utmaning var att inte genast börja flå på ämnesinnehållet. Det är inte längre kunskapsbitarna som utgör målet för undervisningen. Läroämnen är de redskap lärarna och eleverna har för att uppnå de verkliga målen, som är de sju kompetensområdena. Att hitta goda och genomförbara modeller för helhetsskapande undervisning och mångvetenskapliga lärområden har krävt tid, genomgått kriser och bjudit på en del försök och misstag. Kollegialt lärande och verkligt teamarbete har varit en hög tröskel för många.

På detaljnivå blev det mest kritiska området bedömningen, som ju också gick på back och måste revideras och preciseras nästan omgående. Så kan det gå då otillräckliga resurser urholkade ett annars gott arbete som UBS gjorde.

Vilka förändringar kan vi då se i skolans vardag?

Ett kort men nog så viktigt kapitel i läroplansgrunderna är "Synen på lärande": eleven som aktiv part med ansvar för sitt eget lärande. För att lyckas behövs en stödjande och uppmuntrande arbetsmiljö som ger utrymme för positiva upplevelser, för glädje och kreativitet. Jag tror att vi verkligen är på rätt väg här. Inte att lämna eleverna i sticket, men att fånga upp vars och ens behov av handledning i skolarbetet.

En annan förändring är definitivt olika aspekter av lärarsamverkan genom teamarbete och kollegialt lärande. Man har alltmer och oftare börjat samarbeta i blandade grupper med klass- och ämnelärare, yngre och äldre för att också skapa en helhetssyn på hela grundskolan. De flesta i skolsamfundet har förstått att gilla läget: nu jobbar vi gemensamt för framtiden!

Jag avslutar med ett citat av Julius Nyerere som jag burit med mig från mina första år som lärare: Kunskap är som ett högt berg. Vi kan alla klättra, åtminstone en bit upp, för att få en bättre vy över världen.

I vår finländska grundskola vill vi trygga alla elevers möjlighet att "klättra", var och en med sin stil!

3.1 Keskustelu oppimiskäsityksestä ja toimivat oppimisympäristöt edistävät opetuksen toteuttamista

Oppimiskäsitys ohjaa toimintaa esi- ja perusopetuksessa. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden oppimiskäsityksen keskeinen lähtökohta on lapsen ja oppilaan aktiivinen toimijuus. Lapset oppivat esiopetuksessa leikkien, liikkuen, tutkien ja erilaisia tehtäviä tehden. Oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa. Oppimiskäsityksessä korostuu oman toiminnan, oppimisen ja tunteiden reflektointi uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla. Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on keskeistä. Oppiminen on vuorovaikutteista ja tukee oppilaiden ajattelun ja suunnittelun taitojen kehittymistä. Oppimisprosessia ohjaa ja oppimista motivoi oppilaan ja lapsen kiinnostuksen kohteiden, arvostusten, työskentelytapojen ja tunteiden huomioiminen. (POPS 2014; EOPS 2014)

Esi- ja perusopetuksen toimintaa ohjaa oppimiskäsitys, joka liittyy opetussuunnitelmien arvopohjaan. Oppimiskäsityksessä keskiössä on lapsen ja oppilaan aktiivinen toimijuus, jota vahvistetaan esimerkiksi toteuttamalla monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut arvioivat vuosina 2017 ja 2019, että oppimiskäsitys on huomioitu hyvin opetuksen käytänteissä (Saarinen ym. 2021a). Perusopetuksen vastaajaryhmistä neljä viidesosaa oli sitä mieltä, että oppimiskäsitys on huomioitu myös arvioinnin käytänteissä. Näin ollen joka viides vastaaja oli eri mieltä tai epävarma, onko oppimiskäsitys huomioitu arvioinnin käytänteissä. Kokonaisuutena OPS-arvioinnin eri osahankkeiden tulokset osoittavat, että esi- ja perusopetuksen toiminta perustuu varsin hyvin opetussuunnitelmien oppimiskäsitykseen.

OPS-arvioinnin seurantakyselyissä esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmät arvioivat, miten opetustilat tukevat oppimiskäsityksen toteutumista (Saarinen ym. 2021). Koulujen arviot olivat jakautuneet: vastaajaryhmistä kaksi viidesosaa arvioi, etteivät opetustilat tue oppimiskäsityksen toteutumista, ja lähes yhtä suuri osa koki, että tukevat. Esiopetusyksiköiden vastaajaryhmien arviot olivat positiivisempia, vaikka kolmasosa vastaajaryhmistä arvioi käytössä olevien opetustilojen tukevan oppimiskäsityksen toteutumista korkeintaan kohtalaisesti. Sama kysymys esitettiin myös OPS-arvioinnin opettajakyselyissä keväällä 2018 ja 2019. Tuolloin noin puolet esi- ja perusopetuksen opettajista arvioi, että opetustilat eivät tue oppimiskäsityksen toteutumista. Lisäksi opettajat toivat esiin, että oppimiskäsityksen mukaista opetuksen toteuttamista estävät työrauhahäiriöt, suuret ryhmät ja riittämättömät mahdollisuudet antaa tukea sitä tarvitseville oppilaille. (Venäläinen ym. 2020, 171.)

Oppimiskäsitys on huomioitu kaikkien OPS-arviointiin osallistuneiden mukaan hyvin esi- ja perusopetuksen kehittämisessä. Suurimpina oppimiskäsityksen toteuttamisen esteinä pidetään tiloja, välineitä ja laitteita. Voidaankin kysyä, miten oppimiskäsitys on esiopetusyksiköissä ja kouluissa ymmärretty, kun niin suuri osa vastaajista kokee tilojen olevan esteenä oppimiskäsityksen mukaiselle toiminnalle. Yksi tulkinta voi olla, että oppimiskäsityksessä kuvattu aktiivinen toimijuus liitetään toiminnallisiin työtapoihin, jotka vaativat opettajien mielestä monipuolisia oppimisympäristöjä. Ahtaat ja muuntumattomat tilat ja suuret opetusryhmät voivat myös olla este toimivalle vuorovaikutukselle.

Oppimiskäsityksestä on keskusteltu opetussuunnitelmaprosessin alkuvaiheessa, mutta käyttöönoton alkaessa keskusteluun ei ole palattu eikä sitä ole jatkettu. Esiopetusyksiköissä ja kouluissa olisi tärkeää keskustella käyttöönoton edessä oppimiskäsityksestä sekä siitä, mikä opetuksessa on lasten ja oppilaiden näkökulmasta keskeisintä. Oman opettajuuden reflektointi on tärkeää opetuksen kehittämisessä.

Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla ilmeni, että useissa kunnissa oppimiskäsityksestä oli keskusteltu opetussuunnitelmaprosessin alkuvaiheessa. Opetussuunnitelmien käyttöönoton yhteydessä tähän keskusteluun ei kuitenkaan palattu eikä keskustelua jatkettu. Yhteistä keskustelua opetuksen kehittämisestä ja oppimiskäsityksen toteutumisesta olisi hyvä jatkaa opetussuunnitelmien käyttöönoton edetessäkin. Esiopetusyksiköissä ja kouluissa olisi esimerkiksi tärkeää pohtia sitä, mikä oppimiskäsityksessä ja opetussuunnitelmien yleisissä tavoitteissa on lasten ja oppilaiden näkökulmasta keskeisintä. Samalla opettajat voisivat käydä syvällistä keskustelua oppimiskäsityksestä ja sen suhteesta opetukseen. He voisivat reflektoida omaa opettajuuttaan ja sen käytänteitä, valintojensa pedagogisia perusteluja sekä omia asenteitaan (Peltomaa & Luostarinen 2020, 37).

Oppimisympäristöt ovat tiloja, paikkoja, välineitä, yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, jotka tukevat kasvamista ja oppimista. Ne ovat pedagogisesti monitahoisia, joustavia ja vuorovaikutusta tukevia kokonaisuuksia, joissa voidaan hyödyntää erilaisia välineitä ja materiaaleja. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista, ja yhteisöllistä tiedon rakentumista. Perusopetuksessa oppimisympäristöjen kehittämistyössä otetaan huomioon oppiaineiden erityistarpeet, ja ympäristön tulee tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista. Esiopetuksessa oppimisympäristöjen kehittämisessä otetaan huomioon lasten osaaminen, heidän kiinnostuksen kohteensa sekä yksilölliset tarpeensa. Sekä esi- että perusopetuksessa oppimisympäristöjen kehittämisessä painottuvat oppilaan aktiivisuuden tukeminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen, oppilaiden osallisuus ja tasa-arvo. (EOPS 2014, 23; POPS 2014, 29–31.)

Oppimista tapahtuu sekä formaaleissa että informaaleissa ympäristöissä. Oppilaslähtöisissä oppimisympäristöissä pyritään vahvistamaan oppilaan toimijuutta eli oppimisen suunnittelua, itsesääntelyä, itsereflektiota ja uskoa omaan pystyvyyteen. Oppimisympäristöjen rakentumiseen vaikuttavat aina oppilaan odotukset, käsitykset ja kokemukset. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 15–16.) Oppimisympäristöjen laajentuessa ja oppiaineiden raja-aitojen murtuessa opettajuudessa korostuu rooli oppimisen ohjaajana ja tukijana, kun oppilas ottaa aktiivisen toimijan roolin. Tällöin myös opettaja ja oppilaat tutustuvat aiempaa paremmin toisiinsa, kun oppiminen on luonteelta yhteisöllistä. Yhteisöllisyys luo mahdollisuuksia yhteistyön, vuorovaikutteisuuden ja myönteisen ilmapiirin kehittämiseen. (Kauppinen, Aarto-Pesonen & Kostiainen 2020, 108.)

Oppimisympäristöjä voidaan tarkastella fyysisinä, sosiaalisina sekä psyykkisinä tiloina, jotka tukevat oppimisen pedagogisia ulottuvuuksia. Fyysisillä tiloilla tarkoitetaan rakennettuja oppimisympäristöjä, materiaaleja ja välineitä. Sosiaaliset tilat rakentuvat pedagogisina ratkaisuna sekä oppilaiden ja opettajan välisissä suhteissa ja vuorovaikutuksessa. Psyykkisillä tiloilla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, miten turvallisiksi oppilaat kokevat oppimistilanteet. Tarkasteltaessa oppimisympäristöjä pedagogisesta näkökulmasta huomioidaan muun muassa opetuksen ja oppimisen suunnittelu, oppimisen ohjaus, eriyttäminen ja eheyttäminen. (Piispanen 2008, 22.)

Esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmiltä kysyttiin vuonna 2017, millaisia haasteita heillä on ollut oppimisympäristöjen kehittämisessä (Saarinen ym. 2019, 137). Kaikki ryhmät kokivat haasteeksi niukat resurssit ja välineet sekä vanhanaikaiset tilat. Vanhanaikaisilla tiloilla tarkoitettiin vanhoja, ahtaita, jäykkiä, muuntumattomia sekä muilla tavoin huonosti toimivia ja epäkäytännöllisiä toimitiloja, jotka rajoittavat toimintaa. Taloudelliset resurssit liitettiin väline-, kaluste- tai laitehankintoihin tai muuhun vastaavaan konkreettiseen tarpeeseen, kuten oppimateriaalien niukkuuteen. Toistuvana oppimisympäristöjen kehittämisen haasteena olivat myös riittämättömät, vanhat tai toimimattomat ICT- tai TVT-laitteet.

Esi- ja perusopetuksen kyselyissä vuonna 2018 ja 2019 kartoitettiin opettajilta, millaisia kehittämistarpeita on heidän koulunsa tai esiopetusyksikkönsä oppimisympäristöissä. Kyselyihin vastanneet nostivat suurimmiksi pulmiksi vanhat ja huonosti toimivat laitteet, välineet ja materiaalit. Molempien vastaajaryhmien opettajat kaipasivat joustavia ja muunneltavia tiloja, jotka lisäävät monipuolisten ja toiminnallisten työtapojen mahdollisuuksia. Osa vierailukohdeiden kyselyyn vastanneista opettajista kertoi, etteivät nykyiset tilat riitä oppilasmäärälle tai joissakin tapauksissa opettajillekaan (Venäläinen ym. 2020, 132–135). Huomionarvoista on, että oppimisympäristöjen kehittämisestä puhuttaessa avovastauksissa mainitaan fyysisten tilojen toimimattomuus. Psyykkisten ja sosiaalisten oppimisympäristöjen ja siten oppilaiden hyvinvointia tukevien ominaisuuksien kuvaileminen ja kehittämistarpeet jäivät vastaajilta mainitsematta. Tämä herättää pohtimaan sitä, että eikö koulujen ja opetuksen kehittämisessä kiinnitetä riittävästi huomiota psyykkisiin ja sosiaalisiin oppimisympäristöihin tai ylipäänsä toimintakulttuuriin.

Esiopetukseen tarvittaisiin opettajien mukaan lisää TVT-välineitä. OPS-arvioinnin vuosien 2018 ja 2019 esiopetusyksikkövierailuilla havaittiin, että käytössä oli paljon tiloja, joita ei ollut suunniteltu esiopetusta varten. Esimerkiksi pienessä kyläkoulussa hyödynnettiin esiopetuksessa alun perin opettajien tai rehtorin asunnoiksi suunniteltuja tiloja. Lisäksi oli otettu käyttöön

myös käytävätilat, jotka eivät opettajien mukaan soveltuneet hyvin opetus- ja oppimistiloiksi. (Venäläinen ym. 132–135.) Tällaisten tilojen hyödyntäminen opetuksessa vaatii varsin luovia ratkaisuja.

Johnsonin (2006, 201) mukaan uudet koulurakennukset voivat fyysisinä tiloina yhdistää perusopetusta, mutta tilat eivät automaattisesti luo uutta pedagogiikkaa ja opettajien yhteistyötä. Opettajan työn traditiot ja kouluarjen rutiinit saattavat säilyä entisellään, koska ne ovat usein juurtuneet vahvasti osaksi koulun toimintakulttuuria. (Johnson 2006, 201.) OPS-arvioinnin perusteella ne opettajat, joilla oli aikaa ja resursseja omien työtapojensa kehittämiseen, olivat tyytyväisiä opetussuunnitelmien mukanaan tuomiin muutoksiin. Muutamissa OPS-arvioinnin vierailukouluissa ja esiopetusyksiköissä oli onnistuttu luovilla ratkaisuilla muokkaamaan ahtaista ja vanhoista tiloista toimivia oppimisympäristöjä. Opettajat olivat tyytyväisiä ja tilojen koettiin tukevan uusien opetussuunnitelmien mukaista toimintaa.

OPS:iän sisällöissä riittää vielä keskusteltavaa

Hannele Cantell, yliopistonlehtori

OPS:iän käyttöönotto on paikallisesti sitä helpompaa, mitä selkeämpi valtakunnallinen OPS on. Karvin OPS-arviointi on ollut minulle aitiopaikka, sillä olin mukana laatimassa valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Arviointi on tarjonnut mahdollisuuden laatimistyön reflektointiin: missä on onnistuttu ja mitä olisi pitänyt tehdä paremmin. Olen toki tietoinen, että käyttöönotossa voi silti ilmetä monia ongelmia, vaikka OPS olisi kuinka hyvä.

OPS-arviointi on ollut kiinnostava myös opettajankouluttajan työni vuoksi. Kokoushuone Helsingin Postitalolla on tullut tutuksi näiden useamman vuoden aikana, kun arviointi on ollut käynnissä ja olen saanut työstää sitä eteenpäin yhdessä karvilaisten sekä muiden arviointiryhmän jäsenten kanssa. Käsittelem tässä tekstissä OPS-arvioinnin tuloksia ja kehittämissuosituksista, jotka puhuttelevat minua opettajankouluttajana.

Opetussuunnitelmassa käytettävien käsitteiden selkeys. OPS-arvioinnissa suositeltiin, että OPS:iän perusteissa esiintyviä monitulkintaisia käsitteitä tulisi selkeyttää. Selkeyteen vaikuttaa asiakirjan muotoilujen lisäksi se, kuinka aktiivisesti käsitteistä keskustellaan. Opettajankouluttajana ajattelisin, että käsitteiden merkitysten avaamista ei kannata jättää täydennyskoulutukseen, vaan asia tulisi huomioida jo opettajien peruskoulutuksessa. Opetussuunnitelmien sisältöjen ja OPS-prosessin käsittely on tärkeä yliopistojen opettajankoulutuksen tehtävä. Erityisesti aineenopettajaopiskelijoiden osalta yhden vuoden kasvatustieteen opinnot ovat tiiviit ja monissa yliopistoissa täyteen tupatut. Siksi voi olla vaarana, että esimerkiksi maantieteen opettajaopiskelija oppii tuntemaan hyvin maantieteen opetussuunnitelman perusteet, mutta monilukutaito ja muut OPS:n yleisen osion normit ja käsitteet jäävät vieraammiksi.

Eniten sekaannusta ovat aiheuttaneet laaja-alainen osaaminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Sen lisäksi, että ne sekoitettiin toisiinsa, niiden merkitys jäi monelle hämäräksi. OPS:ssa ja opettajankoulutuksessa laaja-alaisuus ja monialaisuus tulisi niin sanotusti väentää rautalangasta. Vastuu on

niin OPH:lla kuin opettajankouluttajillakin. Opiskelijoiden olisi tärkeää päästä suunnittelemaan ja opetusharjoittelun aikana myös toteuttamaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia yhdessä eri aineiden opiskelijoiden kanssa. Käsitteiden määrittely onnistuu vain riittävästi harjoittelemalla ja keskustelemalla. Erityisesti laaja-alaisen osaamisen edistäminen edellyttää sen ymmärtämistä. OPS-perusteiden luonnosvaiheessa ja käyttöönoton alussa törmäsi esimerkiksi siihen, että laaja-alaisuuteen liitettiin vain monilukutaito, vaikka siihen liittyy paljon muutakin.

Yhteiskunnallisesti ja koulutuspoliittisesti minusta puhuttelevin OPS-arvioinnin tulos ja siihen liittyvä suositus liittyy OPS:ien käyttöönoton resursointiin. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden laadintaprosessiin käytettiin useita vuosia aikaa, lukuisia kokouksia ja valtavasti ajattelu-potentiaalia. Sen sijaan paikallisella tasolla ollaan OPS-arvioinnin mukaan tyytymättömiä siihen, ettei kaikkialla ollut mahdollisuuksia varata riittävästi aikaa ja rahaa OPS:n käyttöönottoon. Motivaatio-takaan ei aina ollut riittävästi, mikä on erillinen ongelmansa.

Resurssien puute on surullista ja tuntuu turhautavalta. Huolella tehty OPS ei pääse loistonsa, jos johdolla ja opettajilla ei ole riittäviä mahdollisuuksia omaksua OPS:n henkeä, käsitteitä ja konkreettisia uudistuksia. Aivan keskeisessä roolissa ovat esiopetusyksiköiden johtajat ja koulujen rehtorit. Uskon, että heillä on avaimet käsissään siihen, että henkilökunta saadaan koulutettua sekä motivoitua uusiin ajatuksiin. Hyvän talous- ja henkilöstöjohtamisen rinnalla tulee aina olla pedagoginen näkemys, suorastaan intohimo. Tässä onkin opettajankoulutukselle vielä yksi haaste: meidän tulisi kehittää pedagogisen johtamisen koulutusta. Vain sen turvin suomalainen koulutus tulee jatkossakin olemaan laadukasta.

3.2 Laaja-alaisen osaamisen kehittäminen ja oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen hyvällä alulla esiopetusyksiköissä ja kouluissa

Opetussuunnitelmien perusteissa laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaamisella tarkoitetaan myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisen osaamisen kasvanut tarve nousee ympäröivän maailman muutok-sista. Kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttää tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. Kaikki oppiaineet rakentavat osaamista oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen. (POPS 2014, 20; EOPS 2014, 16.)

Esiopetusyksiköiltä, kouluilta sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä kysyttiin vuosina 2017 ja 2019, miten hyvin he ovat huomioineet laaja-alaisen osaamisen opetuksen käytänteissä ja toimintakulttuurin kehittämisessä. Suurin osa esiopetusyksiköistä ja esiopetuksen järjestäjistä arvioi huomioineensa laaja-alaisen osaamisen hyvin, ja arviot pysyivät samalla tasolla vuodesta 2017 vuoteen 2019. Vuoden 2017 kyselyn tulokset osoittivat, että perusopetuksessa on vielä paljon

työtä laaja-alaisen osaamien huomioimisessa, mutta vuonna 2019 koulujen ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmistä jo hieman yli puolet arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu opetuksen käytänteissä ja toimintakulttuurin kehittämisessä hyvin tai erittäin hyvin. Sen sijaan arvioinnin käytänteissä laaja-alaista osaamista ei ollut vielä vuoden 2019 tulostenkaan mukaan kovin kattavasti huomioitu.

Esiopetusyksiköiltä ja kouluilta kysyttiin, miten hyvin heidän opetustilansa ja -välineensä tukevat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista (Saarinen ym. 2019, 132–133; Saarinen ym. 2021). Tilojen osalta sekä esiopetusyksiköiden että koulujen arviot olivat jakaantuneet, mikä lienee merkki siitä, että yksiköt ja koulut toimivat hyvin erilaisissa tiloissa. Monissa paikoissa on jouduttu toimimaan pitkiäkin aikoja väistötiloissa tai oppilas- ja lapsimäärään nähden liian pienissä tiloissa. Oletettavasti tällaiset tilat eivät vastaajien mielestä parhaalla mahdollisella tavalla tue oppimistilanteiden toteuttamista siten, että ne edesauttavat laaja-alaisen osaamisen toteuttamista.

Myös OPS-arvioinnin opettajakyselyissä selvitettiin, miten laaja-alainen osaaminen on vastaajien mielestä huomioitu heidän esiopetusyksikössään tai koulussaan (Venäläinen ym. 2020, 98–101). Opettajakyselyihin osallistuneiden arviot olivat vuosien 2017 ja 2019 vastaajaryhmien arvioita kriittisempiä. Perusopetuksen opettajista vain kolmasosa arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu hyvin tai erittäin hyvin opetuksen käytänteissä tai toimintakulttuurin kehittämisessä. Syksyllä 2017 ja 2019 koulujen vastaajaryhmistä näin arvioi noin puolet. Esi- ja perusopetuksen opettajien sekä esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmien vastausten välisiä suuria eroja saattaa selittää osin se, että laaja-alaista osaamista on arvioitu eri näkökulmista. Kenties opettajat arvioivat kysymystä oman työnsä kannalta käytännönläheisesti, kun taas esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmien kohdalla kyseessä on ollut yhteisesti neuvoteltu mielipide. Arviot laaja-alaisen osaamisen huomioimisesta esiopetusyksikön tai koulun toiminnassa voivat tarkoittaa hyvin eri asioita sen mukaan, millä tasolla laaja-alaisuudesta on paikallisesti keskusteltu.

Laaja-alaisuus auttaa oppilaita toimimaan muuttuvassa maailmassa, mutta sen toteutuminen ja toteuttaminen on haastavaa esiopetusyksiköiden ja koulun arjessa. Tulisi tarkkaan pohtia, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien suhtautumiseen ja käsityksiin laaja-alaisesta osaamisesta. Oinosen, Salonen-Hakomäen, Mäntylän ja Eskolan (2018, 159) tutkimuksen mukaan viimeaikaiset koulutusleikkaukset saattavat selittää opettajien kokemuksia laaja-alaisesta osaamisesta sekä laaja-alaisen osaamisen toteuttamisen haasteita. Leikkaukset ovat koskettaneet perusopetuksen ohella jokaista koulutusastetta ja pitkällä tähtäimellä ne voivat johtaa syrjäytymisen ja eriarvoisuuden kasvuun. Koulutusleikkausten vuoksi muun muassa opetuksen ryhmäkokoja on kasvatettu, mikä luo haasteita myös laaja-alaisen osaamisen toteutumiselle. Laaja-alaisen osaamisen vahvistamista ja opetusta ylipäätään olisi huomattavasti helpompaa toteuttaa pienemmissä opetusryhmissä. (Oinonen ym. 2018, 159–160.) OPS-arvioinnissa resurssipula ja sen monenlaiset yhteydet opetuksen järjestämiseen nousivat näkyvästi esiin.

Esiopetus on luonteeltaan eheytettyä opetusta, joka muodostuu eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista. Lähtökohtina oppimiskokonaisuuksien suunnittelulle ovat lapsen kiinnostuksen kohteet ja opetukselle asetettavat yhteiset tavoitteet. Oppimiskokonaisuuksien kesto ja toteutustapa vaihtelevat valitun aihepiirin, tilanteen ja lasten oppimisen etenemisen mukaan.

Perusopetuksessa opetuksen eheyttäminen on tärkeä osa yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria. Eheyttämisen tavoitteena on tehdä mahdolliseksi opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Uutena asiana vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet, jotka mahdollistavat eri tiedonalojen ja taitojen yhdistämisen sekä yhteisöllisen oppimisen ja tiedon rakentamisen. Opetuksen järjestäjän velvollisuutena on huolehtia siitä, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi eheyttävä monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa.

Esiopetusyksiköiden vastaajaryhmät arvioivat vuosina 2017 ja 2019, miten he ovat onnistuneet oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa (Saarinen ym. 2021). Vastaajaryhmistä suurin osa arvioi molempina vuosina, että oppimiskokonaisuudet ilmentävät esiopetusyksikön arvoja ja oppimiskäsitystä paljon tai erittäin paljon. Oppimiskokonaisuudet olivat arvioiden mukaan lisänneet esiopetuksen henkilöstön yhteistyötä, osallistaneet lapsia uudella tavalla, mahdollistaneet uudenlaisten työtapojen käytön sekä luoneet yhteisöllistä toimintakulttuuria.

Koulujen vastaajaryhmät arvioivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen onnistuneen hyvin (Saarinen ym. 2021). Suurin osa koulujen vastaajaryhmistä arvioi, että oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet opettajien välistä yhteistyötä ja luoneet kouluihin yhteisöllistä toimintakulttuuria. Lisäksi niiden katsottiin mahdollistaneen uudenlaisten työtapojen käytön. Huolestuttavaa on, että oppilaiden osallistaminen monialaisten suunnitteluun oli vähentynyt vuodesta 2017. Vastaajaryhmien arvioiden mukaan myös oppilaiden monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana osoittamat työskentelytaidot ja muu osaaminen otettiin huomioon arvioinnissa heikommin vuonna 2019 kuin vuonna 2017. OPS-arvioinnin tulosten perusteella oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa tulisi kiinnittää jatkossa huomiota erityisesti opettajien kuormittuneisuuteen: koulujen vastaajaryhmistä jopa yli puolet arvioi opettajien kuormittuvan monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta paljon tai erittäin paljon.

Oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun vaikuttavat monet asiat, esimerkiksi käytettävissä olevat henkilöstöresurssit ja lasten toiveet. Oman haasteensa oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun asettaa tietenkin lapsiryhmien erilaisuus. Esiopetusyksiköiden mahdollisuuksia toteuttaa oppimiskokonaisuuksia tulee tarkastella näitä monenlaisia taustatekijöitä vasten. OPS-arvioinnin esiopetusyksikkövierailuilla esiopetuksen opettajat kertoivat

Oppimiskokonaisuuksien suunnittelu lapsilähtöisesti ja lasten erilaiset tarpeet ja oppimisen tavat huomioiden ei ole helppoa. Määrätietoisesti harjoittelemalla lapsilähtöisyydestä voi kuitenkin muodostua kiinteä osa oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja toteuttamista.

pohtivansa, miten toiminnassa voitaisiin parhaalla tavalla huomioida lasten erilaiset tarpeet ja tavat oppia, ja miten lasten mielenkiinnon kohteita voisi hyödyntää oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa. Opettajat kokivat riittämättömyyden tunteita ja toivat esiin huolensa lapsista sekä omasta jaksamisestaan. Esiopetuksen opettajat olivat arjen kiireiden keskellä onnistuneet luomaan monenlaisia toimivia käytänteitä, joiden avulla lapsilähtöisyydestä oli hiljalleen kehittynyt osa esiopetusyksiköiden arkea ja oppimiskokonaisuuksien toteuttamista. (Venäläinen ym. 2020, 114.)

OPS-arvioinnin tulokset osoittavat, että yhteistyöllä on suuri vaikutus opetuksen kehittämiseen ja opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamiseen. On positiivista, että esiopetuksen opettajat pitivät tärkeänä yhteistä suunnittelu-aikaa, vaikka siihen liittyi monia käytännön haasteita (Venäläinen ym. 2020, 115). Opettajien yhteinen aika on kortilla varsinkin työpäivän aikana, koska lasten tarpeet menevät toiminnassa aina etusijalle. Esiopetuksen opettajat kertoivat, että viikoittaisten tiimipalaverien aika menee usein erilaisten juoksevien asioiden käsittelyyn. Näin ollen ajankohtaisten ja välitöntä reagointia vaativien asioiden käsittely on pois seuraavan viikon toiminnan yhteissuunnittelusta. Pedagogisesti mielekkäiden ja toimivien oppimiskokonaisuuksien suunnitteleminen vaatii opettajien yhteistyötä ja työaikaa. Esiopetusyksikkövierailuilla havaittiin, että opettajien arjen kiireet vaikuttavat heidän jaksamiseensa. Kiireen vuoksi työssä joudutaan usein nipistämään yhteisestä suunnitteluajasta, mikä voi heijastua toiminnan ja oppimiskokonaisuuksien laatuun.

Kouluissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja toteutus oli ollut OPS-arvioinnin vierailuhavaintojen perusteella ensimmäisinä vuosina erityisen kuormittavaa opettajille (Venäläinen ym. 2020, 118). Monissa kouluissa tuotiin esille, että kokemuksista oli opittu, ja niissä oli siirrytty vähemmän kuormittaviin monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelun ja toteuttamisen tapoihin. Kun oppiaineiden ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteita sisällytetään monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin, eivät oppimiskokonaisuudet ole opetussuunnitelmasta irrallisia tapahtumia tai projekteja vaan opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista tukevia kokonaisuuksia.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien ei tule rakentua normaalin koulutyön päälle, vaan niiden tulisi olla osa oppiainejakoista opetusta. Oppimiskokonaisuudet voivat parhaimmillaan toimia yhtenä opetuksen eheyttämisen keinona sekä samalla tukea oppiainekohtaisia ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, joita harjoiteltaisiin oppiaineissa muutenkin. Sitä, mitä oppilas oppii monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana, ei tarvitse opettaa uudelleen oppiaineiden oppitunneilla. (Peltomaa, Markkanen & Luostarinen 2020, 242.) Tällöin myös vältytään niiltä kokemuksilta, joissa monialaisten kokonaisuuksien nähdään vievän liikaa aikaa oppiaineiden opetuksesta.

Tulkinnat monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä niiden tavoitteista ja suunnittelun ja toteuttamisen tavoista olivat vierailukouluissa moninaisia (Venäläinen ym. 2020, 119). Osassa kouluja ei ollut etukäteen pohdittu, miten eri oppiaineiden sisällöt otetaan huomioon monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa. Kun vuoden 2014 opetussuunnitelma astui voimaan lukuvuonna 2016–2017, useissa kouluissa lähdettiin liikkeelle laajoilla teemoilla ja suureellisilla toteuttamisen tavoilla. Esimerkiksi Suomi 100 -teema toteutettiin tyypillisesti koko koulun yhteisenä projektiviikkona. Useissa vierailukohteissa kerrottiin, että tällaiset monialaiset oppimiskokonaisuudet olivat erittäin raskaita opettajille. Kokemuksista otettiin opiksi, ja seuraavina

lukuvuosina oppimiskokonaisuudet suunniteltiin ja toteutettiin maltillisemmin, esimerkiksi vain muutamia oppiaineita sisältäen. Useissa vierailukouluissa korostettiin, että opetussuunnitelman käyttöönoton ensimmäinen lukuvuosi oli ollut harjoittelua.

Ajan ja paikan löytäminen perusopetuksen opettajien väliselle yhteistyölle oli suuri pulma monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa (Venäläinen ym. 2020, 121). Monialaiset oppimiskokonaisuudet edellyttävät opettajilta uudenlaista työtettä, kun yksin tekemisestä siirrytään yhdessä tekemiseen. Kaikki opettajat eivät OPS-arvioinnin tulosten mukaan välttämättä ole valmiita laajaan oppiaine yhteistyöhön. Yhteissuunnittelua ja yhteistyötä vaikeuttaa lisäksi opettajien työkuorma – kouluarki on monille opettajille erittäin kiireistä, ja he kokevat työn vaatimusten jatkuvasti lisääntyneen.

OPS-arvioinnin mukaan oppimiskokonaisuudet ovat esi- ja perusopetuksessa merkittävästi lisänneet opettajien välistä yhteistyötä, mikä on positiivista. Oppimiskokonaisuudet ovat parhaimmillaan lisänneet niin opettajien kuin oppilaiden osallisuutta toiminnan suunnitteluun sekä kehittäneen esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintakulttuuria. Kaikkialla yhteistyölle ei kuitenkaan ole ollut riittävästi aikaa. Yhteisen suunnitteluajan toteutumisesta tulisi paikallisesti pitää huolta. Lisäksi olisi hyödyllistä kartoittaa ja jakaa lasten ja oppilaiden osallistamisen hyviä käytänteitä kouluihin sekä esiopetusyksiköihin.

Oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen edellyttää työyhteisön yhteisiä tavoitteita sekä jaettua ymmärrystä opetussuunnitelmien perusteiden uusista käsitteistä ja sisällöistä. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia tulisi työyhteisöissä tarkastella esimerkiksi suhteessa opetuksen eheyttämiseen ja laaja-alaiseen osaamiseen, jotka molemmat ovat käsitteinä ja sisällöiltään moniulotteisia. (Peltomaa, Markkanen & Luostarinen 2020, 237.)

Vaikka monialaiset oppimiskokonaisuudet suunnitellaan kunnan ja koulun tasolla, tulisi niiden suunnittelemisessa ja toteuttamisessa muistaa kuunnella myös lasten ja oppilaiden ääntä. Oppijoiden osallistaminen oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun voi parhaimmillaan lisätä heidän sitoutumistaan ja motivaatiotaan niiden opiskeluun. Tämä saattaa olla tarpeen, sillä monialaisista oppimiskokonaisuuksista ei anneta erillisiä arvosanoja, vaan työskentely arvioidaan osana oppiaineita.

3.3 Kehittämismyönteinen ilmapiiri tukee opetuksen kehittämistä

Osana OPS-arviointia tarkasteltiin, miten opetussuunnitelmauudistus on opettajien arvioiden mukaan vaikuttanut esi- ja perusopetuksen kehittämiseen (Venäläinen ym. 2020, 155–156). Esiopetuksen opettajat arvioivat, että erityisesti eheytetty opetus, kehittämismyönteinen ilmapiiri, lasten vaikuttamismahdollisuudet sekä kodin ja yksikön yhteistyö tukivat opetuksen kehittämistä esiopetusyksiköissä. Kehittämismyönteinen ilmapiiri rakentuu yksikön tai koulun toimintakulttuurissa ja erityisesti siinä, miten opetusta suunnitellaan ja kehitetään yhdessä. Perusopetuksen opettajista yli puolet arvioi, että kehittämismyönteinen ilmapiiri edistää hyvin opetuksen kehittämistä heidän kouluissaan. Sen sijaan tuntijako, kodin ja koulun yhteistyö, oppilaiden vaikut-

tamismahdollisuudet tai oppiainejakoinen opetus kehittivät perusopetuksen opettajien mukaan opetusta korkeintaan kohtalaisesti. Taloudellinen tilanne tai opettajien palkkaus ja työaikajärjestelyt edistävät vastaajien mukaan huonosti esi- ja perusopetuksen kehittämistä.

Opettajien vastausten perusteella kodin ja koulun yhteistyö tuki opetuksen kehittämistä 1–6 vuosiluokilla 7–9 vuosiluokkia enemmän. Opettajien arviot olivat samansuuntaisia myös opetuksen eheyttämisen suhteen. Sen sijaan erityisopetuksen ja/tai erityisen tuen huomioiminen tuki opetuksen kehittämistä yhtenäiskouluissa yläkouluja paremmin. Arviointitulosten mukaan alakoulujen opettajat arvioivat suunnitteluajan edistävän opetuksen kehittämistä enemmän kuin yhtenäiskoulujen tai yläkoulujen opettajat. Lisäksi alakoulujen opettajat arvioivat yläkoulujen opettajia myönteisemmin oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia opetuksen kehittämiseen. Aineenopettajat arvioivat oppiainejakoisen opetuksen edistävän opetuksen kehittämistä enemmän kuin luokanopettajat. (Venäläinen ym. 2020, 156–157.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että luokan- ja aineenopettajien arvioissa on useista eri syistä johtuvia eroja. Luokanopettajajärjestelmässä yhteissuunnittelu on OPS-arviointiin osallistuneiden opettajien mielestä luontevampaa kuin aineenopettajajärjestelmässä. Esimerkiksi vuosiluokkien 1–6 opettajille yhteissuunnittelu voi olla lukujärjestysteknisesti hyvin paljon helpompaa kuin vuosiluokkien 7–9 opettajille. On myös mahdollista, että yhteissuunnittelulla on vuosiluokilla 1–6 pidemmät perinteet, jolloin sen koetaan edistävän opetuksen kehittämistä voimakkaammin.

Toiminta- kulttuurin kehittämisen mahdollisuudet ja haasteet

4

Lappeenrannan opetussuunnitelmaprosessin reflektointia arviointiryhmän kehittämissuosituksen valossa

Mari Routti, opetustoimenjohtaja

Lappeenrannan OPS-prosessi aloitettiin vuonna 2013 ensimmäisten perusteluonnosten julkaisun jälkeen. Keskeinen syy varhaiseen aloitukseen oli se, ettei lisäresursseja ollut osoittaa valmisteluun kunnan tai koulujen tasolla. Paikallisen OPS-työn lähtökohtana oli, että siihen käytetään kahden lukuvuoden veso- ja ys-aika. Koulujen henkilöstölle luotiin näin jo varhain mahdollisuus sisäistää opetussuunnitelman tavoitteet ja valmistella paikalliset toimintamallit niiden saavuttamiseksi.

Lisäksi linjasimme, että tuntijaon ja opetussuunnitelmien painopiste tulee olemaan koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Kuntakohtaisesti päätettiin valmistella vain ne osat, jotka edellyttävät yhtenäisiä käytänteitä (mm. oppilashuolto ja kolmiportainen tuki). Tällä haluttiin vastuuttaa ja valtuuttaa koulut luomaan omiin tarpeisiinsa sopivat toimintamallit. Samoin koimme, että oppilaiden ja huoltajien osallistaminen on mielekkäintä koulun tasolla, kun vaikutusmahdollisuudet ovat arjen näkökulmasta parhaimmat. Koska painopiste asetettiin koulujen tasolle, oli luonnollista, että rehtorit olivat avainhenkilöitä uudistuksen läpiviennissä. Päätimme, että vuosisuunnitelman merkitys suhteessa paikalliseen opetussuunnitelmaan on toimeenpanon ensimmäisinä vuosina merkittävä, koska emme olleet valmiita kuvaamaan opetussuunnitelman uusien elementtien, kuten monialaisten oppimiskokonaisuuksien, toteutustapaa heti vuosiksi eteenpäin.

Lappeenrannassa OPS-prosessin aikana rehtoreille järjestettiin Opetushallituksen rahoittama täydennyskoulutus opetussuunnitelman perusteisiin. Koulutus kesti noin 1,5 lukuvuotta, ja sen aikana rehtoreille järjestettiin kymmenkunta 1–2 päivän seminaaria, joiden painopiste oli opetussuunnitelman yleisen osan sisällöissä. Seminaarit sisälsivät asiantuntija-alustuksia opetussuunnitelman eri käsitteistä, ja rehtorit tekivät niiden aikana ryhmätöitä alustusten pohjalta. Lisäksi seminaarit sisälsivät rehtorin johdolla henkilöstön, oppilaiden ja huoltajien kanssa tehtäviä ennako- ja välitehtäviä. Näin ollen OPS-työ oli

keskeisesti yhteisöllinen oppimisprosessi. Edellinen opetussuunnitelma valmisteltiin Lappeenrannassa ensin pienissä työryhmissä, ja sen jälkeen toimintamallit jalkautettiin kaikkien toteutettaviksi. Tällä kertaa perusteisiin perehdyttiin yhdessä, samanaikaisesti.

Ottaessamme opetussuunnitelmat käyttöön syksyllä 2016 huomaisimme, ettei opetussuunnitelman toteuttaminen ja arjen käytänteiden muuttaminen ollut kaikilta osin helppoa. Tästä syystä laadimme yhdessä henkilöstön, huoltajien ja oppilaiden kanssa vuosille 2017–2021 tarkentavan toimintasuunnitelman, jonka tarkoituksena oli taata OPS:n toteutuminen. Kehittämisen painopistealueet, tavoitteet ja arviointi määriteltiin kaikille kouluille yhteisiksi. Kouluille annettiin vapaus painottaa oman koulun osalta keskeisiä kehityskohteita ja suunnitella niiden toteuttamisen aikataulu vuosille 2017–2020.

Lappeenrannan OPS-prosessin reflektointi suhteessa OPS-arvioinnin kehittämissuosituksiin

Opetussuunnitelman käyttöönoton tukea ja ohjausta on lisättävä ja vahvistettava. Opetushallituksen tuki oli Lappeenrannan kaupungin osalta riittävää, sillä onnistuimme saamaan Opetushallituksen rahoittaman laadukkaan, pitkäkestoisen koulutusprosessin käyttöömmek. Prosessin aikana luotiin yhteinen ymmärrys OPS:n keskeisistä käsitteistä niin kunnan kuin koulujenkin tasolla. Myös viestintään panostimme. Ilman rahoitusta valmistelutyöhön ei olisi voinut osallistua yhtä suurta joukkoa, eikä seminaareja tai vastaavia käsittelytapauksia olisi ollut yhtä monta.

Opetuksen järjestäjän tulee yhdessä koulujen johdon kanssa huolehtia selkeästä pedagogisesta johtamisesta kehittämisprosessin aikana. Lappeenrannassa linjattiin, että esimiehillä on vastuu päätösten läpiviennissä. OPH:n koulutus kehitti rehtoreiden edellytyksiä pedagogiseen johtamiseen ja lisäsi heidän asiantuntemustaan perusteiden käsitteistä. Koulutuksen ennako- ja välitehtävillä varmistettiin, että rehtorit käsittelevät sisältöjä yhdessä henkilöstön kanssa. Myös opetussuunnitelman toimeenpanoon liittyvästä muutosjohtamisesta huolehdittiin tarkentavassa toimintasuunnitelmassa.

Osallistamista, vuorovaikutteista toimintaa ja yhteistyötä tulee lisätä perusopetuksessa. Lappeenrannassa opetussuunnitelman valmistelu sekä toimeenpanon organisointi ja ohjaus oli edellä kuvatulla tavalla kouluissa rehtoreiden vastuulla. Opetussuunnitelman valmisteluvaiheessa laajan osallistamisen varmistati se, että työtä oli käytettävissä olevan ajan vuoksi välttämätöntä jakaa koko henkilöstön kesken. Myös vuosisuunnitelmien laadintavastuu oli jaettu osa-alueittain henkilöstön kesken. Vuosisuunnitelmalomakkeisiin tuli erikseen kirjata, miten eri tahot osallistetaan toiminnan suunnitteluun. Koulujen palautteen perusteella huoltajien sitouttaminen opetussuunnitelman toteuttamisen suunnitteluun oli haastavaa.

Opettajien hyvinvoinnista ja työssäjaksamisesta tulee huolehtia. Suosituksen mukaisesti Lappeenrannassa kiinnitettiin huomiota myös opettajien hyvinvointiin ja jaksamiseen. Opettajien motivaatiota pyrittiin vahvistamaan osallistamalla heidät opetussuunnitelman valmisteluun sekä mahdollistamalla täydennyskoulutukseen osallistuminen. Vastuualueiden jakamisessa pyrittiin huomioimaan opettajien vahvuudet ja

Koska OPS:n valmisteluprosessiin ei juuri ollut mahdollista osoittaa lisäresurssia, prosessi pyrittiin toteuttamaan pitkällä aikajänteellä mahdollisimman ennakoitavalla tavalla.

kiinnostuksen kohteet. Henkilöstön osallistumisen seurauksena henkilöstön perehtyneisyys opetus suunnitelman perusteisiin vahvistui merkittävästi. Tästä seurasi myös se, että toimeenpanovaiheessa tunnistettiin haasteita. Toimeenpanoa ohjaavan tarkentavan toimintasuunnitelman yhteydessä linjattiin, että opetuksen järjestäjä osoittaa kouluille vain välttämättömät kehittämistehtävät – toisin sanoen kouluille haluttiin antaa työrauha. Koulujen haluttiin suunnittelevan ja organisoivan kehitystyönsä pitkän aikavälin suunnitelman perusteella

Oppimisympäristöjen suunnittelussa tulee huomioida niiden fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Lappeenrannassa opetussuunnitelman oppimisympäristöön ja työtapoihin liittyvät kuvaukset ohjasivat keskeisesti kehittämistyötä. Ohjaavia teemoja olivat muun muassa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomiointi, oppimisen vuorovaikutteisuus sekä toiminnalliset, monipuoliset ja vaihtelevat työtavat. Fyysisten oppimisympäristöjen uudistamiseen kohdistui pedagogisten näkökulmien lisäksi voimakas taloudellinen paine tehostaa tilojen käyttöä kustannusten hillitsemiseksi.

Fyysisten oppimisympäristöjen ja niiden käytön suunnittelu samanaikaisesti pedagogisten toimintamallien kehittämisen kanssa oli haastavin osa opetussuunnitelmaprosessia. Haasteena olivat sekä vanhojen koulujen tilaratkaisujen yksipuolisuus ja jäykkyys että uusien koulujen suunnittelu tulevaisuuden toimintaa joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti palvelevaksi kokonaisuudeksi. Opetussuunnitelmaan liittyvän kehittämisen lisäksi Lappeenrannassa oli meneillään kehitysprosessi erityisen tuen järjestämiseksi lähikoulussa. Myös se asetti vaatimuksia niin pedagogisille toimintamalleille kuin tilaratkaisuillekin. Mielestäni tuen ja ohjauksen niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla tulisi tällä hetkellä kohdistua OPS-arvioinnin suositukseen oppimisympäristöjen kehittämisestä, sillä se liittyy keskeisesti myös paikalliseen oppimiskäsitykseen ja työtapoihin.

Opetussuunnitelman merkitystä tulee painottaa voimakkaammin koulutyön kehittämisessä. Lappeenrannan opetussuunnitelmaprosessi onnistui mielestäni hyvin opetussuunnitelman ja vuosisuunnitelman merkityksen vahvistamisessa toiminnan suunnittelua, toteutusta ja toteutumisen arviointia määrittävinä asiakirjoina. Merkittävää oli henkilöstön osallistaminen valmisteluprosessiin. Tutkimus- ja arviointitiedon hyödyntämistä osana OPS-prosessia tulisi Lappeenrannassa edelleen kehittää – siitä huolimatta, että rehtoreille järjestetyt seminaarit sisälsivät myös tutkimuksiin ja arviointitietoon perehtymistä.

Laaja-alaisen osaamisen ja oppimiskokonaisuuksien merkitystä ja tavoitteita tulee selkeyttää kouluissa. Lappeenrannassa oppimiskokonaisuuksien merkitys ja tavoitteet onnistuttiin sisäistämään opetussuunnitelmaprosessin aikana hyvin. Tavoitteita selvensi, että oppimiskokonaisuudet tuli kirjata vuosisuunnitelmaan strukturoidulle lomakkeelle. Myös laaja-alainen osaaminen tavoitteena ymmärrettiin Lappeenrannassa hyvin, mutta sen integrointi osaksi oppiaineiden opetusta koettiin haastavaksi. Laaja-alaisen osaamisen eri osa-alueiden tavoitteet toteutuvat vaihtelevasti. Haastavinta on ollut integroida eheästi eri vuosiluokkien ja eri oppiaineiden opetukseen L1:en (Ajattelu ja oppimaan oppiminen) liittyvät tavoitteet. Huomattavasti helpompaa on ollut integroida oppiaineisiin esimerkiksi L3:n tavoitteet (Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot).

Laaja-alainen osaaminen valittiin Lappeenrannaksi yhdeksi keskeiseksi kehityskohteeksi vuosille 2017–2021. Seuraavien opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä olisi hyvä korostaa, että vaikka opetussuunnitelman perusteiden mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat otetaan määriteltynä ajan-

kohtana kokonaisuudessaan käyttöön, eivät kaikki toimintamallit voi olla huolellisesta valmistelusta huolimatta valmiita. Vasta opetussuunnitelman toimeenpanovaiheessa huomataan, mitä toimintamalleja on vielä tarpeen kehittää.

Perusopetuksen järjestäjien tulee huolehtia, että opetussuunnitelmien käyttöönottoon on varattu riittävästi resursseja. Lappeenrannan opetussuunnitelmaprosessille ei ollut mahdollista osoittaa merkittäviä lisäresursseja, mutta siitä huolimatta prosessi onnistui kokonaisuutena hyvin. Niukassa resurssitilanteessa opetussuunnitelmaprosessi kannatti toteuttaa erityisen suunnitelmallisesti ja aloittaa ajoissa.

Käytännössä lisäresurssia ei pystytty osoittamaan esimerkiksi opetussuunnitelman valmistelusta vastaavan koordinaattorin tai projektipäällikön palkkaamiseen tai kuntakohtaisten työryhmien toimintaan. Tästä syystä opetustoimenjohtaja ja rehtorit vastasivat prosessin läpiviennistä osana normaalia työtään. Koulut käyttivät yhteissuunnitteluaikaa ja veso-päivät opetussuunnitelmien valmisteluun. Opetushallituksen rahoituksella pystyttiin kuitenkin toteuttamaan prosessikoulutus, johon opetustoimenjohtaja ja rehtorit osallistuivat. Rehtorit käsitelivät koulutuspäivien teemoja yhdessä henkilöstön kanssa välitehtävien muodossa. Kaupunki haki lisäksi valtionavustuksia erillisten täydennyskoulutuskokonaisuuksien toteuttamiseen. Kaupunki pystyi osoittamaan jonkin verran omaa määrärahaa opetussuunnitelman toteuttamisen edellyttämiin hankintoihin, esimerkiksi tieto- ja viestintäteknikkaan.

Tulevan opetussuunnitelmaprosessin onnistumisen kannalta tärkeää on, että opetussuunnitelman kehittäminen on osa kunnan ja koulun kehittämistä jatkuvasti. Kunta ja koulut voivat myös valmistautua uuteen kansalliseen opetussuunnitelmaprosessiin muun muassa seuraamalla aktiivisesti kansallista hallitusohjelmaa ja osallistamalla sen toimeenpanoon liittyviin kehittämishankkeisiin.

4.1 Yhteistyötaidot ja yhteiset tavoitteet edistävät toimintakulttuurin kehittämistä

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa toimintakulttuuri määritellään historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuvana tapana toimia. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat säädökset ja opetussuunnitelmien perusteissa sekä paikallisissa suunnitelmissa määritellyt arvot, oppimiskäsitys sekä esiopetusta koskevat tavoitteet. Lisäksi sitä muovaavat johtamisrakenteet ja käytännöt, henkilöstön ammattitaito sekä käytettävissä olevat tilat, välineet ja materiaalit. Toimintakulttuuri näkyy esiopetusyhteisön vuorovaikutuksessa, ilmapiirissä sekä pedagogisissa käytännöissä ja vaikuttaa aina lasten kohtaamaan esiopetuksen laatuun. Hyvä toimintakulttuuri edistää oppimista ja hyvinvointia esi- ja perusopetusyhteisössä. (EOPS 2014, 22; POPS 2014, 26.)

Esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat kaikille yhteisen esiopetuksen, oppimisen ja oivalluksen ilon, lapsen osallisuuden ja oman elämänsä toimijuuden sekä hyvinvoinnin ja turvallisen arjen periaatteet. Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita ovat oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen. (POPS 2014, 26–29; EOPS 2014, 22–23, ks. Saarinen ym. 2019, 125.)

Esiopetuksen opettajat arvioivat opettajakyselyissä (2018 ja 2019) toimintakulttuuria kehittäneet tekijät positiivisemmin kuin perusopetuksen opettajat (Venäläinen ym. 2020, 152). Esiopetuksen opettajat arvioivat opettajien osallistamisen, tiimityöskentelyn/yhteisopettajuuden/samanaikaisopettamisen, yhteissuunnittelun sekä oppilaiden osallistamisen edistävän esiopetusyksikön toimintakulttuuria huomattavasti enemmän kuin perusopetuksen opettajat koulun toimintakulttuuria. Tämä voi johtua siitä, että keskimäärin esiopetuksessa on vahvemmat perinteet yhteissuunnitteluun ja yhdessä tekemiseen kuin esimerkiksi yläkouluissa.

Perusopetuksessa opettajien arvioita toimintakulttuurin kehittämistä tarkasteltiin myös koulutyypeittäin (Venäläinen ym. 2020, 153). Suurimmat erot ala- ja yläkoulujen opettajien välillä olivat tiimityöskentelyn/yhteisopettajuuden/samanaikaisopettamisen, yhteissuunnittelun, tutoropettajuuden ja huoltajien osallistamisen suhteen. Alakoulujen opettajat arvioivat näiden tekijöiden edistävän toimintakulttuurin kehittämistä yläkoulujen opettajia enemmän. Tuloksen taustalla voi olla useita eri syitä. Alakouluissa opetussuunnitelma otettiin käyttöön kokonaisuudessaan syksyllä 2016, mutta yläkouluissa siihen siirryttiin syksystä 2017 vaiheittain. Toki opetussuunnitelman yhteinen osa on ollut yläkouluissakin käytössä jo vuodesta 2016.

Koulun toimintakulttuuri tulisi Johnsonin (2006, 206) mukaan ottaa huomioon koulujen kehittämässä, sillä se ohjaa ajattelua, miten uudistuksiin suhtaudutaan ja millaisia pedagogisia ratkaisuja niiden toteuttamiseen kehitetään. Kehittämisen lähtökohdaksi voitaisiin ottaa koulun toimintakulttuurin tunnistaminen, jonka perusteella määriteltäisiin koulun kehittämistavoitteet ja -mahdollisuudet.

Tämä kuitenkin edellyttää riittävästi koulujen autonomista asemaa. Lisäksi tulisi kyetä laajentamaan koulun kehittämisen liikkumatilaa ja käyttää tuo liikkumatilaa osana koulun kehittämistä. (Berg 2003, 47–51; Johnson 2006, 207.) Elokuussa 2016 käyttöön otetuissa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa määritellään toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita, joiden tehtävänä on tukea opetuksen järjestäjiä, kouluja ja päiväkoteja toimintansa suuntaamisessa.

Organisaatorakenteen tulisi tukea koulujen toiminnan kehittämistä/ohjausta ylimmästä johdosta yksikkötasolle. Sekä opetustoimen johdossa/hallinnossa että yksiköissä johtamisjärjestelmät ja resurssit ovat liian ohuet. Jaetun johtajuuden toteuttaminen toteutuu osittain ja se on hyvä asia. Yksiköiden johtajien tiiviimpi (ohjattu) yhteistyö voisi onnistuessaan jalkautua jokaiseen yksikköönkin. Niin opetusjohtajilta kuin rehtoreilta jää nykyään liian vähän aikaa kehittämistoimintaan, sen eri toimenpiteisiin sekä pedagogiseen johtamiseen ja sen kehittämiseen ml. johtamistaidot. (Perusopetuksen järjestäjä 161, K23)

Edellä mainittujen periaatteiden toteuttaminen vaatii paikallisten tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioon ottamista, yhteistyötä huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa sekä oppilaiden aitoa mukanaoloa yhteisön kehittämisessä. Tavoitteena on ennen kaikkea oppimisen, osallisuuden, hyvinvoinnin ja kestävästä elämäntapaa tukevan toimintakulttuurin kehittäminen. (EOPS 2014, 22; POPS 2014, 26.)

4.2 Osallistaminen edistää toimintakulttuurin kehittämistä kiireestä huolimatta

Esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmiltä kysyttiin vuosien 2017 ja 2019 kyselyissä esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintakulttuurin kehittämisestä (Saarinen ym. 2021a). Suurin osa esiopetusyksiköiden vastaajaryhmistä arvioi yhteiset tavoitteet, tiimityöskentelyn sekä yhteistyötaidot erittäin tärkeiksi toimintakulttuurin kehittämisessä. Hieman huolestuttavaa on, että huoltajien osallistamisen merkitys osana toimintakulttuurin kehittämistä oli vuonna 2019 kerätyn aineiston mukaan hieman heikentynyt. Suurin osa esiopetuksen vastaajaryhmistä piti sitä edelleen tärkeänä. Myös perusopetuksen vastaajaryhmät arvioivat toimintakulttuurin kehittämisessä tärkeimmiksi yhteistyötaidot, opettajien osallistamisen ja yhteiset tavoitteet. Lisäksi opetuksen järjestäjät nostivat arvioissaan yhtä korkealle pedagogisen johtajuuden. Vaikka arviot eivät olleet aivan yhtä positiivisia kuin esiopetuksessa, valtaosa molemmista perusopetuksen vastaajaryhmistä piti edellä mainittuja asioita tärkeinä tai erittäin tärkeinä. Huoltajien osallistaminen arvioitiin perusopetuksessa vähiten tärkeäksi.

OPS-arvioinnin tulosten mukaan yhteiset tavoitteet, opettajien osallistaminen ja yhteisön jäsenten rohkaiseminen yhteistyöhön ovat keskeisiä tekijöitä esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintakulttuurin kehittämässä (Saarinen ym. 2019, 151). Arjessa yhteisen ajan löytäminen voi olla haasteellista ja kiireinen arki sekä suunnittelujan puute olivat esteenä kehittämistyölle (Venäläinen ym. 2020, 160). Arjen hektisyys vaikeuttaa opettajien mukaan uudistusten juurruttamista eikä aikaa jää kokeiluun ja dialogiin. Yhteistyölle haasteita asettaa myös koulun toiminta useissa eri tiloissa, jolloin aikaa kuluu siirtymiin. Samoja pulmia oli myös kouluissa, joissa opettajat toimivat sekä yläkoulun että lukion puolella.

Useat esiopetusyksiköiden opettajat kokivat lisääntyneen dokumentoinnin kuormittavana ja kiirettä lisänneenä. Esiopetusyksiköiden keskusteluissa nousivat esille myös lasten käyttäytymiseen liittyvät haasteet ja lisääntynyt levottomuus. Esiopetuksen arjessa tämä näkyy muun muassa varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien lisääntyneenä uupumisena. (Venäläinen ym. 2020, 161.)

Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintakulttuurien tulisi tukea yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Osassa esiopetuksen vierailukohteissa toiminta oli hyvin lapsi- ja ryhmälähtöistä, mutta osassa siinä koettiin haasteita. Useissa esiopetusyksiköissä vanhempien toiveita kuultiin ja he saivat osallistua toimintaan ja sen kehittämiseen. Vanhemmat osallistuivat kaikissa vierailukohteissa eniten juhliin ja muihin tilaisuuksiin, joita lapset olivat olleet valmistelemissa tai joissa lapset esiintyivät. Sen sijaan kouluissa vanhempien osallistuminen oli usein heikkoa, varsinkin yläkoulussa, vaikka erilaisia osallistamisen tapoja oli yritetty toteuttaa. (Venäläinen ym. 2020, 161.)

Opetussuunnitelmien perusteet ovat eräänlaisia laatukäsikirjoja. OPS-perusteissa linjataan varhaiskasvatus- ja perusopetuslaissa ja niitä koskevissa asetuksissa säädettyjä normeja sekä tavoitteiden toteuttamista yleisellä tasolla. Keskeistä on, miten perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat jalkautetaan esiopetusyksiköiden ja koulujen arkeen. Miksi joskus tuntuu, että perusteiden asiat jäävät abstrakteiksi ja tuntuvat vaikeilta? Esiopetusyksiköiden ja koulujen työyhteisöissä on monia perinteitä ja totuttuja tapoja toimia, joita ohjaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät, ja toimintakulttuuri vaikuttaa siinä toimiviin henkilöihin riippumatta siitä, tunnustetaanko sen merkitystä vai ei (POPS 2014, 26). On huomioitava, että opetussuunnitelmien käyttöönotto tapahtuu erilaisissa konteksteissa. Isoissa ja pienissä kunnissa opetuksen järjestäjien haasteet ovat erilaisia. Kuitenkin opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteena on turvata yhdenvertainen ja tasa-arvoinen peruskoulu kaikille oppilaille. (Venäläinen ym. 2020, 162–163.)

Rehtorilla ja johtajalla on keskeinen rooli toimintakulttuurin kehittämässä, sillä he voivat toiminnallaan vahvistaa vuorovaikutteisia työtapoja sekä lisätä koko yhteisön hyvinvointia ja osallisuutta. Arvot, asenteet ja tavat toimia välittyvät toimintakulttuurin kautta myös oppilaille ja lapsille. Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen keskusteluissa korostui johtajan roolin merkitys muutoksen läpiviemisessä (Venäläinen ym. 2020, 161–162). Rehtori tai johtaja voi omalla toiminnallaan edistää yhteiskehittämistä ja tukea työntekijöitä. Hän ei voi kuitenkaan muuttaa toimintakulttuuria yksin, vaan siihen tarvitaan jokaista opettajaa. Osa opettajista voi vastustaa muutosta ja pitää kiinni omista toimintatavoistaan uudistuksista huolimatta, kun taas osa opettajista voi olla pitkällä uudessa opetussuunnitelman mukaisessa toiminnassa.

Opettajien osallistuminen paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön mahdollistaa sen, että opettajien näkemykset otetaan huomioon koulun toimintakulttuurin kehittämisessä. Se myös konkretisoi opetussuunnitelmajärjestelmän paikallista autonomiaa ja sitä, millainen vastuu opetuksen järjestäjillä on opetussuunnitelman laatimisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä. Uudistuksen johtaminen, vuorovaikutuksen edistäminen ja yhteisten merkitysten muodostaminen vaikuttavat olennaisesti opetussuunnitelmaprosessin onnistumiseen. (Vitikka & Rissanen 2019, 234.) Lisäksi opettajien yhteistyö on erittäin tärkeää paikallisissa opetussuunnitelmaprosesseissa. Osana näitä prosesseja voidaan kehittää opettajien ja koulun muun henkilökunnan yhteistä näkemystä koulun toimintakulttuurista, koulun käytännöistä ja oppimisympäristöistä. (Salminen & Annevirta 2014, 334.) Yhteistyö vaikuttaa oleellisesti myös siihen, miten opettajat sitoutuvat opetussuunnitelmaan (Pyhältö & Soini 2007, 151–152).

OPS-uudistusten vaikuttavuus

5

Opetussuunnitelmauudistus näky esiopetuksen arjessa – haasteita silti riittää

Päivi Koivisto, varhaiskasvatuksen palvelujohtaja

Matka OPS-arvioinnin äärellä yhtenä arviointiryhmän jäsenistä on ollut äärettömän mielenkiintoinen. Saimme perehtyä syvällisesti laajaan arviointiaineistoon, tutustua esiopetusyksiköiden ja koulujen arkeen sekä käydä monia avartavia keskusteluja niin kentän väen kuin asiantuntijaryhmän jäsenten kesken. Matkan päättyessä kokoon tähän joitakin ajatuksiani esiopetuksen opetussuunnitelmatyöstä ja arvioinnin tuloksista.

Esiopetuksen järjestäjät ja esiopetuksen henkilöstö ovat pääosin tyytyväisiä EOPS 2014:n sisältöihin, ja asiakirjan koetaan ohjaavan hyvin toimintaa arjen työn tasolla. Näin voi todeta OPS-arvioinnin tulosten perusteella. Tulokset kertovat esiopetuksen henkilöstön hyvästä pedagogisesta osaamisesta ja työmotivaatiosta sekä työhön sitoutumisesta, jota hyvä johtaminen ja ilmapiiri tukevat. Toiminnallisuus, tutkiva oppiminen, liikkuminen ja osallisuus ovat lisääntyneet, ja tämä näkyy lasten oppimisen ilona.

Vaikka esiopetussuunnitelman perusteet näyttävät toteutuvan kokonaisuudessaan hyvin, nähtävissä on huomattavaa kunta- ja yksikkökohtaista vaihtelua. Huolestuttavaa on, että kaikki esiopetusikäiset lapset eivät välttämättä ole yhdenvertaisessa asemassa alueellisten ja yksiköiden välisten erojen takia. Tämä asettaa merkittävän haasteen esiopetuksen kehittämiseksi.

Eroja selittänee muun muassa kelpoisen esiopetushenkilöstön puute osassa kuntia ja alueita. Myös kuntatalouden tilanne vaikuttaa resursointiin eli esimerkiksi sijaisten tai varahenkilöiden, erityisopettajien ja -avustajien palkkaamiseen sekä tiloihin, välineisiin ja henkilöstön osaamisen kehittämiseen. Toimintakulttuurisia eroja selittää jossain määrin esiopetuksen järjestäminen sekä päiväkodeissa että koulujen yhteydessä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksessa käytetään varhaiskasvatukseen soveltuvaa pedagogiikkaa. Tämän toteutuminen päiväkodeissa on luontevaa, mutta

koulujen yhteydessä järjestettävässä esiopetuksessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan omaleimaisuus saattaa liiksi jäädä koululle ominaisen toimintakulttuurin ja pedagogiikan varjoon. Selvästi on kuitenkin nähtävissä myös kulttuurien yhtenäistymistä ja hyväksi koettujen toimintamallien omaksumista myös esiopetuksesta ja varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Päiväkodeissa järjestettävää esiopetusta puoltaa se, että useimmat lapset tarvitsevat esiopetuksen lisäksi varhaiskasvatusta vanhempien työssäkäynnin, opiskelun tai perheen muun tilanteesta vuoksi. Mikäli esiopetus järjestetään päiväkodissa, lapsi voi jatkaa samassa ryhmässä koko päivän. Sen sijaan koulujen yhteydessä järjestettävässä esiopetuksessa olevilla lapsilla saattaa päivän aikana olla useita siirtymiä ja ryhmiä. Erityisen haasteen tuo esiopetuksen yhdistäminen lapsen vuorohoidon tarpeeseen. Edellä mainitut asiat vaikuttavat esiopetusryhmien rakenteisiin, ryhmäkokoihin sekä esiopetuksen aikatauluihin ja sisältöihin, millä taas on vaikutusta opetussuunnitelmien toteutumiseen arjessa. Esiopetuksen tavoitteiden pitäisi järjestämispaikasta riippumatta toteutua siten, että lapsen päivästä muodostuu eheä kokonaisuus, joka tukee lapsen hyvinvointia ja oppimista.

OPS-arvioinnin mukaan laaja-alaisen osaamisen ja oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen ovat monissa esiopetusyksiköissä hyvällä alulla. Kaikkialla näiden pedagogisten käsitteiden keskeinen merkitys ei kuitenkaan näytä vielä täysin selkeytyneen niin, että esiopetus olisi kokonaisuonteeltaan eheytettyä perusteiden mukaisesti. Uusien käsitteiden haltuunotto vaatii runsaasti yhteistä keskustelua, pohdintaa, uuden oppimista ja vanhan poisoppimista (nosto). Usein kuulee todettavan, ettei esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ole muuttanut mitään esiopetuksen arjessa, ja kuinka samalla tavalla on toimittu jo aiemmin. Kuitenkin OPS-arvioinnin tulokset osoittavat, että osassa esiopetusyksiköitä on toteutettu esimerkiksi vain kaksi eheytettyä oppimiskokonaisuutta vuoden aikana.

Esiopetuksen opetussuunnitelman toteuttaminen vaatii paikallisella tasolla ja esiopetusyksiköissä selkeän, pitkäjänteisen ja kiireettömän suunnitelman, joka aikataulutetusti ohjaa paikallisen suunnitelman laatimista, osaamisen kehittämistä ja resursointia sekä vastuuttaa eri tahoja yhteiseen työhön (nosto). Jokaisen työntekijän on päästävä osalliseksi OPS-työhön.

Esiopetus sijoittuu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välimaastoon, ja siksi opetussuunnitelman toteuttamisessa on otettava huomioon jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen. Opetussuunnitelmaprosessien tavoitteena on ollut tukea yhtenäisen oppimisen polun kehittämistä, mikä näkyikin perusteasiakirjojen yhdensuuntaisina linjauksina ja tavoitteina. Oppimisen polun jatkumoa on vahvistettu myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden valmistelussa. Yhtenäisen opinpolun kehittäminen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen on yksi keskeinen tavoite valtakunnallisesti ja paikallisesti. Opetussuunnitelmat antavat kunta- ja yksikkötasolla hyvän perustan konkreettisille toimenpiteille ja ratkaisuille, joilla yhtenäinen opinpolku turvataan.

Opetushallituksen olisi hyvä selkeyttää käytettyjä käsitteitä ja huolehtia opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeisestä tuesta. Jatkossa paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön tarvitaan selkeämpää ohjeistusta ja jonkinlaista konkreettista mallia tai ”master-plania”, joka viitoittaisi tietä onnistuneeseen prosessiin. Tarvittaessa paikallistasolla voisi olla käytettävissä ns. OPS-sparraajia, jotka tulisivat avuksi käsitteiden selkeyttämiseen ja pohdintaan. Resursointi ei saisi jäädä pelkästään kuntien vastuulle, vaan OPS-työlle on varattava riittävästi valtakunnan tasollakin rahoitusta. Näin pystymme edistämään laadukkaan esiopetuksen ja yhtenäisen opinpolun yhdenvertaista toteutumista koko maassa.

5.1 Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteudistusten lähtökohtia

Vuoden 2014 esi- ja perusopetuksen perusteudistusten lähtökohtina olivat lainsäädännön ja koulutusrakenteiden sekä yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavan osaamisen muutokset. Nämä muutokset vaikuttavat lasten ja oppilaiden kasvuympäristöön sekä koulujen ja esiopetusyksiköiden toimintaympäristöihin. Näin ollen muutosten huomioiminen oli välttämätöntä uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Perusteiden uudistamisen tavoitteena oli kasvun ja oppimisen jatkumon vahvistaminen sekä oppijoiden eri kehitysvaiheiden huomioon ottaminen. Opetussuunnitelmauudistuksessa pyrittiin huomioimaan esi-, perus- ja lisäopetuksen vahvuudet, ja niitä kehitettiin suhteessa toimintaympäristön muutoksien asettamiin vaatimuksiin. Tavoitteena oli vähentää eriarvoisuutta, tukea oppilaiden kasvua ja identiteettiä sekä edistää vuorovaikutteista ja toisia kunnioittavaa toimintatapaa.

Edellä mainittujen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää kasvatustyötä sekä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien arvojen ja periaatteiden määrittelyä. Opetus- ja kasvatustyön tavoitteiden määrittelyssä lähtökohtana oli tulevaisuudessa tarvittava sivistys ja laaja-alainen osaaminen.

Opetus- ja kasvatustyön tavoitteiden määrittelyn lähtökohtana oli tulevaisuudessa tarvittava sivistys ja laaja-alainen osaaminen.

Näiden lisäksi tavoitteena oli syventää oppimiskäsitystä sekä vahvistaa edellytyksiä tietoa luovaan, yhteisölliseen ja oppilaiden tarpeet huomioon ottavaan oppimiseen monipuolisissa oppimisympäristöissä. Perusteudistuksen tavoitteena oli myös perusopetuksen sisältöjen jäsentäminen ja karsiminen, jotta voidaan kiireettömmin keskittyä olennaiseen ja syventää oppimista, sekä antaa tilaa ja tukea paikalliselle pedagogiselle kehittämiselle. (Opetushallituksen tiedote 62/2012; Saarinen ym. 2019, 24–25.)

Kataisen hallitusohjelma vaikutti vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden laadintaprosessiin. Hallitusohjelman tavoitteena oli nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi, sijoittua OECD-maiden kärkijoukkoon keskeisissä nuorten ja aikuisten osaamisvertailuissa, koulupudokkaiden vähyydessä sekä nuorten ja työikäisten korkea-asteen koulutuksen suorittaneiden väestöosuudessa vuoteen 2020 mennessä. Lisäksi hallitusohjelman tavoitteena oli vähentää sukupuolten välisiä eroja osaamistuloksissa, koulutukseen osallistumisessa ja koulutuksen suorittamisessa sekä vähentää koulutuksen periytyvyyden merkitystä. (Hallituksen ohjelma 2011, 31.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa virinnyt keskustelu lasten ja nuorten syrjäytymisestä sekä hyvinvoinnista vaikutti vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden laadintaan. Opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy esimerkiksi lasten ja nuorten hyvinvointiin, osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen liittyviä teemoja. Nuorten suurin syrjäytymisriski liittyy koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen, joka johtuu koulutukseen hakemattomuudesta tai sen keskeyttämisestä (Vuokila-Oikkonen & Mantela 2011, 31–32). Perusopetuksella on syrjäytymisen ehkäisemisessä suuri merkitys. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa syrjäytymistä on pyritty ehkäisemään muun muassa lisäämällä sosiaalisen pääoman roolia, kuten yhteisöllisen toimintakulttuurin ja myönteisen ilmapiirin

merkitystä. Lasten ja nuorten yhteisöllisyyden on nähty lisäävän hyvinvointia ja luovan turvallisuuden tunnetta sekä siten edistävän oppimista. Yhteisöllisyyden vahvistamista perusteltiin myös yhteisöllisten arvojen rapautumisella sekä huolella lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja koulussa viihtymisestä. (Siekkinen 2017, 157–160.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden laadintaa ohjasi osaltaan huoli koulujen ja alueiden välisten erojen kasvusta. Pienet ja suuret koulut sekä kunnat olivat eriarvoisessa asemassa opetuksen valinnanmahdollisuuksien tarjonnan ja opetusryhmien suhteen. Lisäksi kelpoisten opettajien puute, heterogeeniset opetusryhmät ja oppimistulosten eriytyminen herättivät huolta. Erityisen huolestuttavaa oli oppilaiden valinnanmahdollisuuksien eriytyminen, joka oli yhteydessä vanhempien koulutukseen ja tulotasoon. (Siekkinen 2017, 168.) Koulujen väliset erot lisäsivät oppilaiden valinnanmahdollisuuksien eriytymistä. Osa kouluista pystyi käyttämään resurssejaan esimerkiksi valinnaiskursseiden tarjonnan laajentamiseen ja tätä kautta kilpailemaan uusista oppilaista.

Yhdenvertaisen perusopetuksen näkökulmasta oppilaiden ja koulujen välisten oppimiserojen kasvu on erityisen ongelmallista. Kehitys on johtunut osin koulun ulkopuolisista tekijöistä, kuten kasvaneesta taloudellisesta eriarvoisuudesta ja alueellisesta eriytymisestä. Ulkopuolisten tekijöiden ohella myös lisääntynyt valinnanvapaus koulujen välillä on vaikuttanut oppimiserojen kasvuun. (Bernelius & Huilla 2021; Siekkinen 2017, 168.) Suomen PISA-tutkimuksissa osaamistason yhteys oppilaan sosioekonomiseen asemaan nousi ensimmäistä kertaa arviointihistoriassa vuonna 2015 OECD-maiden keskitasolle. Tätä aiemmin Suomessa oli muita OECD-maita vähäisempi yhteys koulusaavutusten ja sosioekonomisen taustan välillä. (Leino & Nissinen 2018, 52–54.) Kansainvälisissä arviointitutkimuksissa nähdään samansuuntaisia tuloksia sosioekonomisen taustan ja kouluasuoriutumisen välillä. Sekä PISA-, TIMSS- ja PIRLS-tutkimukset osoittavat sosioekonomisen taustan selittävän vahvemmin tulosten vaihtelua sukupuolta enemmän. Sosioekonomisesti huono-osaisempi tausta lisää riskiä heikkoihin oppimistuloksiin. OECD kiinnitti huomiota Suomen kasvaviin osaamiseroihin vuoden 2018 PISA-raportissa. Erityisesti hauraammista sosioekonomisista taustoista tulevien oppilaiden tulosten lasku taustaltaan hyväosaisiin oppilaisiin verrattuna oli Suomessa lisääntynyt muihin mittauksessa mukana oleviin maihin verrattuna. (OECD 2019, 58.)

Kansallisissa oppimistulosarvioinneissa on myös havaittu, että perheen sosioekonominen tilanne näkyy toistuvasti oppimistuloksissa (ks. esim. Julin & Rautopuro 2016; Kauppinen & Marjanen 2020). Ukkolan ja Metsämuurosen (2021, 70–80) mukaan on perusteltua ajatella, että koko asuinalueen sosioekonominen tilanne heijastuu oppimistuloksiin. Sosiaalisen, koulutuksellisen ja taloudellisen huono-osaisuuden kasautuminen oppilaiden verkostoissa voi näkyä alueiden ja niiden koulujen eriytymisenä.

5.2 Opetussuunnitelman perusteiden yhteiskunnallinen ulottuvuus

Opetussuunnitelman perusteet linjaavat koulutuksellista jatkuvuutta. Lisäksi niissä näkyvät yhteiskunnan koulutuspoliittiset tavoitteet. (Rokka 2011, 43.) Koulutuksen kansallisia linjauksia suunniteltaessa otetaan aina kantaa siihen, millaisia tietoja ja taitoja kouluissa tulee opettaa ja millaisia kansalaisia koulujen tulee kasvattaa. Tämän vuoksi opetussuunnitelmat ovat peili sille,

millaiseen yhteiskuntaan koulujärjestelmä valmistaa oppilaita. Koulujärjestelmään kohdistuu jatkuvasti uusia globaaleja, kansallisia ja paikallisia muutospaineita. Muutospaineita luovat koulujärjestelmän sisäiset ilmiöt sekä yhteiskunnan muilla alueilla tapahtuvat muutokset, kuten väestömuutokset ja teknologiset murrokset. (Vitikka 2009, 25–26.) Myös työelämässä tapahtuviin muutoksiin on vastattava. Koulutus ei kuitenkaan vain reagoi muutokseen, vaan pyrkii samalla yhteiskunnan muuttamiseen. Koulutus vastaa kulttuuriperinnön säilymisestä, mutta samalla koulutus valmistaa oppilaita tulevaisuuden yhteiskuntaa ja sen haasteita varten. Opetussuunnitelmien perusteet ilmentävät niitä asioita, joita yhteiskunnassa pidetään tärkeänä oppilaiden tulevaisuuden kannalta. Näitä asioita on sanallistettu erityisesti perusteasiakirjojen arvopohjassa, oppimiskäsityksessä ja opetuksen tavoitteissa.

Koulutusjärjestelmän suuri muutos Suomessa on oppivelvollisuuden korottaminen 18 ikävuoteen. Laajennettu oppivelvollisuus astui voimaan elokuussa 2021, ja toisen asteen opinnoista tuli maksuttomia oppivelvollisuuden piiriin kuuluville nuorille. Uudistuksen tavoitteena on koulutus- ja osaamistason nostaminen kaikilla koulutusasteilla, osaamiseröjen kaventaminen sekä koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sekä nuorten hyvinvoinnin kasvattaminen. (OKM-tiedote 12/2020.) Toisena esimerkkinä varhaiskasvatuksen ja koulutuksen laadun ja tasa-arvon kehittämistä on vuosina 2021–2024 toteutettava kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. Opetus- ja kulttuuriministeriön toteuttama kokeilu tuottaa tietoa päätöksenteon tueksi varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen nivelvaiheiden kehittämisessä. Kokeilu on osa laajempaa Marinin hallitusohjelman Oikeus oppia -kehittämisohjelmaa, jonka tavoitteena on muun muassa varhaisten perustaitojen oppimisen ja tuen parantaminen. (OKM-tiedote 4/2021.)

Opetussuunnitelmien käyttöönotto ei ole irrallaan yhteiskunnallisista muutoksista: oppilasmäärien vähenemisestä, koulutustarjonnan keskittymisestä, teknologisesta murroksesta tai monista muista ilmiöistä ja kehityskuluista. Rajakaltion (2011, 249) mukaan muutosten ristipaineissa selviytymisessä kouluissa tarvitaan aikaa yhteiselle keskustelulle ja toiminnan kehittämiseksi. Rajakaltio toteaa, että inhimillisiä voimavaroja valuu hukkaan koulun arjessa. Koulun arkea leimaa jatkuva kiire ja toisaalta muutoksen hidastuminen. Yhteisille keskusteluille, joissa luodaan maaperää muutoksille, ei ole riittävästi aikaa. Tämä korostui myös OPS-aineiston opettajavastauksissa.

Tilastokeskuksen alueellisen väestöennusteen mukaan oppilasmäärien kehitys laskee tulevina vuosikymmeninä, mikä vaatii kouluverkolta lisää sopeuttamistoimia. Alueellisen väestöennusteen mukaan alle 15-vuotiaiden määrä vähenee noin 180 000 henkilöllä vuosien 2019–2040 aikana. Koko 2010-luvulla syntyvyyden jatkuva aleneminen oli suurin yksittäinen väestönkehityksessä tapahtunut muutos, ja vuonna 2019 syntyneiden lasten määrä oli noin 15 400 lasta pienempi kuin vuosikymmenen vaihteessa. Syntyvyyden laskun vaikutukset heijastuvat väistämättä koulu- ja opiskelupaikkojen tarpeeseen. Muutokset näkyvät ensimmäisenä varhaiskasvatuksessa, sen jälkeen ala- ja yläkouluissa ja myöhemmin toisen asteen sekä korkea-asteen koulutuksissa. (Aro ym. 2020, 15–16, 29.) Monissa kunnissa syntyvyyden laskun vaikutukset ovat jo nähtävissä niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessakin.

Oppilasmäärien vähentyminen on kasvattanut alueellisia eroja. Kansallisen tason kehittämisen näkökulmasta haasteena on tasapainon löytäminen koko maalle yhtenäisten sekä paikallisten ratkaisujen välille. Ala- ja yläkouluikäisten määrä kasvoi vuosina 2010–2018 vain joka kolman-

nessa kunnassa. Alueittain tarkasteluna koululaisten määrä on vähentynyt eniten Itä-, Pohjois- ja Keski-Suomessa, etenkin niiden reuna-alueilla. Koululaisten määrä on kasvanut lähinnä suurissa ja joissain keskisuurissa kaupungeissa sekä niiden kehyskunnissa, joihin on keskittynyt runsaasti kaikkien koulutusasteiden koulutustarjontaa. (Aro ym. 2020, 24.) Väestökehityksen seurauksena pieniä kouluyksiköitä on suljettu ja ylläpidettävien kouluyksiköiden kokoa kasvatettu. Tällöin koulumatkojen pituudet kasvavat ja alueen houkuttelevuus heikkenee. Samaan aikaan peruskouluikäisten määrän suuri kasvu on toisaalla aiheuttanut haasteita tietyillä alueilla koulutilojen riittävydessä ja opettajien rekrytoinnissa. (Siekkinen 2017, 39.)

Vitikan ja Rissasen (2019, 241–242) mukaan olisi ratkaistava nykyistä selkeämmin, mitä opetussuunnitelmaan sisältyviä asioita ohjataan kansalliselta tasolta, jotta ne varmistavat perusopetuksen riittävän yhtenäisyyden, ja missä asioissa tulisi antaa selkeä päätösvalta paikallisille opetuksen järjestäjille. Esimerkiksi opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja arvioinnin määrittelyä voi olla tarkoituksenmukaista ohjata kansallisesti, jotta kuntien väliset erot eivät vaarantaisi perusopetuksen yhtenäisyyttä. Puolestaan oppimisympäristöjä ja työtapoja ohjaavia tavoitteita voisi olla tarkoituksenmukaisinta suunnitella paikallisesti. Tällöin voidaan tukea opettajien ammatillista kehittymistä ja paikallisista lähtökohdista rakentuvia toimintatapoja.

Opetussuunnitelmien valmistelu ja käyttöönotto on monivuotinen urakka, ja se aiheuttaa kaikessa laajuudessaan opetuksen järjestäjille, kouluille ja esiopetusyksiköille paljon työtä. Opetussuunnitelmaprosessi antaa myös mahdollisuuden kehittyä. Vaikka OPS-uudistuksiin vaikuttaneet yhteiskunnalliset muutokset (esimerkiksi tulevaisuuden työelämä- ja digitaidot) tunnustetaan kouluissa, eivät työtavat ja vallitsevat koulun käytänteet muutu käden käänteessä. Esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden tavoitteita ja sisältöjä pidetään tärkeinä, ja vaadittavat kirjaukset on tehty paikallisiin opetussuunnitelmiin. Kuitenkin paikallisella tasolla olisi OPS-arvioinnin tulosten mukaan tarvittu enemmän koulutusta, tukea ja keskustelua OPS:n uusista tavoitteista ja sisällöistä, jotta laaja-alaisen osaamisen edistäminen ja arviointi olisi konkretisoitunut paremmin esi- ja perusopetuksessa.

Yksi esimerkki yllättävien yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksista esi- ja perusopetuksen järjestämiseen ja opetuksen kehittämiseen on maailmanlaajuinen Covid-19 pandemia. Opetuksen järjestäjien mahdollisuudet hoitaa koronaepidemiasta aiheutuneet poikkeukselliset opetusjärjestelyt on vaihdellut. Kunnissa, kouluissa ja esiopetusyksiköissä on otettu vuosina 2020–2021 suuria digiloikkia, hankittu laitteita ja välineitä sekä opittu hoitamaan opetus poikkeuksellisin järjestelyin. Korona-ajan vaikutukset näkyvät vielä pitkään, sillä kaikilla oppijoilla opinnot eivät ole edistyneet suunnitellusti eikä tukea ja apua oppimisen edistymiseen ole ollut tarpeeksi saatavilla. Poikkeukselliset opetusjärjestelyt ovat aiheuttaneet sekä esiopetusyksiköiden että koulujen henkilökunnalle ja oppijoille suurta henkistä kuormittuneisuutta, heikentäneet oppijoiden opiskelumotivaatiota ja vaikeuttaneet vuorovaikutusta ja yhteydenpitoa. Positiivista kuitenkin on, että koronaepidemian aikana on tunnustettu monia kehittämistarpeita. Erilaisten verkkovälitteisten oppimisympäristöjen ja eri toimintatapojen mahdollisuuksia on tunnustettu ja on tullut tarve kehittää niitä. Lisäksi on havaittu, että oppijoiden erilaisia valmiuksia tulisi tukea, vastata heidän tarpeisiinsa sekä vahvistaa itseohjautuvuutta osana digipedagogista kehittämistä. (Goman ym. 2021.)

5.3 Resurssien vähenemisen vaikutukset opetuksen kehittämiseen

Kataisen hallituksen esittämät julkisen talouden säästöt vaikuttivat esi- ja perusopetuksen kehittämiseen paikallisten opetussuunnitelmien laadintavaiheessa vuosina 2013–2014. Julkisen talouden niukkenevat resurssit ja kuntien erilaiset taloustilanteet olivat luoneet eriarvoisuutta koulujen välille. Kuntien heikot taloustilanteet vaikuttivat esimerkiksi opetuksen toteuttamiseen minimituntimäärillä sekä valinnaiskursseiden tarjonnan pienenemiseen. Tämä on yhtenäisen tasarvoisen perusopetuksen näkökulmasta ongelmallista, koska kaikkien kuntien oppilaille tulisi olla oikeus monipuoliseen ja laadukkaaseen opetukseen.

Vertailtaessa kaikkien OECD-maiden koulutusten kustannusten kehittymistä vuosina 2013–2018 havaitaan, että Suomessa koulutukseen yhtä opiskelijaa tai oppilasta kohti käytetty rahasumma laski, kun kaikissa muissa summa nousi. Opiskelijakohtaisiin kustannuksiin vaikuttavat monet seikat kuten opettajien palkat, opetusvelvollisuustunnit, eläkejärjestelmä, oppilaiden ja oppituntien määrä, opetusmateriaalien ja tilojen kustannukset sekä koulutuslinja (yleissivistävä/ammattillinen). Koulutukseen käytettävät kustannukset olivat Suomessa vuonna 2017 Pohjoismaiden alhaisimmat, mutta jonkin verran OECD-maiden keskiarvon yläpuolella. (Education at Glance 2020 ja 2021.)

Kuntien ja muiden järjestäjien varhaiskasvatukseen ja yleissivistävään koulutukseen osoittama rahoitus ja resurssit eivät ole kauttaaltaan vähentyneet läheskään valtiontalouden säästöpäätöksiä vastaavasti. Suhteessa todellisiin kustannuksiin valtionosuuksien perusteina käytetyt laskennalliset kustannukset ovat jatkuvasti pienentyneet. Samaan aikaan kun valtio on toteuttanut säästöpäätöksiä, ovat esi- ja perusopetuksen ja lukiokoulutuksen oppilaskohtaiset kustannukset keskimäärin pysyneet joko ennallaan tai kasvaneet vuosina 2006–2015. Näin ollen kunnat ja muut järjestäjät ovat lisänneet omaa rahoitusosuuttaan. Kasvaneiden kustannusten taustalla eivät kuitenkaan ole opetuksen kustannukset, sillä opetuksen menojen osuus kustannuksista on perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa pysynyt lähes ennallaan ja esiopetuksessa laskenut selvästi. Oppilaskohtaisten kustannusten kehityksessä on kuitenkin eroja erikokoisten järjestäjien välillä: Suurimmilla järjestäjillä kustannukset ovat pienentyneet, pienillä taas kasvaneet. Erot resurssissa heijastuvat myös toiminnan järjestämiseen. Esimerkiksi perusopetuksen alaluokilla keskimääräinen ryhmä koko on maaseutumaisissa kunnissa kaksi oppilasta pienempi kuin kaupunkimaisissa kunnissa. (Pitkänen ym. 2017)

OPS-arvioinnin jokaisen osahankkeen tuloksissa nousi esiin niukentuneiden resurssien negatiiviset vaikutukset opetuksen kehittämiseen. Tulosten mukaan taloudelliset resurssit muodostavat opetuksen järjestäjille, esiopetusyksiköille ja kouluille raamit, jotka määrittävät toimintaa, sen laatua ja laajuutta. Resurssien niukentuessa syystä tai toisesta joudutaan sopeuttamaan. Ensisijaisesti täytetään lakisääteiset tehtävät, mutta kaikesta muusta voidaan tarvittaessa karsia. (Saarinen ym. 2021a, 162.; Venäläinen ym. 2020; Saarinen ym. 2019.)

OPS-arvioinnin kaikkien osahankkeiden tuloksissa nousi esiin niukentuneiden resurssien negatiiviset vaikutukset opetuksen kehittämiseen.

Alun perin taloudelliset resurssit rajattiin OPS-arvioinnin ulkopuolelle, eikä arvioinnissa tarkasteltu esimerkiksi esi- ja perusopetuksen järjestäjien reaalisesti opetukseen kohdentamia resursseja tai toiminnan oppilaskohtaisia kustannuksia. Resursseihin kuitenkin viitattiin OPS-arvioinnin aineistonkeruissa yleisellä tasolla muutamissa kyselylomakkeiden väittämissä. Monivalintakysymysten tulokset, vastaajaryhmien avovastaukset sekä vuosien 2018 ja 2019 esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen aikana käydyt keskustelut toivat esiin tarpeen käsitellä resursseja suhteessa OPS:n valmisteluun ja käyttöönottoon. OPS-arviointiin osallistuneet esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmät ottivat avovastauksissaan voimakkaasti kantaa taloudellisiin resursseihin yleisellä tasolla, ja osa heistä pui samalla hankerahoitusta. Vastaajaryhmät mainitsivat niukkenevien taloudellisten resurssien erilaisia vaikutuksia toimintaan esimerkiksi kunnan huonoon taloustilanteeseen kehittämistä estävänä tekijänä. Hankerahoitusta pidettiin tärkeänä toiminnan kehittämisen kannalta, mutta hankkeiden vaihtelevien teemojen ja lyhytkestoisuuden ei koettu tukevan pitkäjänteisempää kehittämistyötä. Hankepohjaista kehittämistä kritisoitiin myös siitä, että rahoitusta ei ole saatavilla kaikille ja rahoitusten hakeminen ja hankkeiden toteuttaminen vaativat paljon aikaa ja henkilöstöresursseja. Samoja asioita nostettiin esille myös OPS-arvioinnin esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla. (Saarinen ym. 2021a, 162; Venäläinen ym. 2020; Saarinen ym. 2019.)

5.4 Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi opetuksen kehittämisen tukena

Nelivuotisen OPS-arvioinnin raporttien nimissä on käytetty tarkoituksella matka-metaforaa. Raporttien nimet OPS-työn askeleita, Näkymiä OPS-matkan varrelta ja OPS kehittämistyön kompassina kuvastavat kukin, että opetussuunnitelman valmistelu ja käyttöönotto ovat prosesseja, jotka elävät, muuttuvat ja täydentyvät matkan varrella. OPS-arvioinnin monet aineistot osoittavat, että paikallisella tasolla on hyvin monenlaisia toimintatapoja ja tiekarttoja, joiden avulla päätöksiä tehdään ja opetussuunnitelmia toimeenpannaan.

Opetuksen järjestäjillä, kouluilla, esiopetusyksiköillä, opettajilla ja muulla henkilöstöllä on Suomessa hyvin erilaiset mahdollisuudet toteuttaa opetussuunnitelmauudistusta. Edellisessä alaluvussa todettiin kuntien niukkenevien talousnäkymien olevan uhka opetuksen kehittämiseksi sekä luovan eriarvoisuutta kuntien välille. Vähäiset resurssit eivät kuitenkaan aina ole este onnistuneeseen opetussuunnitelman toimeenpanoon. OPS-arvioinnin aikana tehdyt arviointivierailut osoittivat, että hyvällä johtamisella, suunnittelulla ja opettajien osallistamisella oli luotu varsin toimivia käytänteitä niukoista resursseista huolimatta. Niukkojen resurssien lisäksi on myös muita esteitä opetuksen kehittämiseksi, kuten esimerkiksi muutosvastaisuus. Vierailuilla käydyt keskustelut kuntien opetustoimen eri toimijatahojen ja -tasojen kanssa osoittavat, että toimintakulttuurin muutos kouluissa on monimuotoinen ja systeeminen: Organisaation eri osissa omaksutut tavat toimia tai hahmottaa asioita vaikuttavat koko organisaatioon. Arkeen vaikuttavat vallitsevat rakenteet ja totutut toimintamallit, jolloin vuoropuhelu eri toimijatahojen ja -tasojen välillä saattaa olla joskus haasteellista. Esimerkkinä kouluvierailut, joissa opettajat kertoivat ahdistuvansa hallinnon tasolta annetuista formatiivisen arvioinnin ohjeistuksista ja käytänleistä, joita kaikkien opettajien tuli noudattaa. Opettajien mielestä heidän itse kehittämänsä formatiivisen arvioinnin tavat tuntuivat toimivilta, kun taas hallinnon tason ohjeistus ei tuntunut sopivan heidän opetuk-

seensa vaan enemmänkin kuormitti sitä. Toisaalta opetuksen järjestäjän näkökulmasta yhtenäiset arviointiohjeet ja arviointiratkaisut tuntuvat ymmärrettäviltä ja ne tukevat yhtenäisen ja tasa-arvoisen arviointikulttuurin rakentumista.

OPS-arvioinnin edetessä vuosina 2016–2020 huomio kiinnittyi entistä enemmän pedagogisen johtajuuden merkitykseen. Arviointitulosten mukaan onnistuneessa opetussuunnitelmaprosessissa OPS:ia opetuksen ohjenuorana käyttävien opettajien on päästävä mukaan opetussuunnitelman valmisteluun, jotta uudistusten tavoitteet selkiytyvät. Opettajat pitivät myös keskeisenä sitä, että esimerkiksi opetussuunnitelmauudistukseen liittyvä tuki ja ohjaus sekä täydennyskoulutus sisältävät mahdollisimman paljon keskustelua ja esimerkkejä tavoitteiden toteuttamisesta käytännössä. Pedagogisen johtajan tulee olla hyvin perillä opetussuunnitelman muutoksista ja uudistusten perusteista ja auttaa henkilöstöään löytämään toimintatapoja, jotka toimisivat parhaalla mahdollisella tavalla uusissa ja opetussuunnitelman myötä muuttuvissa tilanteissa. Paras tapa toiselle opettajalle tai rehtorille ei välttämättä ole paras mahdollinen jollekin toiselle. Uuteen opetussuunnitelma-ajatteluun jo opiskeluaikana kasvanut ja vastavalmistunut opettaja voi toimia eri tavoin kuin 20 vuotta opetustyötä tehnyt kollega. Pedagogisen johtajan yhtenä tehtävänä on nostaa esille ja keskusteluun eri näkökulmia, jotka edesauttavat opetussuunnitelman käyttöönottoa. Kehittyneistä toimintatavoista hyvänä esimerkkinä on monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen. Useissa arviointiin osallistuneissa kouluissa OPS:n käyttöönoton alussa monialaisia oppimiskokonaisuuksia lähdettiin toteuttamaan hyvin suurellisesti koko koulua osallistaen. Lopputuloksena oli hienoja spehtaakkeleita, mutta toteutus tuntui monen opettajan mielestä liian kuormittavalta ja vei voimia perustyön tekemiseltä. Tämä johti siihen, että näissä kouluissa monialaisia oppimiskokonaisuuksia lähetettiin toteuttamaan huomattavasti pienempinä kokonaisuuksina. Näistä esimerkkinä ovat pienemmät muutaman oppiaineen yhteiset oppimiskokonaisuudet, joissa opetussuunnitelman sisällöllisetkin tavoitteet saatiin paremmin huomioitua. Uusi tapa selkeytti oppimiskokonaisuuksien suunnittelua, toteutusta ja arviointia ja kuormitti opettajia vähemmän.

Eräissä OPS-arvioinnin vierailukoulussa ja esiopetusyksikössä keskusteltiin opettajaryhmien kanssa, jotka olivat saaneet rauhassa ottaa haltuun uusien opetussuunnitelmien muutoksia ja tavoitteita. Tavoitteista oli ollut aikaa keskustella yhdessä sekä pohtia, millä tavalla ne istuisivat parhaiten omaan kouluun, esiopetusyksikköön tai opetukseen. Yhteistyölle oli järjestynyt aikaa, täydennyskoulutukseen oli niin halutessaan päässyt ja uudistukset ja muutokset eivät tuntuneet kohtuuttomilta tai ylitsepääsemättömän vaikeilta toteuttaa. Yhdessä oli jaoteltu tavoitteita eri vuosille ja pohdittu mahdollisia reittejä toimintakulttuurin muutukseen. Valitettavasti oli myös toinen ääripää, jossa OPS-työ oli aloitettu liian myöhään, opetussuunnitelmallisista tavoitteista ei ollut ollut aikaa keskustella yhdessä, henkilöstö oli tuskastunut monitulkintaisten käsitteiden kanssa ja uuden opetussuunnitelman käyttöönotto tuntui kivireen vetämiseltä perässä. Näiden ääripäiden välille mahtui luonnollisesti monenlaisia variaatioita.

Viitalan (2018, 85-86) mukaan opetussuunnitelmien tarkasteleminen elävänä asiakirjana voi olla seurausta koulujen ja perusopetuksen järjestäjien onnistuneesta opetussuunnitelmaprosessista. Mikäli opetussuunnitelman sisällöt tunnetaan hyvin, sitä todennäköisesti käytetään aktiivisemmin toiminnassa ja se koetaan käytännönläheisempänä. Onnistuneita OPS-prosesseja yhdisti seuraavat tekijät: Asiat eivät tulleet ylhäältäpäin annettuina, prosessissa tehtiin laajasti yhteistyötä, henkilö-

kuntaa osallistettiin ja sitoutettiin mukaan prosessiin ja opetuksen kehittämiseen varattiin aikaa ja resursseja. OPS-arvioinnin tulosten mukaan yhteistyö edistää opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista, opetuksen kehittämistä ja toimintakulttuurin muutosta. Suomessa opettajat ovat korkeasti koulutettuja, taitavia ja itseohjautuvia sekä autonomisia. Yhteistyöllä voidaan tukea rehtoreiden ja opettajien henkilökohtaista kehittymistä, ymmärtää erilaisia näkemyksiä, tarjota tukea ajatteluun ja tuoda hiljaista tietoa yhteiseen keskusteluun. Tulokset myös osoittavat, että säännöllisin väliajoin olisi hyvä keskustella kasvatustyön merkityksestä, oppimiskäsityksestä sekä koko koulu yhteisön hyvinvointia edistävästä ja estävästä tekijöistä.

Opetustyöhön ja opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavat kouluissa ja esiopetusyksiköissä monet asiat. Eri ikäisten ja vaihtelevasti tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa on omat haasteensa, ja myös eri opetusryhmien tai koulujen välillä on eroa. Monen opettajan mielestä kiireen tuntu ja liian monen asian muuttuminen ja uudistaminen yhtä aikaa kuormittaa liikaa. Yksi opettaja ahdistuu, jos muutoksessa ovat samanaikaisesti opetuksen tavoitteet, opettajuus, oppiminen, pedagogiikka ja oppimisympäristöt. Toinen opettaja saattaa jopa voimaantua siitä, että kaikki edellä mainitut asiat ovat muuttuneet kerralla uuden koulurakennuksen ja samanaikaisopettajuuden myötä.

Joillekin opettajille on liikaa, jos muutoksessa ovat samanaikaisesti opetuksen tavoitteet, opettajuus, oppiminen, pedagogiikka ja oppimisympäristöt. Toinen opettaja saattaa jopa voimaantua siitä, että kaikki edellä mainitut asiat muuttuvat kerralla uuden koulurakennuksen ja samanaikaisopettajuuden myötä.

OPS-perusteissa oppimiskäsityksen keskiössä on yksilön aktiivinen toimijuus ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa koulu yhteisön eri toimijoiden kanssa. Oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelua, suunnittelua, tutkimista ja näiden arvioimista. Opetuksen suunnittelussa on tärkeää huomioida tunteet ja aiemmat kokemukset sekä kiinnittää huomiota oppimisen iloon ja motivaation kasvattamiseen. Nämä ajatukset toimivat myös onnistuneen OPS-prosessin ja opetussuunnitelmauudistuksen keskiössä.

OPS-arviointi aitiopaikka koulutuksen ohjausjärjestelmään

Jaana Saarinen ja Salla Venäläinen, Karvin arviointiasiantuntijat

OPS-arviointi 2016–2020 on ollut poikkeuksellisen laaja ja pitkäkestoinen Karvin hanke. Sen punaisena lankana on kulkenut kehittävä arviointi, jonka ideoita olemme voineet soveltaa, kokeilla ja toteuttaa käytännössä. OPS-arvioinnissa on ollut mahdollista seurata opetussuunnitelmien käyttöönottoa koulutuksen ohjausjärjestelmän hallinnon näkökulmista aina yksittäiseen oppimistilanteeseen, jossa ensimmäisen luokan oppilaat opettelevat yhdessä toiminnallisesti riimittelyä ja tarinoiden tuottamista.

Arvioinnissa tuotettiin ja hyödynnettiin monipuolisia aineistoja, joiden avulla opetussuunnitelmien toimeenpanoa arvioitiin monista näkökulmista eri toimijatahojen kannalta. Määrällisten aineistojen avulla tarkasteltiin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien toimeenpanoa erilaisilta etäisyyksiltä sekä seurattiin niiden käyttöönoton etenemistä kahden ensimmäisen lukuvuoden osalta vuodesta 2017 vuoteen 2019.

Arviointihankkeen edetessä kehittävän arvioinnin ajatusten mukaan täsmennettiin ja tarkennettiin suunnitelmaa. Esimerkiksi ensimmäisen osahankkeen kyselyjen tuloksia hyödynnettiin esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opetussuunnitelmien käyttöönotto on luonteeltaan prosessimaisia. Vierailuiden aikana oli mahdollista yhdessä pohtia esiopetusyksiköiden ja koulujen henkilöstön kanssa, miten OPS-prosessi on sujunut ja missä vaiheessa ollaan.

OPS-arvioinnissa tulosten hyödyntämistä on pohdittu alusta saakka yhdessä arviointitiedon hyödynsaajien kanssa. Jo hankkeen suunnittelun alkumetreillä kävimme mielenkiintoisia keskusteluja valmisteluun osallistuneiden ministeriön ja Opetushallituksen asiantuntijoiden kanssa sekä kentän toimijoiden kanssa. Järjestimme kentän toimijoille useita kuulemistilaisuuksia, joissa saimme tietoa ja kuulumme kokemuksia paikallisista OPS-prosesseista sekä niihin liittyvistä onnistumisista ja pulmista. Keskustelut kentän toimijoiden kanssa ja heidän ääntensä kuuleminen ovat olleet meille erittäin tärkeitä läpi koko arviointihankkeen.

Kehittävän arvioinnin lähestymistapojen mukaan toteutettu arviointiaineiston tuottaminen yhdessä kentän toimijoiden kanssa antoi tilaisuuden syventää ymmärrystä niistä haasteista ja mahdollisuuksista, joita uudet opetussuunnitelmat ovat tuoneet esi- ja perusopetukseen. Arvioinnin toteuttaminen tarjosi meille Karvin asiantuntijoille aitiopaikan suomalaisen koulutuksen ohjausjärjestelmään ja sen toimivuuteen. Arvioinnin toteuttaminen loi oppimisen mahdollisuuksia, koulutuksen ohjausjärjestelmään liittyvän tiedon syventämistä ja mahdollisuuden kokeilla sekä kehittää erilaisten arviointiaineistojen tuottamista ja hyödyntämistä.

Paikallista opetussuunnitelmatyötä voidaan ajatella yhteisöllisenä oppimisprosessina, joka tukee pedagogista kehittämistä ja toimintakulttuurin muutosta. Arviointihankkeessa toteutetuilla esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla kuulumme opetussuunnitelmien käyttöönottoon liittyvistä onnistumisista ja haasteista. Vierailuilla pääsimme näkemään, miten eri tavoilla uudistuksia esimerkiksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia oli toteutettu ja miten laaja-alaisen osaaminen oli käytännössä huomioitu.

Keskustelimme johdon ja opetushenkilöstön kanssa esimerkiksi siitä, miten oppimiskäsitys toteutuu esiopetusyksikköjen ja koulujen työssä sekä opetusjärjestelyissä. Millaisia haasteita aiheuttivat esimerkiksi perusteasiakirjan monitulkintaiset käsitteet ja niiden erilaiset tulkinnat?

Eriytyisen antoisaa on ollut työskennellä hankkeeseen sitoutuneen OPS-arviointiryhmän kanssa. Ryhmän puheenjohtajan ja jäsenten laaja-alainen ja monipuolinen asiantuntemus esi- ja perusopetuksen johtamisesta ja kehittämisestä, koulutuksesta ja tutkimuksesta edesauttoi hankkeen toteuttamista. Lisäksi osa heistä oli osallistunut valtakunnallisten perusteiden laatimiseen, osa oli vastannut paikallisten opetussuunnitelmien valmistelusta ja koordinoinnista sekä niiden käyttöönotosta.

*OPS-arvioinnin tulosten perusteella voidaan todeta, että koulutuksen ohjausjärjestelmän avulla raa-
mitetaan yhtenäistä esi- ja perusopetuksen toteuttamista. Opetussuunnitelmien valmistelu- ja käyttöönottoprosessit tukevat kuntien, koulujen ja opettajien työtä muuttuvassa yhteiskunnassa. Keskeistä on nähdä opetussuunnitelma elävänä asiakirjana, joka tukee arjen työtä ja opetuksen kehittämistä.*

Lähteet

- Asetus 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Asetus 793/2018. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta.
- Aro, T., Aro, R., Honkala, N., Huttula, T. & Mäkelä, I. 2020. Mille väestölle? Ikäryhmäkohtaiset ja alueelliset väestöennusteet sekä uusien opiskelijoiden määrien ennuste kaikilla koulutusasteilla Suomessa 2018–2040. Sitran selvityksiä 167.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. ”Että tietää missä on menossa” – Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisu 7.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä: Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Acta Universitatis Ouluensis Series E, Scientiae socialium 11.
- Berg, G. 2003. Att förstå skolan. Lund: Studentlitteratur.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 7. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Education at Glance. 2020. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page8 (4.5.2021.)
- Education at Glance 2021. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1634023682&id=id&accname=guest&checksum=92A3A2B6CE477D4CB46C95F71C5BD615> (Luettu 1.10.2021.)
- Esikoulukomitean mietintö. 1972. Esikoulukomitea. Valtioneuvosto 1972.
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S., & Åkerlund, C. 2021. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisu 8.
- Halinen, I., Holappa, A. & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 84.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutti.
- Julin, S. & Rautopuro, J. 2016. Läksyt tekijäänsä neuvovat. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2015. Karvi. Julkaisut 20:2016.
- Jääskeläinen, L. & Repo, T. 2011. Red. Skolan möter världen. Vilket kunnande behöver världsmedborgaren? Utbildningsstyrelsen. Guider och handböcker 7.

- Kauppinen, M., Aarto-Pesonen, L. & Kostiaainen, E. 2020. Uudistuvaan opettajuuteen kasvu – ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiaainen (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos, 100–122.
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Karvi. Julkaisut 13.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2013. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 8. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanoma.
- Laki 540/2018. Varhaiskasvatuslaki.
- Leino, K., & Nissinen, K. 2018. Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.), *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti*. Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 39–67.
- Nyyssölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:12.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume II) Where All Students Can Succeed*. Pariisi: PISA, OECD Publishing.
- Oinonen, I., Salonen-Hakomäki, S-M., Mäntylä, T. & Eskola, J. 2018. Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen? Luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016 opetussuunnitelmassa. Tampere: Tampere University Press.
- OKM 2012a. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 27.6.2012. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/perusopetuksen-tuntijako-uudistuu (Luettu 4.5.2021.)
- OKM 2012b. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 28.6.2012. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/regeringen-avtalade-om-timfordelningsreformen (Luettu 4.5.2021.)
- OKM 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 20.9.2018. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/valtionneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta (Luettu 4.5.2021.)
- OKM 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 30.12.2012. <https://minedu.fi/-/oppivelvollisuuden-lajentamista-koskeva-laki-vahvistettiin-hakeutumiselvoite-voimaan-jo-1.1.2021> (Luettu 4.5.2021.)
- OKM 2021. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu 2021–2024. Esite 4/2021. https://julkaisut.valtionneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163004/OKM-2v_esiopetuskokeilu_esite_webFX.pdf (Luettu 15.9.2021.)
- Opetushallitus 2012. Opetushallituksen tiedote 62/2012.
- Opetushallitus 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2020: Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien laatiminen. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-paattoarvioinnin-kriteerien-laatiminen> (Luettu 15.5.2021.)
- Peltomaa, I-M. & Luostarinen, A. 2020. Ilmiölähtöistä oppimista tukevan toimintakulttuurin haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiaainen (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos, 21–42.
- Peltomaa, I-M., Markkanen, A. & Luostarinen, A. 2020. Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu ja toteutus perusopetuksessa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiaainen (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos, 234–250.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2016. Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, DOI: 10.1080/09585176.2016.1179205

- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden vanhempien ja opettajien hyvyyskäsityksen kohtaaminen pe-ruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia.
- Pitkänen, K., Hievanen, R., Kirjavainen, T. Suortamo, M. ja Lepola, L. 2017. Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisuja 27.
- Priestley, M. 2011. Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society* 19 (2), 221–237.
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus – Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. 22.6.2011. Valtioneuvoston kanslia.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1076. Tampere: Tampere University Press.
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto P., Routti M., Väänänen J., Huhtanen M. & Viitala M. 2021a. OPS kehittämistyön kompassina. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisu 1.
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Viitala, M., Huhtanen, M., Jäntti A., Silverström C., Åkerlund, C. & Hellgren J. 2021b. Läroplansutvärderingen 2016–2020. En utvärdering av implementering av läroplansgrunderna för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Sammanfattningar 1:2021
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö A. & Viitala, M. 2019. OPS-työn askeleita – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisu 1.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Siekinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 583. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) Ilmiömaistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos, 7–19.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2021. Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen kolmannen luokan alussa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 20.
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L. & Viitala, M. 2020. Näkymiä OPS-matkan varrelta – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisu 5.
- Viitala, M. 2018. Mistä puhumme, kun puhumme opetussuunnitelmista? Jyväskylän yliopisto. Kieli- ja viestintätieteiden laitos. Maisterintutkielma.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vitikka, E. & Rissanen, M. 2019. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 221–245.
- Vuokila-Oikkonen, P. & Mantela, J. 2011. Syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – käsitteet ja niiden suhde toisiinsa CDS-projektissa. Teoksessa Vuokila-Oikkonen, P. & Halonen, A-E. Rakentamassa ammattikorkeakoulu yhteisöä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B Raportteja 48. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi toteutettiin Karvissa vuosina 2016–2020. Nelivuotisessa hankkeessa syvennyttiin esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen näkemyksiin opetussuunnitelmista koulutuksen kehittämisen välineinä.

Tässä OPS-arvioinnin viimeisessä julkaisussa tarkastellaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden sekä koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuutta. Opetussuunnitelmauudistusta pohditaan koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta, ja mielenkiinnon kohteena ovat esimerkiksi esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen kehittämisen haasteet ja mahdollisuudet.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointiviranomainen. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.