



KANSALLINEN  
KOULUTUKSEN  
ARVIOINTIKESKUS

# OPS KEHITTÄMISTYÖN KOMPASSINA

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien  
perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi



Jaana Saarinen | Salla Venäläinen | Peter Johnson  
Hannele Cantell | Gun Jakobsson | Päivi Koivisto | Mari Routti  
Jorma Väänänen | Mari Huhtanen | Mikko Viitala

JULKAISUT 1:2021

# OPS KEHITTÄMISTYÖN KOMPASSINA

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien  
perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

Jaana Saarinen  
Salla Venäläinen  
Peter Johnson  
Hannele Cantell  
Gun Jakobsson  
Päivi Koivisto  
Mari Routti  
Jorma Väänänen  
Mari Huhtanen  
Mikko Viitala



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus  
Julkaisut 1:2021

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

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

ISBN 978-952-206-641-1 nid.  
ISBN 978-952-206-642-8 pdf

ISSN 2342-4176 (painettu)  
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)  
ISSN 2342-4176

PAINATUS PunaMusta Oy, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

## **Julkaisija**

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

## **Julkaisun nimi**

OPS kehittämistyön kompassina – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

## **Tekijät**

Jaana Saarinen, Salla Venäläinen, Peter Johnson, Hannele Cantell, Gun Jakobsson, Päivi Koivisto, Mari Routti, Jorma Väänänen, Mari Huhtanen & Mikko Viitala

Tässä raportissa tarkastellaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 käyttöönoton etenemistä ja onnistuneisuutta. Erityisesti kiinnitetään huomiota sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista edistäviin ja estäviin tekijöihin. Lisäksi arvioidaan, miten toiminta on kehittynyt esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa. Kyseessä on seuranta-arviointi, johon osallistuivat samat opetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut vuosina 2017 ja 2019.

Arviointitulosten mukaan yhteistyö oli merkittävin opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista edistävä tekijä molempina arviointiajankohtina. Erityisesti tuloksissa korostui opetushenkilöstön välinen yhteistyö, mutta myös esiopetusyksiköiden välistä ja koulujen välistä yhteistyötä arvostettiin. Yhteistyön ja yhteistyötaitojen arviointiin edistävän myös toimintakulttuurin kehittämistä. Huomionarvoista on, että arviot yhteistyöstä opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista edistävänä tekijänä ovat jonkin verran heikentyneet vuodesta 2017. Todennäköistä on, että OPS:ien käyttöönoton alkuvaiheessa yhteistyön vaade on ollut suurempi, kun uudistuksia on ensimmäistä kertaa viety käytäntöön. OPS-arvioinnin tulosten mukaan esiopetusyksiköissä ja kouluissa tulisi vahvistaa yhteistyön merkitystä jokapäiväisessä toiminnassa. Yhteistyön ei kannata antaa hiipua OPS:n käyttöönoton edetessä. Pedagogisella johtamisella on suuri rooli toimintakulttuurin kehittämisessä ja siinä, miten yhteistyö on organisoitu, kuinka paljon sille on varattu aikaa ja annetaanko yhteistyölle arvoa.

Arviointitulokset osoittavat, että joitakin opetussuunnitelmien sisältöjä on paikallisella tasolla ymmärretty ja tulkittu eri tavoin, mikä on haitannut tavoitteiden saavuttamista. Esimerkiksi tulkinnat laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteista ovat vaihdelleet. Uudistusten keskeisten käsitteiden avaamiseen tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota opetussuunnitelmien käyttöönoton ohjauksessa, tuessa ja koulutuksessa niin valtakunnallisella kuin paikallisellakin tasolla. Tukea ja täydennyskoulutusta tarvitaan sekä käyttöönoton alussa että sen edetessä. Huolestuttavaa on, että OPS-arvioinnin tulosten mukaan koulutukseen osallistumisen esteet vaikuttavat lisääntyneen vuodesta 2017 vuoteen 2019. Siitä syystä tulisi suosia ilmaisia ja verkkovälitteisiä koulutusten toteutustapoja.

Suurimmat opetussuunnitelmien perusteiden 2014 aiheuttamat vaikutukset olivat OPS-arvioinnin mukaan esiopetuksessa lapsen aktiivisen toimijuuden lisääntyminen ja lasten osallisuus toiminnan suunnitteluun, perusopetuksessa taas arvioinnin muutokset, monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestäminen ja lisääntynyt opettajien yhteistyö. Opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteena on toimia opetuksen kehittämisen välineenä. On siis tärkeää, että opetussuunnitelmien vaikutuksia sekä käyttöönoton haasteita ja onnistumisia pohditaan paikallisella tasolla yhdessä. Tämä vaatii opetuksen järjestäjiltä ja muilta opetukseen kehittämiseen osallistuvilta säännöllistä itsearviointia sekä paikallisen opetussuunnitelman ja vuosisuunnitelman päivittämistä sen pohjalta.

Arviointiryhmä on laatinut arvioinnin tulosten pohjalta seuraavat kehittämissuosituksukset:

**1. Opetussuunnitelmiin liittyvää koulutusta, tukea ja ohjausta paikalliselle tasolle on oltava enemmän.**

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 pohjalta kuntatasolla tehty paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu ja käyttöönotto on onnistunut kokonaisuutena katsoen hyvin. Varsinkin perusopetuksessa perusteasiakirjan laajuus ja monitahoisuus merkitsivät kuitenkin haasteita paikalliselle tasolle. Esi- ja perusopetuksen toimijat arvioivat, että opetussuunnitelmien perusteilla on suuri merkitys koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa, joten koulutuksella ja tuella olisi taattava riittävä yhtäläisyys opetussuunnitelmallisten tavoitteiden toteutumisessa.

Arviointitulosten mukaan paikallisen tason tulkinnat ja ymmärrykset opetussuunnitelmien tavoitteista ja niiden toteuttamisesta vaihtelevat. Tulkintojen yhdenmukaisuuteen olisi voitu vaikuttaa aktiivisemmalla ja selkeämmällä ohjauksella ja tuella paikallisen opetussuunnitelmaprosessin aikana. OPS-arvioinnin tulosten mukaan esiopetussyksiköissä ja kouluissa toivotaan enemmän käytännönläheistä koulutusta OPS:n sisällöistä, millä tarkoitetaan muun muassa hyvien käytänteiden jakamista ja yhteistä keskustelua OPS:n tavoitteista. Arviointitulokset osoittavat, että opetussuunnitelmiin liittyvä täydennyskoulutus on suurelta osin jäänyt opetuksen järjestäjien vastuulle, koska mahdollisuudet osallistua esimerkiksi Opetushallituksen järjestämään koulutukseen ovat vähentyneet käyttöönoton edetessä.

**2. Esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetussyksiköiden ja koulujen tulee systemaattisesti kerätä arviointi- ja seurantatietoa sekä hyödyntää sitä toimintansa kehittämässä.**

Erityisesti esi- ja perusopetuksen järjestäjien tulisi kerätä seuranta- ja arviointitietoa opetussuunnitelmien toimeenpanosta sekä hyödyntää sitä toimintansa kehittämässä ja seuraavissa OPS-prosesseissa. Tulosten mukaan kaikilla opetuksen järjestäjillä ei vielä ole riittävän systemaattisia tapoja hyödyntää arviointi- ja seurantatietoa. Meneillään olevasta opetussuunnitelmien uudistamisprosessista opittua tulee hyödyntää seuraavan opetussuunnitelman valmistelussa ja käyttöönotossa. Esiopetussyksiköillä ja kouluilla on oma vastuunsa siitä, että kuluvan vuoden aikana opetussuunnitelmien toteuttamisesta opittuja asioita hyödynnetään seuraavien lukuvuosien toiminnan suunnittelussa.

Opetuksen laadun varmistamisen kannalta on tärkeää, että opetuksen järjestäjät, esiopetussyksiköt ja koulut palaavat OPS:n pariin säännöllisesti. Paikallisesti voitaisiin hyödyntää esimerkiksi kehittävää

arviointia, jossa oman toiminnan arvioinnin vaiheet suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä siten, että ne jo itsessään tuottaisivat oppimista, tiedon jakamista ja yhteisen ymmärryksen vahvistamista.

### **3. Laaja-alaiseen osaamiseen liittyviä tavoitteita ja konkreettisia toimintatapoja tulee selkeyttää ja täsmentää.**

Esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut arvioivat huomioineensa laaja-alaisen osaamisen opetuksen käytänteissä sekä toimintakulttuurin kehittämisessä kohtalaisen hyvin. Laaja-alaisen osaamisen vieminen käytäntöön on kuitenkin OPS-arvioinnin perusteella pulmallista: sen tavoitteet koetaan monitulkintaisina ja tavoitteiden edistämistä pidetään vaikeana. OPS-arvioinnin aiempien tulosten mukaan erityisesti perusopetuksen opettajista on haastavaa edistää ja arvioida laaja-alaista osaamista osana oppiainejakoista opetusta. Vaikka perusteasiakirjassa laaja-alainen osaaminen on viety osaksi oppiaineiden tavoitteita, opetuksen käytännön tasolla niiden yhteys jää tulkinnanvaraiseksi.

Laaja-alainen osaaminen on hyvä esimerkki siitä, kuinka opetussuunnitelmiin tuotujen uusien käsitteiden haltuunotto vaatii OPS:ien käyttöönottovaiheessa paljon tukea ja keskustelua, mistä vastuu on sekä Opetushallituksella että opetuksen järjestäjillä. OPS-arvioinnin mukaan vaikuttaa siltä, että käsitetasolla laaja-alaisen osaamisen, opetuksen eheyttämisen ja (monialaisten) oppimiskokonaisuuksien yhteyksiä ja eroja olisi vielä hyödyllistä selkeyttää. Keinoja voisivat olla esimerkiksi käsitteiden hierarkkisuuden avaaminen sekä koulutukset, joissa laaja-alaista osaamista käsiteltäisiin suhteessa opetuksen eheyttämisen tavoitteisiin, jotka ovat tuttuja jo aiemmista opetussuunnitelmista. Laaja-alaiseen osaamiseen liittyviä konkreettisia toimintatapoja olisi hyödyllistä kartoittaa ja jakaa hyvinä käytänteinä.

### **4. Esiopetusyksiköiden ja koulujen yhteisöllistä toimintakulttuuria on vahvistettava siten, että yhteistyökäytännöt nivoutuvat osaksi jokapäiväistä toimintaa.**

Pedagogisella johtamisella on tärkeä rooli siinä, miten yhteistyötä esiopetusyksiköissä ja kouluissa organisoidaan, miten paljon ja millaiselle yhteistyölle varataan aikaa ja kuinka säännöllistä yhteistyö on. Johtamista ja yhteistyötä tulisi edistää niin paikallisen opetustoimen kuin esiopetusyksiköiden ja koulujenkin tasolla. Pedagogisen johtamisen avulla voidaan kannustaa henkilöstöä yhteistyöhön sekä korostaa sen arvoa ja merkitystä toiminnan kehittämisessä. Tämä luo pohjaa yhteisölliselle toimintakulttuurille ja vahvistaa sitä. OPS-arvioinnin tulosten mukaan yhteistyö on suurin opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista sekä opetuksen ja toimintakulttuurin kehittämistä edistävä tekijä. Yhteistyön mahdollisuuksia tulisi lisätä sekä esiopetusyksiköiden ja koulujen sisällä että niiden välillä.

### **5. Oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin tulee saada enemmän tukea.**

Esi- ja perusopetuksessa tulee kiinnittää nykyistä enemmän huomiota lasten ja oppilaiden osallistamiseen sekä opetuksen eheyttämiseen. Esiopetuksessa tulee esimerkiksi koulutuksella tukea ryhmälähtöisten ja lasten kiinnostusten kohteista nousevien oppimiskokonaisuuksien suunnittelua opetussuunnitelman tavoitteet huomioiden. Arviointitulosten mukaan lasten ja

oppilaiden osallistaminen oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun on vähentynyt vuodesta 2017. Perusopetuksessa monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa on huomioitava paremmin niissä mukana olevien oppiaineiden sisällöt ja arviointi.

OPS-arvioinnin tulosten mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa ei aina huomioida eri oppiaineiden tavoitteita, vaan niitä toteutetaan erillisinä projekteina. Tämä näkyy arviointituloksissa muun muassa siten, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien koetaan lisänneen oppilaiden ymmärrystä oppiaineiden sisällöistä keskimäärin vain jonkin verran tai vähän. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa olisi tarkoitus harjoitella OPS:ssa määriteltyjä oppiainesisältöjä ja siten edistää samanaikaisesti oppiaineiden tavoitteiden saavuttamista, opetuksen eheyttämistä ja laaja-alaista osaamista. Toisin sanoen monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa tulisi huolehtia siitä, että ne tukevat normaalia opetusta ja kokonaisuuksissa mukana olevien oppiaineiden sisältöjen oppimista.

## **6. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanoon on varattava riittävästi lisäresursseja sekä kansallisella että paikallisella tasolla.**

Opetussuunnitelmien perusteiden uudistaminen on voimakas koulutuksen ja opetuksen normiohjauksen keino. Perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu ja käyttöönotto ei onnistu ilman riittävästi resursointia. Tulevissa opetussuunnitelmauudistuksissa opetus- ja kulttuuriministeriön tulee huolehtia riittävästä lisärahoitusmahdollisuudesta Opetushallitukselle sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjille. Opetuksen järjestäjien tulee tulevissa OPS-uudistuksissa varata ennakoiden aika- ja taloudellisia resursseja opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien valmisteluun ja käyttöönottoon. Taloudelliset resurssit ovat OPS-arvioinnin tulosten mukaan suurimpia opetuksen kehittämistä ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista estäviä tekijöitä. Riittämättömät resurssit heijastuvat monin tavoin opetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintaan.

## **7. Koulutuksen ohjausjärjestelmän eri toimijoita ja sidosryhmiä osallistavaa ja dialogista työskentelyä tulee jatkaa opetussuunnitelman perusteiden käyttöönoton aikana.**

Koulutuksen ohjausjärjestelmän eri toimijoita ja sidosryhmiä osallistava ja dialoginen työskentely opetussuunnitelmien perusteiden valmistelun aikana on arvioitu hyödylliseksi. Dialogista työskentelyä kannattaisi siksi jatkaa myös opetussuunnitelman käyttöönoton aikana. Työskentelyssä tulisi tuoda näkyvästi esiin opetussuunnitelmien perusteiden valmistelun taustalla olleita tutkimuksia sekä uudistusten taustaa ja kontekstia. Jatkuva ja avoin keskustelu tukee yhteistä ymmärrystä uudistusten tavoitteista, sisällöistä ja keskeisistä käsitteistä.

Dialogin mahdollistaminen perusteiden käyttöönoton edetessä voisi tuoda monenlaisia hyötyjä: ensiksi keskustelun jatkuminen voisi edistää vertaistukea ja hyvien käytänteiden jakamista, ja toiseksi se voisi ennaltaehkäistä väärinymmärrysten syntymistä ja vähentää niiden leviämistä. Lisäksi perusteiden käyttöönoton edetessä voi tulla esiin asioita tai ongelmia, joita ei ole osattu valmisteluvaiheessa ennakoida. On kaikkien etu, että esiopetusyksikkö- ja kouluarjessa esiin tulleista onnistumisista ja pulmista voidaan viestiä ja keskustella tuoreeltaan. Tätä voitaisiin tukea esimerkiksi luomalla kaikille avoin verkkokeskustelualusta.

**Utgiven av**

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

**Publikationens namn**

LÄROPLANSGRUNDERNA – EN KOMPASS FÖR UTVECKLING SAR BETET

En utvärdering av implementeringen av läroplansgrunderna för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen 2014

**Författare**

Jaana Saarinen, Salla Venäläinen, Peter Johnson, Hannele Cantell, Gun Jakobsson, Päivi Koivisto, Mari Routti, Jorma Väänänen, Mari Huhtanen & Mikko Viitala

I den här rapporten analyseras hur ibrukttagandet av läroplansgrunderna för förskoleundervisning och grundläggande utbildning (2014) har framskridit och lyckats. Fokus ligger framför allt på faktorer som har främjat och förhindrat att de innehållsmässiga målen uppnås. Dessutom utvärderas hur förskoleenheternas och skolornas vardag har utvecklats. Rapporten bygger på en uppföljningsutvärdering med samma deltagande utbildningsanordnare, förskoleenheter och skolor åren 2017 och 2019.

Utvärderingen visar att samarbete vid båda tidpunkterna (2017 och 2019) var den viktigaste faktorn som främjade att läroplansmålen nås. I synnerhet samarbete bland den undervisande personalen lyftes fram, men även samarbete mellan förskoleenheter och mellan skolor värdesattes. Deltagarna bedömde också att samarbete och samarbetsfärdigheter främjade utvecklingen av verksamhetskulturen. Det är värt att notera att uppfattningen om att samarbete främjar att läroplansmålen nås har försvagats något sedan 2017. Det är sannolikt att kraven på samarbete var större när man började ta i bruk läroplanerna, dvs. när reformerna omsattes i praktiken för första gången. Enligt resultaten i LP-utvärderingen borde man i förskolorna och skolorna stärka samarbetets betydelse i den dagliga verksamheten. Man kan inte låta samarbetet tyna bort när ibrukttagandet av läroplanerna framskrider. Det pedagogiska ledarskapet har en stor betydelse för utvecklingen av verksamhetskulturen samt för hur samarbetet är organiserat, hur mycket tid som reserveras för det och huruvida samarbetet värdesätts.

Resultaten visar att en del av innehållet i läroplanerna har förståtts och tolkats på olika sätt på lokal nivå, vilket har varit till nackdel för att målen ska uppnås. Tolkningarna av målen för mångsidig kompetens och mångvetenskapliga lärområden har exempelvis varierat. Man bör därför i högre grad än i nuläget fokusera på att förklara reformens centrala begrepp inom ramen för den handledning, det stöd och den utbildning som ingår då läroplanerna tas i bruk. Det här behövs på såväl nationell som lokal nivå. Stöd och fortbildning behövs både i början av processen och när



den framskrider. Det är oroande att hindren för att delta i utbildning enligt resultaten verkar ha ökat mellan 2017 och 2019. Av den här orsaken borde det finnas möjlighet att ordna avgiftsfria utbildningar och utbildningar på webben.

LP-utvärderingen visar för förskoleundervisningens del att de största effekterna av läroplansgrunderna från 2014 är att mer vikt har fästs vid barnen som aktiva aktörer och deras delaktighet i planeringen av verksamheten. I grundskolan är de viktigaste effekterna förändringar i bedömningen, införande av mångvetenskapliga lärområden och ökat samarbete mellan lärarna. Eftersom målet med läroplansgrunderna är att de ska vara ett verktyg för utvecklingen av undervisningen, är det viktigt att man på lokal nivå tillsammans reflekterar över läroplanernas effekter samt utmaningar och framgångar som man har upplevt när läroplanen tas i bruk. Detta kräver att utbildningsanordnare och andra aktörer som deltar i arbetet med att utveckla undervisningen regelbundet utvärderar sig själva och uppdaterar den lokala läroplanen och årsplanen utifrån det här.

Utvärderingsgruppen har på basis av utvärderingsresultaten utarbetat följande utvecklingsrekommendationer:

- 1. Det måste erbjudas mer fortbildning, stöd och handledning för läroplansarbete på lokal nivå.**

Läroplansgrunderna för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen 2014 har legat till grund för beredningen och ibruktagandet av de lokala läroplanerna på kommunnivå. Arbetet på lokal nivå har som helhet lyckats bra. Men särskilt i fråga om den grundläggande utbildningen orsakade läroplansgrundernas omfattning och komplexitet utmaningar på den lokala nivån. Aktörer inom förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen bedömde i LP-utvärderingen att läroplansgrunderna har stor betydelse för jämlikheten i utbildningen. Man borde därför med hjälp av fortbildning och stöd garantera att läroplansmålen förverkligas tillräckligt enhetligt.

Utvärderingsresultaten visar att det finns en variation i de tolkningar och uppfattningar som gäller läroplanernas mål och förverkligandet av dem på lokal nivå. Man skulle ha kunnat bidra till enhetlighet i tolkningarna genom aktivare och tydligare anvisningar och stöd under den lokala läroplansprocessen. Enligt resultaten av LP-utvärderingen önskar förskoleenheterna och skolorna mer praktisk utbildning om läroplanernas innehåll, vilket bland annat inkluderar spridning av god praxis samt diskussioner om läroplanernas innehåll. Enligt resultaten är det till stor del utbildningsanordnarna som har fått ta ansvaret för fortbildning kring läroplanerna, eftersom möjligheterna att delta i utbildning ordnad av exempelvis Utbildningsstyrelsen har minskat när ibruktagandet har framskridit.

- 2. Utbildningsanordnarna, förskoleenheterna och skolorna bör systematiskt samla in utvärderings- och uppföljningsinformation som sedan används i utvecklingen av verksamheten.**

I synnerhet utbildningsanordnarna bör samla in utvärderings- och uppföljningsinformation om hur läroplanerna verkställs och också använda den här informationen för att utveckla verksamheten

och genomföra kommande LP-processer. Enligt resultaten har alla utbildningsanordnare ännu inte tillräckligt systematiska rutiner för användning av utvärderings- och uppföljningsinformation. Lärdomarna från den pågående processen för förnyelse av läroplanerna bör användas då nästa läroplan bereds och tas i bruk. Förskoleenheterna och skolorna har ett eget ansvar för att det man har lärt sig genom sitt arbete med att förverkliga läroplanerna under varje läsår används vid planeringen av verksamheten för kommande läsår.

För att det ska vara möjligt att säkra undervisningens kvalitet är det viktigt att utbildningsanordnarna, förskoleenheterna och skolorna regelbundet går tillbaka till läroplanen. Lokalt skulle man exempelvis kunna använda utvecklande utvärdering. De olika faserna i utvärderingen av den egna verksamheten planeras och genomförs då gemensamt så att de redan i sig själva bidrar till lärande, spridning av kunskap och en stärkt gemensam förståelse.

### **3. Målen och de konkreta verksamhetsmodellerna för mångsidig kompetens måste förtydligas och preciseras.**

Utbildningsanordnarna, förskoleenheterna och skolorna upplevde att de hade beaktat den mångsidiga kompetensen ganska väl i rutinerna för undervisningen och i utvecklingen av verksamhetskulturen. Att omsätta den mångsidiga kompetensen i praktiken är ändå problematiskt enligt LP-utvärderingen. Målen upplevs som öppna för många tolkningar och det ses som svårt att främja målen. Enligt tidigare resultat i LP-utvärderingen upplever i synnerhet lärarna i grundskolan det som utmanande att främja och bedöma mångsidig kompetens inom en ämnesindelad undervisning. Även om mångsidig kompetens i läroplansgrunderna har inkluderats i läroämnenas mål, förblir kopplingen öppen för tolkning på den praktiska nivån i undervisningen.

Den mångsidiga kompetensen är ett bra exempel på hur nya begrepp som införs i läroplanerna kräver mycket stöd och diskussion i det skede då de tas i bruk. Det här är något som både Utbildningsstyrelsen och utbildningsanordnarna ansvarar för. Utifrån LP-utvärderingens resultat verkar det som om det på begreppsnivå ännu skulle vara bra att förtydliga kopplingarna och skillnaderna mellan mångsidig kompetens, helhetsskapande undervisning och (mångvetenskapliga) lärområden. Detta kunde exempelvis göras så att man förklarar begreppens hierarkier samt ordnar utbildningar där mångsidig kompetens tas upp i förhållande till målen för helhetsskapande undervisning, som är bekanta redan från tidigare läroplaner. Det vore också bra att kartlägga konkreta verksamhetssätt med anknytning till mångsidig kompetens och att sprida god praxis.

### **4. Förskoleenheternas och skolornas sociala verksamhetskultur bör stärkas så att samarbetsrutinerna integreras i den dagliga verksamheten.**

Det pedagogiska ledarskapet har en stor betydelse för hur samarbetet inom förskoleenheterna och skolorna organiseras. Det har också inverkan på hur mycket och hurdant samarbete man reserverar tid för samt på hur regelbundet samarbetet är. Ledarskapet och samarbetet bör främjas såväl inom det lokala utbildningsväsendet som i förskoleenheter och skolor. Med hjälp av pedagogiskt ledarskap kan man uppmuntra personalen till samarbete samt lyfta fram dess värde och betydelse i utvecklingen av verksamheten. Detta skapar en grund för en social verksamhetskultur och stärker den. Enligt resultaten av LP-utvärderingen är samarbete den viktigaste faktorn som

främjar att läroplanernas mål uppnås och att undervisningen och verksamhetskulturen utvecklas. Möjligheterna till samarbete inom och mellan förskoleenheter och skolor bör utökas.

#### **5. Mer stöd behövs för att planera, genomföra och utvärdera lärområden.**

I förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen bör man i större utsträckning än i nuläget lägga vikt vid barnens och elevernas delaktighet och vid helhetsskapande undervisning. Inom förskolan bör man till exempel genom utbildning stöda planeringen av lärområden som utgår från barnens intressen, bygger på arbete i grupp och beaktar läroplanens mål. Enligt utvärderingsresultaten har inkluderingen av barnen och eleverna minskat vid planeringen av lärområden sedan år 2017. Inom den grundläggande utbildningen borde man vid planeringen och genomförandet av mångvetenskapliga lärområden bättre beakta innehållen och bedömningen i de läroämnen som ingår i lärområdena.

Enligt resultaten av LP-utvärderingen genomförs mångvetenskapliga lärområden inte alltid så att de olika läroämnenas mål beaktas, utan de genomförs som separata projekt. Detta syns i utvärderingsresultaten bland annat så att mångvetenskapliga lärområden i genomsnitt upplevs ha ökat elevernas förståelse för läroämnenas innehåll bara i viss mån eller lite. I de mångvetenskapliga lärområdena borde man öva på de läroämnesinnehåll som ingår i läroplanen och på så sätt samtidigt främja att man uppnår läroämnenas mål, helhetsskapande undervisning och mångsidig kompetens. Med andra ord borde den som planerar och förverkligar mångvetenskapliga lärområden se till att de stöder den normala undervisningen och inläringen av innehållet i de läroämnen som ingår i lärområdet.

#### **6. Tillräckligt med tilläggsresurser måste reserveras för att genomföra läroplansgrunderna för förskoleundervisning och grundläggande utbildning, både på nationell och lokal nivå.**

En läroplansreform är ett kraftfullt verktyg för normstyrning av utbildningen och undervisningen. Man lyckas inte med att bereda och ta i bruk läroplansgrunderna och de lokala läroplanerna utan tillräckliga resurser. I kommande läroplansreformer måste undervisnings- och kulturministeriet säkerställa tillräckliga möjligheter till tilläggsfinansiering för Utbildningsstyrelsen samt för utbildningsanordnarna. De som anordnar förskoleundervisning och grundläggande utbildning bör i kommande LP-reformer i förväg reservera tillräckliga tidsmässiga och ekonomiska resurser för att läroplansgrunder och lokala läroplaner ska kunna beredas och tas i bruk. Ekonomiska resurser hör enligt resultaten av LP-utvärderingen till de viktigaste faktorerna som främjar att undervisningen utvecklas och läroplanens mål uppnås. Otillräckliga resurser återspeglas på många sätt i utbildningsanordnarnas, förskoleenheternas och skolornas verksamhet.

#### **7. Det dialogbaserade arbetet som inkluderar olika aktörer inom styrsystemet bör fortsätta medan grunderna för läroplanen tas i bruk.**

Det dialogbaserade arbetet som inkluderar olika aktörer och berörda parter inom utbildningens styrsystem har bedömts vara till nytta vid beredningen av läroplansgrunderna. Dialogen borde därför fortsätta medan läroplanen tas i bruk. I arbetet bör man på ett synligt sätt lyfta fram den forskning som läroplansgrunderna bygger på samt reformens bakgrund och kontext. Kontinuerlig

och öppen diskussion stöder en gemensam förståelse för reformens mål och innehåll samt centrala begrepp.

Att man möjliggör en fortsatt dialog medan förskoleenheterna och skolorna fortsätter att ta i bruk läroplansgrunderna kan vara till nytta på många sätt. För det första kan en fortsatt diskussion främja det kollegiala stödet och spridningen av god praxis, och för det andra kan den förhindra missförstånd och minska deras spridning. När arbetet med att ta i bruk läroplanen framskrider kan det också komma fram frågor eller problem som man inte kunnat förutse i beredningsskedet. Det ligger i allas intresse att man snabbt kan rapportera och diskutera framgångar och problem som kommit fram i förskoleenheternas och skolornas vardag. Den här dialogen kan till exempel stödas med hjälp av en diskussionsplattform på webben som är öppen för alla.



**Publisher**

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

**Title of publication**

NATIONAL CORE CURRICULUM AS A COMPASS FOR DEVELOPMENT

Evaluation of the implementation of the national core curricula for pre-primary and basic education 2014

**Authors**

Jaana Saarinen, Salla Venäläinen, Peter Johnson, Hannele Cantell, Gun Jakobsson, Päivi Koivisto, Mari Routti, Jorma Väänänen, Mari Huhtanen & Mikko Viitala

This report looks at the progress and success of the deployment of the national core curricula for pre-primary and basic education 2014. Attention is paid especially to factors that promote and prevent the achievement of the content-related objectives. In addition, the report evaluates how the activities have developed in the everyday work of pre-primary education units and schools. The evaluation is a follow-up evaluation, in which the same education providers, pre-primary education units and schools participated in 2017 and 2019.

According to the evaluation results, cooperation was the most important factor promoting the achievement of the objectives of the curricula during both evaluation periods. Especially cooperation between the teaching staff was emphasised in the results, but cooperation between pre-primary education units and between schools was also valued. It was also considered that cooperation and cooperation skills promoted the development of the operating culture. However, it is worth noting that since 2017, there has been a slight decline in the views that consider cooperation a factor promoting the achievement of the objectives of the curricula. What is likely is that there was more demand for cooperation at the initial stage of the deployment of the national core curricula, when the reforms were put into practice for the first time. According to the evaluation results, the importance of cooperation in everyday activities should be strengthened in pre-primary education units and schools. Cooperation should not be allowed to dwindle when the deployment of the national core curriculum progresses. Pedagogical management plays an important role in the development of the operating culture and in determining how cooperation is organised, how much time is reserved for it and whether cooperation is valued.

The evaluation results show that some of the content of the curricula have been understood and interpreted in different ways at the local level, which has impaired the achievement of the objectives. For example, the interpretations of transversal competence and multidisciplinary learning modules have led to varying ways of implementation. More attention should be paid to

explaining the key concepts of the reforms in the guidance, support and training provided for the deployment of the curricula both at the national and the local levels. Support and in-service training are needed both at the beginning of the deployment process and when it progresses. Alarmingly, according to the results of the evaluation, obstacles to participation in training seem to have increased between 2017 and 2019. Implementation methods that are free and take place online should therefore be favoured in training.

According to the evaluation, the most important impacts of the national core curricula 2014 on pre-primary education were an increase in the child's agency and children's participation in the planning of the activities in pre-primary education, while changes in assessment, the organisation of multidisciplinary learning modules and the increasing cooperation of teachers were the most important impacts in basic education. The aim of the national core curricula is to serve as a means of developing education. It is therefore important that the impacts of the curricula and the challenges and successes in their deployment are discussed together at the local level. This requires education providers and other actors participating in the development of education to conduct regular self-assessment and use it to update the local curriculum and the annual plan.

The assessment group has prepared the following development recommendations based on the evaluation results:

**1. More training, support and guidance related to the curricula is required at the local level.**

As a whole, the preparation and deployment of the local curricula based on the national core curricula for pre-primary education and basic education 2014 has been successful at the level of municipalities. However, especially in basic education, the scope and complexity of the core curriculum document meant challenges for the local level. The actors in pre-primary and basic education were of the opinion that the national core curricula play a major role in the realisation of equality of education and sufficiently consistent realisation of the objectives of the curricula should therefore be guaranteed by providing training and support.

According to the results of the evaluation of the implementation of the national core curricula, the objectives of the curricula and their implementation have been interpreted and understood in various ways at the local level. The interpretations could have been more consistent if more active and clearer guidance and support had been provided during the process of drawing up the local curricula. According to the evaluation results, pre-primary education units and schools would like to have more opportunities for practical training on the contents of the national core curricula. By this, they mean sharing of good practices and joint discussion on the objectives of the core curricula, among other things. The evaluation results show that the responsibility for providing in-service training on the curricula has largely been left to the education providers because, as the deployment has progressed, there have been fewer opportunities to participate, for example, in training organised by the Finnish National Agency for Education.

**2. The providers of pre-primary and basic education, pre-primary education units and schools must systematically collect evaluation and monitoring data and use it in the development of their activities.**

Especially the providers of pre-primary education and basic education should collect monitoring and evaluation data on the implementation of the curricula and use it in the development of their activities and in the next curriculum processes. According to the results, all education providers do not as yet have sufficiently systematic ways of taking advantage of the evaluation and monitoring data. The lessons learnt from the current process of reforming the curricula must be taken advantage of in the preparation and deployment of the next curriculum. Pre-primary education units and schools are responsible for ensuring that what has been learnt in the implementation of the local curricula during the current year will be used in planning the activities for the next school years.

To ensure the quality of teaching, it is important that education providers, pre-primary education units and schools examine and discuss the national core curriculum on a regular basis. Locally, it would be possible to take advantage of methods such as enhancement-led evaluation, in which the different stages of self-evaluation are planned and implemented together in such a manner that the stages themselves will produce learning and sharing of information and strengthen the shared understanding.

**3. The objectives and concrete operating practices related to transversal competence must be clarified and specified.**

Providers of pre-primary and basic education, pre-primary education units and schools estimate that they have taken into account transversal competence in the teaching practices and the development of their operating culture reasonably well. However, based on the evaluation, introducing transversal competence into practice is problematic: the objectives are found to be open to multiple interpretations and promoting them is considered difficult. According to the previous results of the evaluation, especially teachers in basic education find it challenging to promote and assess transversal competence as part of the instruction organised by subject. Although transversal competence has been integrated into the objectives of the subjects in the core curriculum document, the connection between them remains open to interpretations at the practical level of teaching.

Transversal competence is a good example of how the adoption of new concepts introduced into the curricula requires a great deal of support and discussion during the deployment of the national core curricula. The responsibility for these lies with both the Finnish National Agency for Education and the education providers. According to the evaluation, it seems that further clarification of the connections and differences between transversal competence, integrative instruction and (multidisciplinary) learning modules at the conceptual level would be useful. The methods used for this could include explaining the hierarchy of the concepts as well as providing training courses in which transversal competence would be discussed in connection with the objectives of integrative instruction. These objectives are already familiar from the previous curricula. It would be useful to explore concrete operating practices related to transversal competence and share them as good practices.



**4. The communal operating culture in pre-primary education units and schools must be strengthened so that cooperation practices become an integrated part of everyday activities.**

Pedagogical management plays an important role in determining how cooperation is organised in pre-primary education units, how much time is reserved for cooperation, what kind of cooperation it is reserved for, and how regular this cooperation is. Management and cooperation should be promoted both at the level of the local educational administration and at the level of pre-primary education units and schools. Through pedagogical management, the personnel can be encouraged to cooperate and their value and importance in the development of the activities can be emphasised. This lays a foundation for a communal operating culture and strengthens it. According to the evaluation results, cooperation is the main factor promoting the achievement of the objectives of the curricula and the development of teaching and the operating culture. Opportunities for cooperation should be increased both within pre-primary education units and schools and between them.

**5. More support should be available for the planning, implementation and assessment of learning modules.**

More attention should be paid to the engagement of children and pupils and to integrative instruction in pre-primary and basic education. For example, training should be provided in pre-primary education to support the planning of group-based learning modules that arise from the children's topics of interests, while ensuring that attention is also paid to the objectives of the curriculum. According to the evaluation results, engaging the children and the pupils in the planning of the learning modules has decreased since 2017. In basic education, the content and assessment of the subjects included in multidisciplinary learning modules must be taken into account better when the modules are planned and implemented.

According to the evaluation results, the objectives of the different subjects are not always paid attention to when multidisciplinary learning modules are implemented. Instead, the modules are implemented as separate projects. One of the ways this is reflected in the evaluation results is that multidisciplinary learning modules are considered to have increased pupils' understanding of the content of the subjects on average only somewhat or little. The purpose of multidisciplinary learning modules is to practice the contents defined for the school subjects in the national core curriculum and that way simultaneously promote the achievement of the objectives of the subjects, integrative instruction and transversal competence. In other words, when planning and implementing multidisciplinary learning modules, it should be ensured that the modules support both normal teaching and the learning of the content of the subjects included in the modules.

**6. Sufficient additional resources must be reserved for the implementation of the national core curricula for pre-primary and basic education at both the national and the local level.**

Reforming the national core curricula is a strong method of normative steering of education and teaching. The preparation and deployment of the national core curricula and the local curricula will not succeed without sufficient allocation of resources. In future curriculum reforms, the Ministry of Education and Culture should ensure that there will be a possibility for additional

funding for both the Finnish National Agency for Education and the providers of pre-primary and basic education. In future reforms of the national core curricula, education providers must anticipate and reserve time resources and financial resources for the preparation and deployment of the national core curricula and the local curricula. According to the evaluation results, financial resources are the main factor preventing the development of teaching and the achievement of the objectives of the curriculum. Inadequate resources are reflected in many ways in the activities of education providers, pre-primary education units and schools.

**7. Dialogic work that engages the different actors and stakeholders involved in the steering of education must be continued during the deployment of the national core curriculum.**

Dialogic work engaging the different actors and stakeholders involved in the steering of education during the preparation of the national core curricula has been found useful. Dialogic work should therefore be continued also during the deployment of the curriculum. The studies behind the preparation of the core curricula as well as the background and context of the reforms should be highlighted in this work. A continuing and open discussion supports a shared understanding of the objectives, contents and main concepts of the reforms.

When the deployment process progresses, enabling a dialogue could bring many kinds of benefits: firstly, the continued dialogue could promote peer support and sharing of good practices and secondly, it could prevent misunderstandings from taking place and spreading. In addition, when the deployment progresses, issues or problems may arise that could not have been anticipated at the preparation stage. It is in everyone's interests that the successes and problems emerging in the daily work of pre-primary education units and schools can be communicated about and discussed as soon as they are observed. This could be supported, for example, by creating a platform for online discussions that are open for everyone.



<b>Tiivistelmä .....</b>	<b>3</b>
<b>Sammandrag.....</b>	<b>7</b>
<b>Summary .....</b>	<b>13</b>
<b>1 Johdanto .....</b>	<b>23</b>
1.1 Arvioinnin lähtökohdat .....	24
1.2 Koulutuksen ohjausjärjestelmä.....	25
1.3 Arvioinnin toteuttajat .....	26
<b>2 Arvioinnin tehtävät ja toteuttaminen.....</b>	<b>29</b>
2.1 Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet .....	30
2.2 Kehittävä arviointi metodologisena lähestymistapana.....	31
2.3 Arviointiaineistot .....	32
2.4 Arviointiaineistojen analyysit.....	33
2.5 Arvioinnin luotettavuus.....	34
<b>3 Opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttaminen esi- ja perusopetuksessa</b>	<b>39</b>
3.1 Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen lukuvuosina 2016–2017 ja 2018–2019.....	41
3.2 OPS:ien tavoitteiden saavuttamista edistävät tekijät .....	44
3.3 OPS:n tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät .....	49
3.3.1 Esteet esiopetuksessa.....	49
3.3.2 Esteet perusopetuksessa.....	52
3.4 Opetussuunnitelman muutokset esi- ja perusopetuksen arjessa .....	57
3.5 Valtakunnallisten tavoitteiden saavuttaminen.....	63
<b>4 Laaja-alainen osaaminen, eheyttäminen ja oppimiskokonaisuudet .....</b>	<b>69</b>
4.1 Laaja-alainen osaaminen esi- ja perusopetuksessa.....	71
4.2 Eheyttäminen esi- ja perusopetuksessa .....	73
4.2.1 Eheyttämisen keinot esiopetuksessa.....	73
4.2.2 Eheyttämisen keinot perusopetuksessa.....	78

4.3	Oppimiskokonaisuudet .....	83
4.3.1	Oppimiskokonaisuudet esiopetuksessa.....	83
4.3.2	Monialaiset oppimiskokonaisuudet perusopetuksessa .....	85
<b>5</b>	<b>Esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurin kehittäminen.....</b>	<b>89</b>
5.1	Oppimiskäsitys .....	91
5.2	Esi- ja perusopetuksen kehittämistä edistävät tekijät .....	94
5.3	Miten eri asiat huomioidaan opetuksen kehittämisessä?.....	97
5.4	Toimintakulttuurin kehittäminen .....	100
<b>6</b>	<b>Toiminnan kehittäminen esi- ja perusopetuksessa .....</b>	<b>107</b>
6.1	Esiopetuksen palvelukokonaisuuden toteutuminen.....	109
6.2	Vuosittaisten suunnitelmien ja lukuvuosisuunnitelmien valmistelu.....	111
6.3	Koulutuksiin osallistumista estävät tekijät.....	112
6.4	Opetushallituksen tuki esi- ja perusopetuksen kehittämisessä .....	116
6.5	Ohjausjärjestelmän kehittämisen haasteita.....	120
6.6	Seuranta- ja arviointitiedon hyödyntäminen.....	129
<b>7</b>	<b>Tuntijaon toimivuus osana opetussuunnitelman käyttöönottoa.....</b>	<b>135</b>
7.1	Vuoden 2012 tuntijaon uudistamisen tavoitteet .....	137
7.2	Tuntijaon 2012 toimivuuden tarkastelua .....	138
7.2.1	Tuntijaon toimivuus jakaa mielipiteitä .....	138
7.2.2	Valtakunnallisen tuntijaon soveltaminen .....	140
7.2.3	Taide- ja taitoaineiden tuntimäärien muutokset .....	141
7.2.4	Taide- ja taitoaineiden valinnaisuus .....	143
7.2.5	Oppiainejakoisuus ja laaja-alainen osaaminen.....	147
7.2.6	Vieraat kielet tuntijaossa .....	148
<b>8</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>155</b>
8.1	Taustaa.....	156
8.2	Laaja-alainen osaaminen, oppimiskokonaisuudet ja oppiainejakoisuus .....	157
8.3	Taloudelliset resurssit .....	162
8.4	Toimintakulttuurin kehittäminen .....	167

9 Kehittämissuosituksset .....	175
Lähteet .....	181



Johdanto



# 1

## 1.1 Arvioinnin lähtökohdat

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.

Ensimmäisessä osahankkeessa keskiössä olivat perusteasiakirjojen toimivuus ja paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu (ks. Saarinen ym. 2019). Toisessa ja kolmannessa osahankkeessa tarkasteltiin opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden toteutumista esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa (ks. Venäläinen ym. 2020).

Nyt käsillä olevassa seurantaraportissa tarkastellaan OPS-arvioinnin neljännen osahankkeen arviointituloksia suhteessa ensimmäisen osahankkeen tuloksiin. Tarkastelun kohteena ovat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönoton onnistuneisuus sekä sisällöllisten tavoitteiden saavuttaminen paikallisella tasolla.

Tämän seurantaraportin lisäksi OPS-arviointi julkaisee kaikkien osahankkeiden tuloksia yhdistelevän kokoavan pohdinnan sekä ruotsinkielisen tiivistelmäjulkaisun, jossa käsitellään tuloksia erityisesti ruotsinkielisten vastaajaryhmien osalta.

## 1.2 Koulutuksen ohjausjärjestelmä

Koulutuksen ohjausjärjestelmällä on merkittävä rooli opetuksen järjestäjien, oppilaitosten, koulujen ja päiväkotien arkeen. Tässä arvioinnissa ohjausjärjestelmällä tarkoitetaan valtioneuvoston, opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen, opetuksen järjestäjien, koulujen ja esiopetusyksiköiden<sup>1</sup> hallintoa ja ohjausta<sup>2</sup>. Ohjausjärjestelmä on keskeinen koulutuspolitiikan väline.

Opetustoimen rahoitusjärjestelmän ja sen toimivuuden analyysi jäävät tämä arvioinnin ja raportin ulkopuolelle. Raportissa kuitenkin käsitellään joiltain osin opetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen kokemuksia toiminnan resursseista ja resursoinnista.

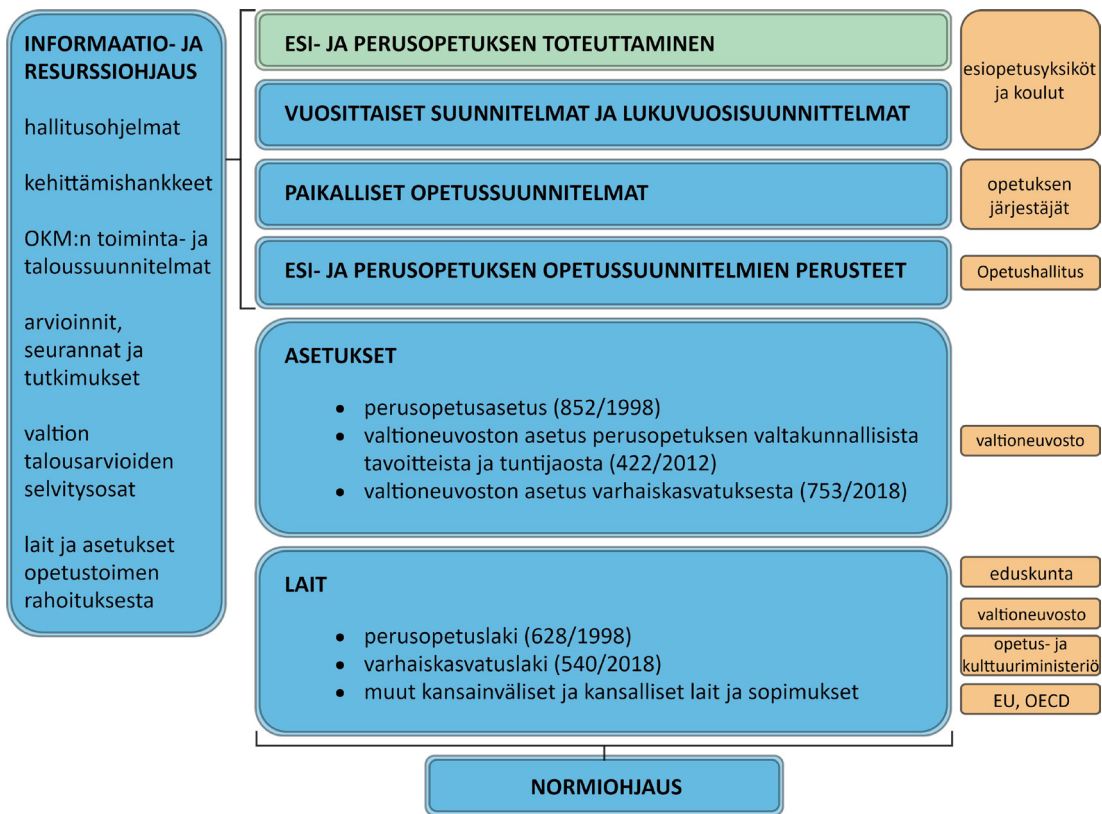
Suomessa koulutusjärjestelmää ohjataan lainsäädännöllä, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteilla, rahoituksella, oppimistulosten arvioinneilla ja kehittämishankkeilla. Ohjauksella vaikutetaan muun muassa opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä opetuksen järjestämisen tapoihin. Koulutuksen ohjausjärjestelmän tavoitteena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytyksen oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle sekä taata yhtenäinen perusopetus koko maahan. (Nyyssölä 2013, 5; 33.)

Ohjausjärjestelmä, sisältäen normi-, informaatio- ja resurssiohjauksen, kuvataan seuraavassa kuviossa 1.

---

<sup>1</sup> Esiopetusyksiköllä tarkoitetaan tässä arvioinnissa päiväkodissa tai koulussa järjestettävää esiopetusta

<sup>2</sup> Opetuksen järjestäjien, koulujen ja esiopetusyksiköiden hallinnolla tarkoitetaan kuntien lainsäädännöllistä esi- ja perusopetuksen järjestämiseen liittyvää hallintoa ja päätöksentekoa. Ohjauksella tarkoitetaan sekä Opetushallituksen juridis-hallinnollista, tiedollista ja pedagogista ohjausta että paikallisen tason (kunnan opetushallinto ja koulujen johto) opetuksen järjestämiseen liittyvää ohjausta ja päätöksentekoa.



**KUVIO 1. Koulutuksen ohjausjärjestelmä (ks. Saarinen ym. 2019, 24)**

### 1.3 Arvioinnin toteuttajat

OPS-arvioinnin arviointiryhmä nimettiin kahdeksi toimikaudeksi. Ensimmäinen toimikausi oli 13.10.2016–30.6.2018. Toinen toimikausi alkoi 1.8.2018 ja päättyi 31.12.2020. Arviointiryhmä koostui puheenjohtajasta sekä viidestä muusta asiantuntijasta. Arviointiryhmässä oli ruotsinkielinen edustus.

Arviointiryhmän jäsenillä oli tuntemusta tuntijaosta, esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistamisprosesseista sekä koulutuksen ohjausjärjestelmästä valtakunnallisella ja paikallisella tasolla. Heillä oli monipuolinen kokemus esi- ja perusopetuksen johtamisesta ja opetussuunnitelmatyöstä sekä esi- ja perusopetuksen strategisesta, sisällöllisestä ja pedagogisesta kehittämisestä. Jäsenillä oli osaamista arvioinnista sekä opetussuunnitelmien ja koulutuksen tutkimuksesta.

Ryhmän jäsenet osallistuivat toimikausien aikana monipuolisesti aineistonkeruun suunnitteluun, aineistojen keräämiseen, arviointitulosten tulkintaan sekä tulosten raportointiin ja kehittämissuosituksen laadintaan.

Molemmilla toimikausilla arviointiryhmän puheenjohtajana toimi Peter Johnson (sivistysjohtaja, Kokkola, 31.7.2020 saakka, johtava asiantuntija 1.8.2020 – 1.12.2020). Asiantuntijajäseninä toimivat Hannele Cantell (yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto), Gun Jakobsson (ledande rektor, Vasa Övningsskola – rektor emerita 1.10.2017 alkaen), Päivi Koivisto (varhaiskasvatuksen palvelujohtaja, Jyväskylä), Mari Routti (opetustoimenjohtaja, Lappeenranta) ja Jorma Väänänen (rehtori emeritus, Tornio).

Karvissa arviointihankkeen toteuttamisesta vastasivat johtava arviointiasiantuntija Jaana Saarinen ja arviointiasiantuntija Salla Venäläinen. Lisäksi toteuttamisessa oli Karvista mukana arviointiasiantuntija Mari Huhtanen, arviointisuunnittelija Mikko Viitala sekä korkeakouluharjoittelija Anna Jäntti.



# Arvioinnin tehtävät ja toteuttaminen

# 2

## 2.1 Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet

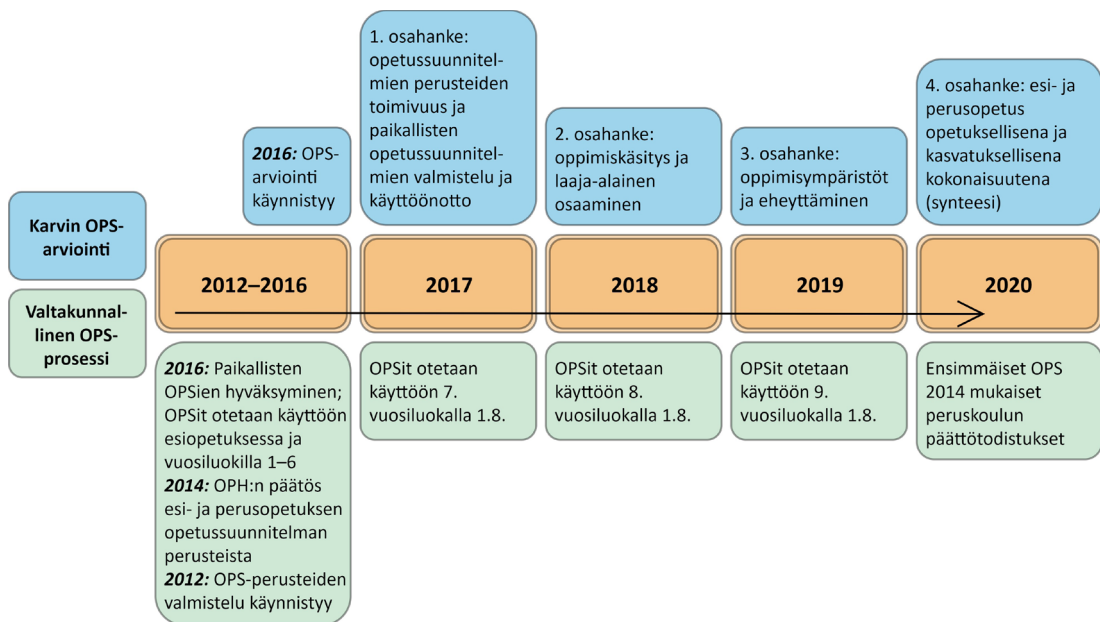
Tässä raportissa tarkastellaan OPS-arvioinnin neljännen osahankkeen eli seuranta-arvioinnin tuloksia, jotka käsittelevät esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönoton onnistuneisuutta sekä sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista paikallisella tasolla. Seuranta-aineiston avulla analysoidaan opetussuunnitelmien käyttöönoton etenemistä ja niiden toimivuutta pedagogisen kehittämisen välineenä.

Seuranta-vaiheen arviointikysymykset ovat seuraavat:

- Millaisena opetuksen kehittämisen välineenä opetussuunnitelma-asiakirjat koetaan esi- ja perusopetuksessa?
- Miten eri toimijat arvioivat opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa ja niiden vaikutuksia?
- Miten hyödyllisiksi ja selkeiksi eri toimijat arvioivat opetussuunnitelmien käyttöönottoon liittyvän tuen ja ohjauksen?
- Miten eri toimijat ovat onnistuneet saavuttamaan oppimiskäsitykseen, laaja-alaiseen osaamiseen, oppimiskokonaisuuksiin, oppimisympäristöihin ja toimintakulttuurin muutokseen liittyviä tavoitteita?
- Miten toimiva valtakunnallinen perusopetuksen tuntijakouudistus on?

Seuranta-aineisto kerättiin syksyllä 2019<sup>3</sup>. Seuranta-aineiston tuloksia verrataan tässä raportissa jo julkaistuihin ensimmäisen osahankkeen arviointituloksiin (Saarinen ym. 2019). Ensimmäisessä osahankkeessa eli syksyllä 2017 kerättiin kyselyaineisto esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä, esiopetusyksiköiltä ja kouluilta.

<sup>3</sup> Tämän seurantaraportin lisäksi OPS-arvioinnista julkaistaan vielä kaikkien osahankkeiden tuloksia käsittelevä tiivistelmä ja ruotsinkielinen julkaisu.



**KUVIO 2. Opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon ja OPS-arvioinnin aikataulu<sup>4</sup> (Saarinen ym. 2019, 33)**

## 2.2 Kehittävä arviointi metodologisena lähestymistapana

OPS-arvioinnin toteuttamisessa hyödynnetään kehittävän arvioinnin lähestymistapoja. Arvioinnin aikaisemmissa osahankkeissa on käytetty monipuolisia tiedonkeruun tapoja, kuten ryhmäkeskusteluja, opetus- ja oppimistilanteiden havainnoimista, kyselylomakkeita ja dokumenttiaineistoja. OPS-arvioinnin aikana on monin tavoin osallistettu esi- ja perusopetuksen opettajia sekä esiopetustyksiköiden ja koulujen ja varhaiskasvatus- ja opetustoimen johtoa. Kerättyjä arviointiaineistoja ja arvioinnin tuloksia on koko prosessin ajan aktiivisesti tulkittu yhdessä hyödynsaajien ja OPS-arvioinnin arviointiryhmän kanssa. (Saarinen ym. 2019, 37; Venäläinen ym. 2020, 31; ks. esim. Atjonen 2014, 213, 219–220; Patton 1997, 21–24, 88; Patton 2011, 256–258; Karvi 2020.)

Kehittävä arviointi on toteutunut OPS-hankkeessa koko prosessin ajan siten, että arvioinnissa on huomioitu hyödynsaajien tarpeita sekä pohdittu tulosten hyödyntämistä yhdessä heidän kanssaan. Hyödynsaajia ovat koulutuksen ohjausjärjestelmän monet eri toimijat, joita on eri tavoin osallistettu OPS-arviointiin suunnitteluvaiheesta alkaen. Heille on tuotettu tietoa opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamisesta jo arviointiprosessin aikana. Seuranta-arvioinnin

<sup>4</sup> Ensimmäiset OPS 2014 mukaiset peruskoulun päättötodistukset annetaan kevätlukukauden 2020 päätteeksi, mutta nämä oppilaat ovat opiskelleet luokat 1–5 vanhan tuntijaon ja opetussuunnitelman mukaan. Vasta kevätlukukauden 2024 lopuksi päättötodistuksen saavat ovat opiskelleet koko peruskoulun luokat 1–9 vuoden 2014 OPS:n mukaan.



kyselylomakkeisiin lisättiin muutamia kysymyksiä, jotka liittyivät useammalla kevään 2018 ja 2019 esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla johtoryhmien ja opettajaryhmien esiin tuomiin asioihin. Kysymys lisättiin esimerkiksi taide- ja taitoaineiden muutoksista tuntijaossa.

Seuranta-aineiston keruu toteutettiin kyselyillä, jotka olivat suunniteltu tukemaan vastaajien oman toiminnan arviointia ja itsereflektiota. Vastaajia pyydettiin muun muassa arvioimaan opetussuunnitelmien aiheuttamia keskeisimpiä muutoksia omassa toiminnassa. Kyselyillä kerättyä aineistoa on OPS-arvioinnissa analysoitu tiiminä, ja työn kaikissa vaiheissa on tehty aktiivista yhteistyötä.

## 2.3 Arviointiaineistot

Neljännän osahankkeen eli seurannan kyselyt lähetettiin syksyllä 2019 kaikille niille esi- ja perusopetuksen järjestäjille, esiopetusyksiköille ja kouluille, jotka osallistuivat OPS-arvioinnin ensimmäiseen osahankkeeseen syksyllä 2017. Seurantakyselyn tarkoituksena oli tarkastella opetussuunnitelmien käyttöönoton etenemistä vuodesta 2017 vuoteen 2019 sekä opetussuunnitelmien toimivuutta pedagogisen kehittämisen välineenä.

Ensimmäisen osahankkeen tavoin seurantakyselyyn pyydettiin vastaamaan 3–6 henkilön ryhmänä. Vastaajaryhmien määrä on esitetty taulukossa 1.

**TAULUKKO 1. Ensimmäiseen ja neljanteen osahankkeeseen osallistuneet vastaajaryhmät**

Kohderyhmä	2017 kyselyyn vastanneet (n)	2017 vastausprosentti (%)	2019 seurantakyselyyn vastanneet (n)	2019 vastausprosentti (%)
Esiopetuksen järjestäjät	210	51,7	173	82,3
Esiopetusyksiköt	202	49,6	176	87,1
Perusopetuksen järjestäjät	264	65,0	222	84,1
Koulut	410	67,0	363	88,5
<b>Yhteensä</b>	<b>1086</b>	<b>59,3</b>	<b>934</b>	<b>86,0</b>

Ensimmäisessä osahankkeessa vastaajaryhmissä oli mukana kaikkiaan 5529 henkilöä. Neljännessä osahankkeessa vastaajaryhmissä oleva henkilömäärä oli yhteensä 3690.

Esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen kyselyissä oli pääosin kaikille yhteisiä kysymyksiä, joita oli kuitenkin sanastolla kohdennettu tietyille vastaajajoukolle. Kyselyissä oli myös vain tietyille toimijoille suunnattuja kysymyksiä – esimerkiksi tuntijaosta kysyttiin vain perusopetuksen järjestäjiltä ja kouluilta.

Suurin osa syksyn 2019 seurantakyselyn kysymyksistä oli samoja, joita käytettiin ensimmäisessä osahankkeessa syksyllä 2017. Joistakin kysymyksistä tosin vähennettiin väittämien kokonaismäärää. Seurantakyselyyn lisättiin tuntijakoa koskevia tarkentavia kysymyksiä.

## 2.4 Arviointiaineistojen analyysit

Seuranta-aineisto analysoitiin laadullisesti ja määrällisesti. Määrällisen aineiston analyysissa sovellettiin tilastollisia menetelmiä ja laadullisen aineiston analyysissa sisällönanalyysia. Sekä määrällisten että laadullisten aineistojen analyysissa vertailtiin vuoden 2017 ja 2019 aineistoja.

Määrällisiä tuloksia tarkasteltaessa ja vertailtaessa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- ja hajontalukuja. Monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehtoina käytettiin viisiportaisia Likert-asteikkoja. Kahden ryhmän keskimääräisiä eroja tarkasteltiin t-testillä ja usean ryhmän välisiä eroja yksisuuntaisella varianssianalyysilla. Niissä tapauksissa, joissa perinteisten testien oletukset eivät olleet voimassa, käytettiin ei-parametrisiä testejä kuten Mann-Whitneyn ja Kruskal-Wallis testejä.

Tässä raportissa tilastollinen merkitsevyys eli p-arvo tarkoittaa alle 0,1 % riskiä tehdä virhepäätelmiä ( $p < 0,001$ ). Tällöin ero ryhmien välillä voi olla tilastollisesti merkitsevä, eli ryhmien välillä on varmasti eroa, mutta ero ei ole välttämättä suuri.

Eri ryhmien välisten erojen suuruus tulee ilmi efektikoosta. Efektikoko kertoo, kuinka paljon eri ryhmien havainnot (esim. koulujen ja perusopetuksen järjestäjien jakaumat) ovat päällekkäin. Mikäli ryhmien väliset keskiarvot ovat samat ja jakaumat samanlaiset, efektikoko on nolla (Metsämurtonen 2009, 57). Efektikoon mittana käytetään tässä raportissa Cohenin d- ja f-indikaattoreita. Karkeat rajat efektikoon suuruudelle ovat seuraavat: Cohenin d: pieni efektikoko  $< 0,20$ ; keskiuuri efektikoko noin  $0,40-0,45$  ja suuri efektikoko  $> 0,80$ , Cohenin f: pieni efektikoko  $< 0,10$ , keskiuuri efektikoko noin  $0,20$  ja suuri efektikoko  $> 0,40$ .

Seuranta-arviointiin osallistuneiden ryhmien vastauksia tarkasteltiin ja analysoitiin suhteessa erilaisiin taustamuuttujiin. Näitä olivat **tilastollinen kuntaryhmitys**<sup>5</sup> (jatkossa vain kuntaryhmitys), **opetuksen järjestäjän koko**<sup>6</sup> ja **AVI-alue**<sup>7</sup>.

Erot tulosten välillä on raportoitu vain silloin, kun taustamuuttujien tai vuosien 2017 ja 2019 välillä on tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja ( $p < 0,001$ ).

Seuranta-arvioinnin laadullinen aineisto eli avokysymyksien vastaukset luokiteltiin sisällöllisesti. Aineistolähtöisessä avovastausten luokittelussa hyödynnettiin vuoden 2017 aineistojen avovastausten luokittelua, mutta tarvittaessa teemoja nimettiin uudelleen tai muodostettiin kokonaan

5 Kaupunkimainen, taajaan asuttu ja maaseutumainen kunta

6 Pienet eli alle 250 oppilaan järjestäjät, keskikokoiset järjestäjät eli 250–2000 oppilaan järjestäjät, suuret eli 2001–9000 oppilaan järjestäjät sekä erittäin suuret eli yli 9000 oppilaan järjestäjät

7 Etelä-Suomi, Itä-Suomi, Lappi, Lounais-Suomi, Länsi- ja Sisä-Suomi ja Pohjois-Suomi.

uusia teemoja. Näin mahdollistettiin myös avovastausten tulosten vertailu vuosien 2017 ja 2019 aineistojen osalta. Avovastausten luokitteluun osallistuivat OPS-arvioinnin arviointiasiantuntijat ja arviointisuunnittelija.

Kunkin vastaajaryhmän (esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut) avovastaukset luokiteltiin erikseen, mutta luokittellessa etsittiin ryhmien välisiä eroja ja samankaltaisuuksia. Ensin avokysymyksiin tulleet vastaukset luokiteltiin kysymyksittäin teemoihin, minkä jälkeen teemoille mietittiin mahdollisimman kattavia käsitteellisiä kategorioita. Teemoittelun yhteydessä avovastauksiin merkittiin, mihin eri teemoihin liittyviä seikkoja niissä mainitaan. Tässä raportissa teemojen yleisyys ilmaistaan prosenttiosuuksina: mitä suurempi prosentuaalinen osuus avovastauksista on liitetty tiettyyn teemaan, sitä yleisempi teema on kyseiseen kysymykseen saapuneissa avovastauksissa. Teemojen prosenttiosuus lasketaan aina suhteessa kaikkiin avovastauksista havaittujen eri teemoihin liittyvien mainintojen kokonaismäärään.

## 2.5 Arvioinnin luotettavuus

OPS-arvioinnin neljännessä osahankkeessa eli seuranta-arvioinnissa luotettavuutta edistettiin monin eri tavoin. Luotettavuutta lisää erityisesti se, että OPS-arviointia on ollut toteuttamassa arvioinnin alusta asti sama arviointiryhmä. Arviointiryhmän jäsenet ovat osallistuneet seurannan lisäksi kaikkien edeltävien osahankkeiden toteutuksen suunnitteluun sekä kyselylomakkeiden laatimiseen. Arviointiryhmä on lisäksi osallistunut arviointitulosten tulkintaan kaikissa osahankkeissa.

Neljännen osahankkeen tiedonkeruu toteutettiin syksyllä 2019, jolloin opetussuunnitelmat olivat otettu käyttöön kaikilla vuosiluokilla. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, joita oli muokattu eri kohderyhmille sopiviksi. Seurannassa käytettyjen kyselylomakkeiden pohjana käytettiin vuoden 2017 kyselyjä, mutta lomakkeisiin tehtiin jonkin verran muutoksia. Kyselyistä jätettiin kokonaan pois perusteudistustyöhön ja paikallisten opetussuunnitelmien valmisteluun liittyvät kysymykset, koska seurannan tavoitteena oli arvioida opetussuunnitelmien käyttöönoton toimivuutta. Kyselylomakkeisiin laadittiin myös kokonaan uusia kysymyksiä. Ensimmäiselle osahankkeelle ja seurannalle yhteisiä kysymyksiä muutettiin vain niiltä osin kuin se oli välttämätöntä – esimerkiksi ensimmäisen aineiston analyysivaiheessa huomattu epä johdonmukaisuus kysymyksen asteikossa. Edellä mainitut muutokset huomioitiin analyysivaiheessa ja seurantaa tehtiin niiden kysymysten ja väitteiden osalta kuin se oli mahdollista.

Luotettavuuden kannalta keskeistä oli kysymysten sisällöllinen kattavuus ja kyky mitata arvioitavia kohteita. Seurantakysely pohjautui pääosin vuoden 2017 eli ensimmäisen osahankkeen kyselyyn. Tuolloin kyselyn laadinnassa otettiin huomioon opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon sekä perusteasiakirjojen keskeiset tavoitteet ja muutokset. Lisäksi hyödynnettiin Opetushallituksen paikallisen opetussuunnitelmatyön tueksi valmistelemia dokumentteja (esim. OPS 2016 -sivuston materiaalit). Kyselyn kykyä mitata arvioitavia kohteita parannettiin esitestamalla ne kolmella opetuksen järjestäjällä, koululla ja esiopetusyksiköllä vuonna 2017. Edellä on kuvattu, kuinka kyselylomakkeita käsiteltiin vielä uudelleen ennen seuranta-aineiston keruuta.

Tulosten luotettavuutta lisää se, että kaikkiaan seurantakyselyiden vastausprosentti oli 86 %. Korkea vastausprosentti kuvaa, että osallistujat ovat kokeneet arviointiin osallistumisen merkitykselliseksi. OPS-arviointihankkeen tavoitteena oli arvioida opetussuunnitelmien toimeenpanoa jo prosessin aikana. Ensimmäinen aineisto kerättiin OPS:n käyttöönoton ensimmäisen vuoden jälkeen syksyllä 2017. Seuranta-aineisto kerättiin syksyllä 2019, kun opetussuunnitelman käyttöönotosta oli kulunut alakouluissa kolme lukuvuotta ja yläkoulut olivat siirtyneet vaiheittain kokonaan uuteen opetussuunnitelmaan.

Aineistonkeruun toteuttamisessa hyödynnettiin esi- ja perusopetuksen järjestäjien yhdyshenkilöitä, joita oli tiedotettu arvioinnista huhtikuussa 2019. Heidän tehtävänään oli välittää arviointiin osallistumisen ohjeet ja kyselyiden vastauslinkit opetuksen järjestäjän organisaation sisällä sekä harkinnanvaraiseen näytteeseen kuuluville esiopetუსyksiköille ja kouluille. Kysely lähetettiin vain vuoden 2017 kyselyyn vastanneille esi- ja perusopetuksen järjestäjille sekä esiopetუსyksiköille ja kouluille.

Seurantakyselyiden toimivuutta parannettiin ottamalla huomioon ensimmäisen osahankkeen aikana niistä saatu palaute. Seurantakyselyyn vastanneet antoivat positiivista palautetta kysymysten karsimisesta, kohdentamisesta ja rajaamisesta. Kyselyn ollessa vastaajille avoinna kyselyjärjestelmän toimivuudessa esiintyi joitakin pulmia, mutta huomattavasti vähemmän kuin ensimmäisessä osahankkeessa. Jotkut pienten opetuksen järjestäjien toimijat joutuivat vastaamaan useampaan kyselyyn eri positioista, esimerkiksi koulun ja sivistystoimen näkökulmista, mikä koettiin kuormittavana.

Kyselyyn vastattiin 3–6 hengen ryhmässä vastaajaryhmälle sopivana ajankohtana. Sekä opetuksen järjestäjien että koulujen ja esiopetუსyksiköiden vastaajaryhmät pyydettiin kokoamaan niin, että mukana olevat henkilöt edustavat eri toimijoiden näkökulmia opetussuunnitelman käyttöönottoon. Lisäksi toivottiin, että ryhmässä olisi mukana uran eri vaiheissa olevia henkilöitä. Kyselylomake pyydettiin jakamaan ryhmän jäsenille etukäteen, jotta he voisivat valmistautua yhteiseen vastaustilaisuuteen. Vastaaminen oli mahdollista jakaa kahteen tai useampaan käsittelykertaan. Luotettavuuden ja seurannan johtopäätösten kannalta on tärkeää huomioida, että vastaajaryhmien jäsenet saattoivat olla eri henkilöitä kuin ensimmäisessä vaiheessa kyselyyn vastanneet.

Seuranta-arvioinnin vastausten tuottamiseen osallistui suuri joukko esi- ja perusopetuksen toimijoita (yhteensä 3690 henkilöä), mikä myös lisää arvioinnin luotettavuutta. Vahvuutena ryhmävastauksissa on reflektiivisyys ja keskustelu erilaisista näkökulmista sekä konsensuskseen pyrkiminen. On kuitenkin muistettava, että esi- ja perusopetuksen järjestäjillä, yksiköillä ja kouluilla oli valta päättää, keitä vastaajaryhmiin pyydettiin mukaan.

Yhtenä ryhmävastausten hyödyntämisen tavoitteena oli, että kyselyyn valmistautuminen ja siihen vastaaminen voisi kehittävä arvioinnin hengessä toimia esiopetუსyksikön, koulun tai opetuksen järjestäjän itsearviointina ja oman toiminnan kehittämisen tukena. Kysely vastauksineen oli mahdollista tallentaa omaan käyttöön, eli arviointiin osallistuneilla oli mahdollisuus hyödyntää kyselyä opetuksen kehittämisessä paikallisella tasolla.

Avokysymyksiin saapuneiden vastausten koodaamiseen ja luokitteluun ovat osallistuneet OPS-arvioinnin arviointiasiantuntijat ja arviointisuunnittelija. Luokittelua on tehty yhdessä ja erikseen, mikä osaltaan lisää luokittelun validiutta. Tulosten luotettavuutta lisää myös se, että havaittuja teemoja on peilattu OPS-arvioinnin toisen ja kolmannen osahankkeen aineistoihin eli keväällä 2018 ja 2019 esiopetუსyksikkö- ja kouluvierailuilla käytyihin keskusteluihin ja havaintoihin. Useat vierailuilla tunnistetut onnistumiset ja pulmat osoittautuivat seuranta-aineistossa samansuuntaisiksi.





Opetus-  
suunnitelmien  
tavoitteiden  
saavuttaminen  
esi- ja perus-  
opetuksessa



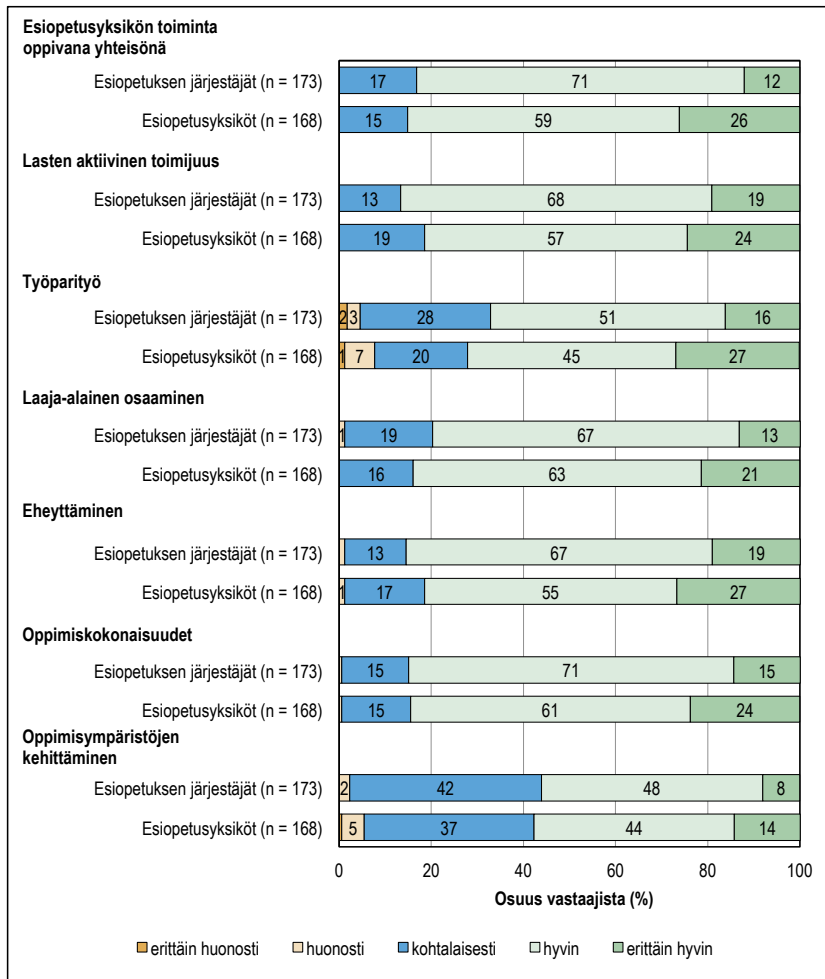
# 3

- OPS:n tavoitteiden saavuttamiseen liittyvissä arvioissa esi- ja perusopetuksen järjestäjät ovat positiivisempia kuin yksiköt ja koulut.
- Muutosvalmius, yhteistyö ja riittävät resurssit edistävät kaikkien vastaajaryhmien mukaan opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista.
- Lasten aktiiviseen toimijuuteen, eheyttämiseen ja laaja-alaiseen osaamiseen liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa on onnistuttu esiopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden mielestä hyvin. Eniten tekemistä on molempien vastaajaryhmien mukaan oppimisympäristöjen kehittämiseen liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa. Arvioissa ei ole vuosien 2017 ja 2019 välillä suuria eroja.
- Oppilaiden aktiiviseen toimijuuteen liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa on perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmien mielestä onnistuttu kohtuullisen hyvin. Eheyttämiseen, oppimisympäristöjen kehittämiseen, samanaikaisopettajuuteen ja oppiaineiden väliseen yhteistyöhön liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa on onnistuttu arvioiden mukaan kohtalaisesti. Tavoitteiden saavuttamista koskevat arviot ovat hieman heikompia vuonna 2019 kuin 2017.
- Kelpoisen henkilöstön saatavuus ja sijaispulmat estävät opetussuunnitelmallisten tavoitteiden saavuttamista esiopetuksessa. Perusopetuksessa merkittävin tavoitteiden saavuttamista estävä tekijä on taloudellinen tilanne. Koulujen vastaajaryhmät mainitsevat esteiksi myös tilat ja yhteistyön vaikeudet, ja perusopetuksen järjestäjät puolestaan negatiiviset ja muutosta haittaavat asenteet.
- Lapsen aktiivinen toimijuus ja osallisuus ovat keskeisimpiä asioita, joihin EOPS 2014 on esiopetuksen vastaajaryhmien mukaan vaikuttanut. POPS 2014:n vaikutuksista keskeisimpiä asioita ovat perusopetuksen vastaajaryhmien mukaan arviointi, monialaiset oppimiskokonaisuudet, opetuksen kehittäminen ja opettajien yhteistyö.
- Esi- ja perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet koetaan tärkeinä ja saavutettavina. Eniten kriittisiä arvioita kohdistuu koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä yleissivistystä koskeviin väittämiin.

Tässä luvussa tarkastellaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien keskeisiin teemoihin liittyvien tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi selvitetään tavoitteiden saavuttamista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Tämän jälkeen käydään läpi, millaisia muutoksia opetussuunnitelmien perusteet ovat aiheuttaneet koulujen ja esiopetusyksiköiden toimintaan. Lopuksi käsitellään vielä vastaajaryhmien arvioita opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden täyttymisestä. Luvussa vertaillaan vuoden 2019 seuranta-aineiston tuloksia vuoden 2017 kyselyn tuloksiin.

### 3.1 Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen lukuvuosina 2016–2017 ja 2018–2019

Esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan, miten he ovat saavuttaneet opetussuunnitelmien keskeisten teemojen tavoitteita lukuvuoden 2018–2019 aikana<sup>8</sup>. Sama kysymys esitettiin kaikille vastaajaryhmille vuonna 2017, jolloin he arvioivat lukuvuotta 2016–2017.

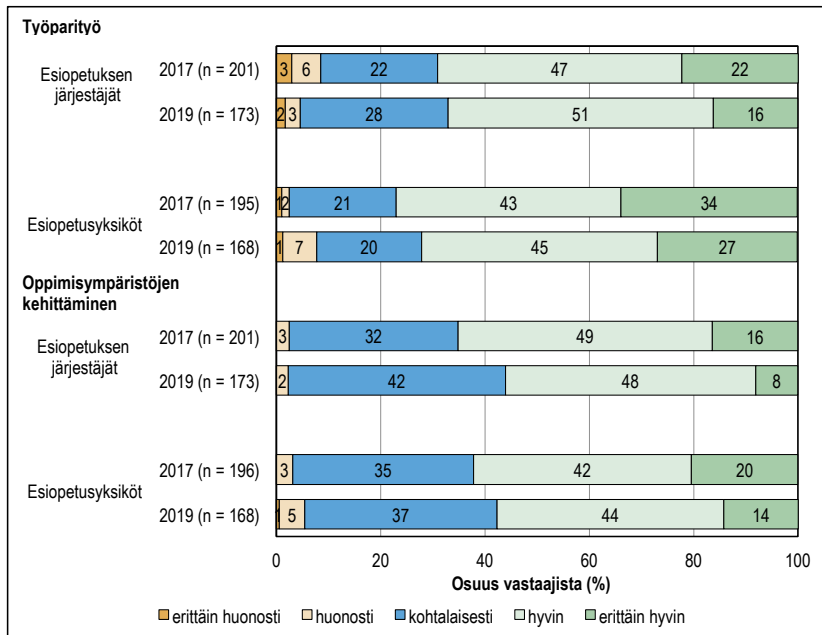


**KUVIO 3. Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen esiopetuksessa lukuvuonna 2018–2019 (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)**

<sup>8</sup> Kysymys: Arvioikaa, miten hyvin koulussanne/esiopetusyksikössänne/opetuksen järjestäjänä saavutitte lukuvuoden 2018–2019 aikana seuraavia opetussuunnitelman teemoihin liittyviä tavoitteita. Teemat: Esiopetusyksikön/koulun toiminta oppivana yhteisönä; oppilaan/lapsen aktiivinen toimijuus; työparityö/oppiaineiden välinen yhteistyö; saman-aikaisopettajuus (vain perusopetuksessa); laaja-alainen osaaminen; ehyttäminen; oppimiskokonaisuudet; oppimisympäristöjen kehittäminen

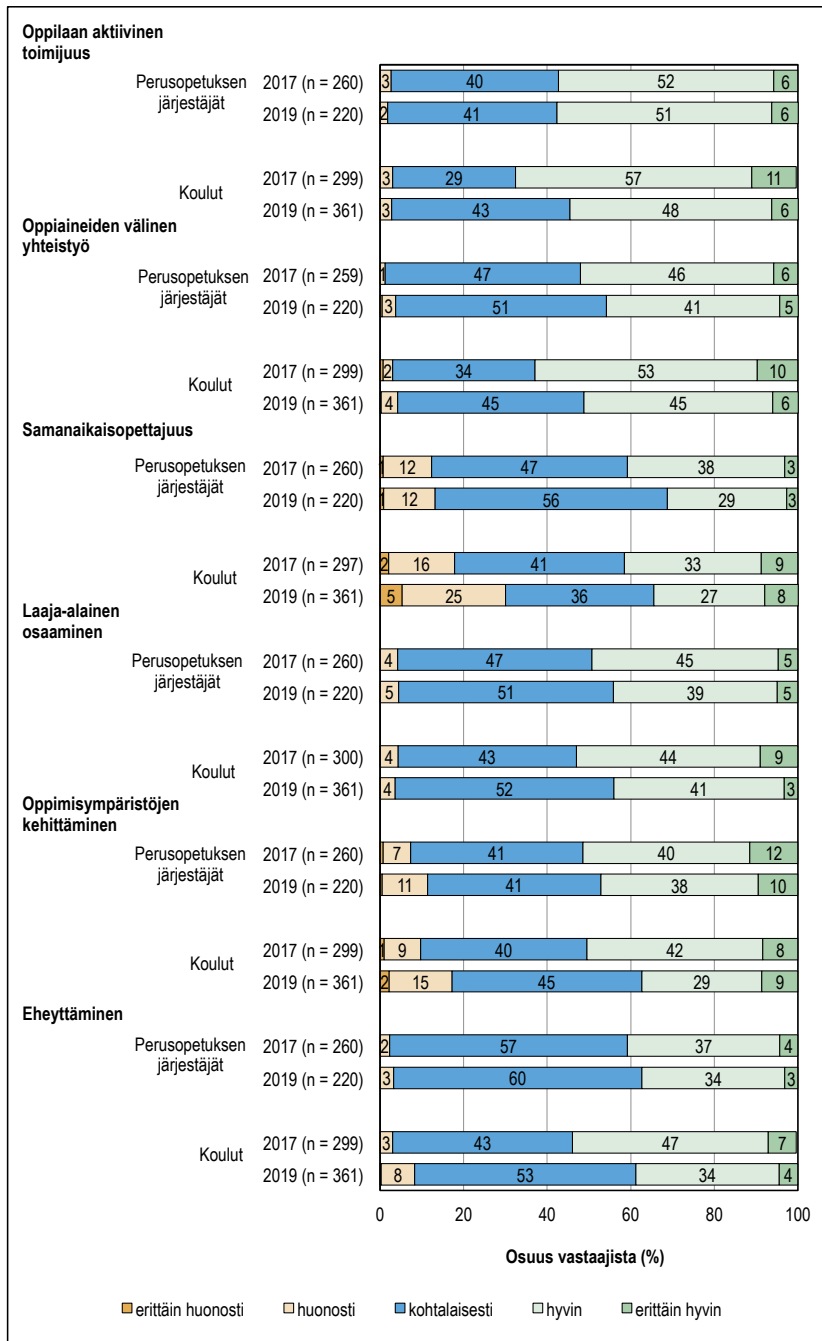
**Esiopetuksen** järjestäjien ja esiopetussyksiköiden arviot vuonna 2019 ovat hyvin positiivisia (kuvio 3), sillä molemmista vastaajaryhmistä vähintään 70 % arvioi saavuttaneensa esimerkiksi eheyttämiseen, laaja-alaiseen osaamiseen ja lasten aktiiviseen toimijuuteen liittyvät tavoitteet lukuvuonna 2018–2019 hyvin tai erittäin hyvin.

Esiopetuksen vuoden 2019 tulokset ovat lähestulkoon samalla tasolla kuin vuonna 2017. Ainoastaan työparityön ja oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteet saavutettiin vastaajaryhmien arvioiden mukaan hieman heikommin lukuvuonna 2018–2019 kuin lukuvuonna 2016–2017 (kuvio 4).



**KUVIO 4. Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen esiopetuksen järjestäjien ja esiopetussyksiköiden mielestä lukuvuosina 2016–2017 ja 2018–2019 (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)**

**Perusopetuksessa** vastaajaryhmät arvioivat tavoitteiden saavuttamisen kriittisemmin lukuvuoden 2018–2019 kuin 2016–2017 osalta (kuvio 5).



**KUVIO 5. Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen perusopetuksessa lukuvuosina 2016–2017 ja 2018–2019 (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)**

Kuten kuvioista 5 nähdään, perusopetuksen järjestäjien ja koulujen arvioiden mukaan aktiiviseen toimijuuteen, oppiaineiden väliseen yhteistyöhön, samanaikaisopettajuuteen, laaja-alaisuuteen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa on onnistuttu hieman heikommin nyt kuin lukuvuonna 2016–2017.

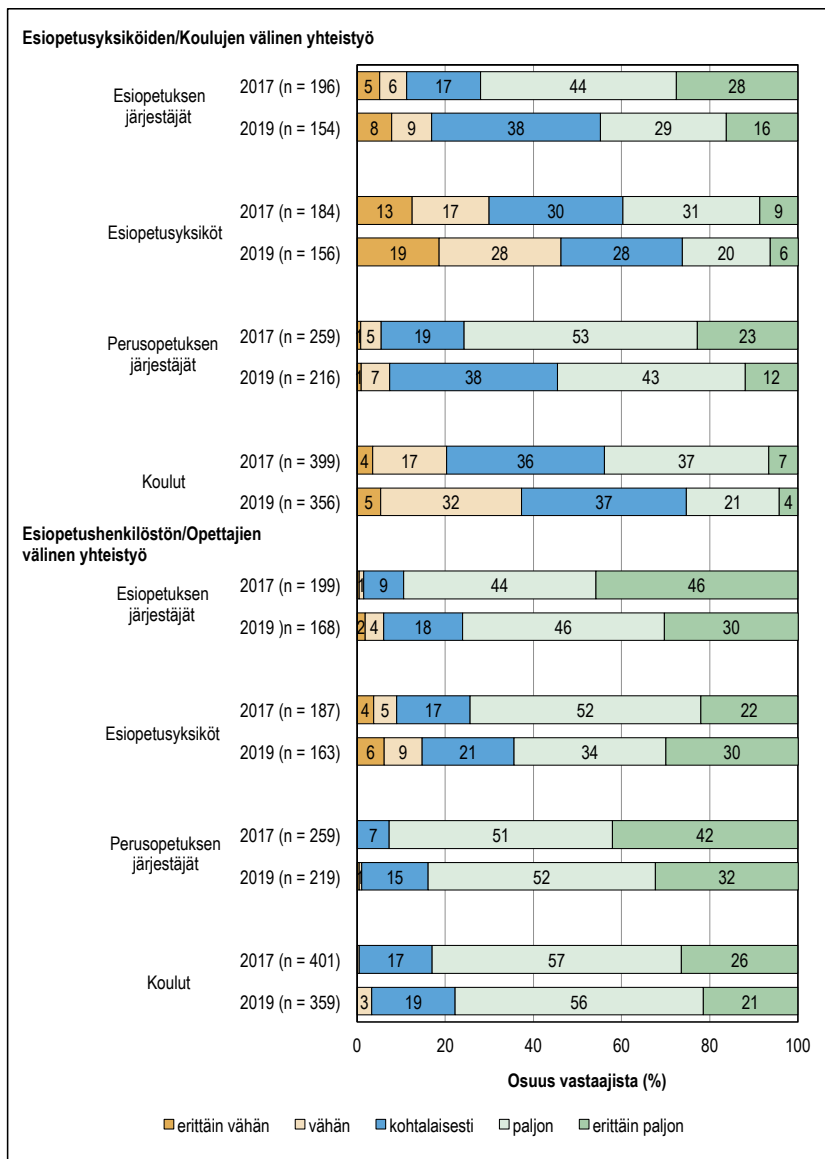
Ehkeyttämisen suhteen koulujen vastaajaryhmien hyvin ja erittäin hyvin -arviot ovat laskeneet yhteensä jopa 16 prosenttiyksikköä. Positiivista on, että monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin ja koulun toimintaan oppivana yhteisönä liittyvät tavoitteet on vastaajaryhmien mielestä saavutettu hyvin, vaikka eheyttämisessä onkin kehittämisen varaa.

### 3.2 OPS:ien tavoitteiden saavuttamista edistävät tekijät

Tässä alaluvussa tarkastellaan opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista edistäviä tekijöitä esi- ja perusopetuksessa. Edistäviä tekijöitä selvitettiin monivalintakysymyksellä<sup>9</sup>.

Seuraavassa kuviossa 6 on esitelty vuosien 2017 ja 2019 aineistojen monivalintakysymyksen jakaumia kahden väittämän osalta.

<sup>9</sup> Kysymys: *Kuinka paljon seuraavat asiat edistävät (koulunne/esiopetusyksikkönne näkökulmasta) opetussuunnitelman mukaisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamista? Väittämät: opetustilat; laitteet ja välineet; uuden opetussuunnitelman mukaiset oppimateriaalit; erilaiset hankeavustukset; tutoropettajat; rehtoreiden/päiväkodin johtajien/rehtorien muutosvalmius; (esiopetuksen) opettajien muutosvalmius; oppilaiden/lasten muutosvalmius; huoltajien muutosvalmius; henkilöstön kehittämismyönteinen ilmapiiri; opetustoimen henkilöstön välinen yhteistyö (esim. sivistysjohtaja, rehtorit, opettajat); koulujen/esiopetusyksiköiden välinen yhteistyö; (esiopetuksen) opettajien välinen yhteistyö; taloudelliset resurssit; muu, mikä?*



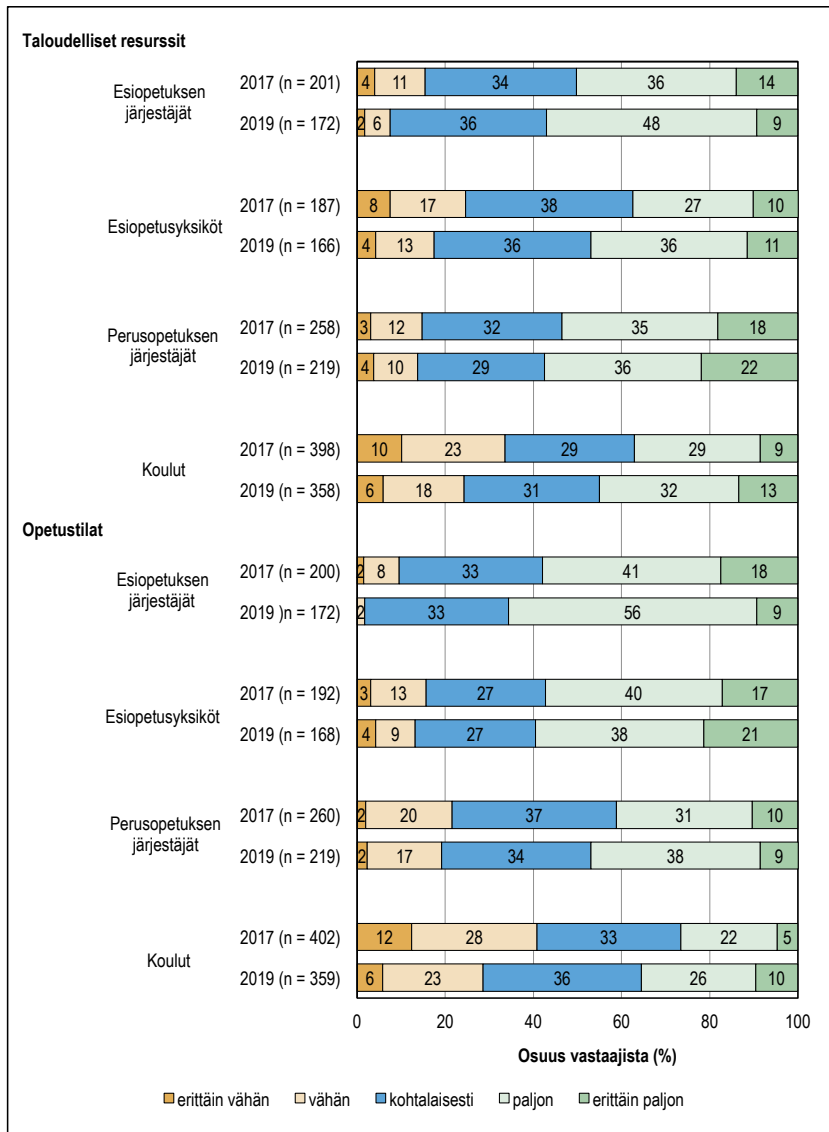
**KUVIO 6. Yhteistyö edistää OPS:ien tavoitteiden saavuttamista (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**

Huomionarvoista on, että **esiopetuksessa** esiopetussyksiköiden välinen ja henkilöstön välinen yhteistyö edistivät OPS:n tavoitteiden saavuttamista enemmän lukuvuonna 2016–2017 kuin lukuvuonna 2018–2019. Vastaavasti **perusopetuksessa** koulujen välinen ja opettajien välinen yhteistyö edistivät tavoitteiden saavuttamista enemmän heti OPS:n käyttöönoton jälkeen lukuvuonna 2016–2017 kuin 2018–2019. Yhteistyötä koskevat erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä kaikilla muilla vastaajaryhmillä<sup>10</sup> paitsi esiopetussyksiköillä. Yksi mahdollinen tulkinta yhteistyöhön liittyvien arvioiden heikkenemisestä on, että yhteistyöhön panostettiin eri tavalla ja tietoisemmin, kun uusia OPS:ien sisältöjä, kuten monialaisia oppimiskokonaisuuksia, suunniteltiin ja harjoiteltiin ensi kertaa. Lukuvuonna 2018–2019 yhteistyön määrä voi olla tasaantunut tai sen muodot vakiintuneet. Kenties yhteistyöhön ei enää ole samalla tavalla panostettu tai sitä ei ole yhtä voimakkaasti vaadittu.

Mielenkiintoista on, että kaikkien vastaajaryhmien arviot taloudellisista resursseista sekä opetustiloista OPS:n tavoitteiden saavuttamista edistävinä tekijöinä ovat muuttuneet hieman positiivisempaan suuntaan (kuvio 7).

---

<sup>10</sup> Esiopetuksen järjestäjät: *esiopetussyksiköiden välinen yhteistyö*: 2017 ka. 3,88 ja 2019 ka. 3,4;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,48$ ; *esiopetuksen henkilöstön välinen yhteistyö*: 2017 ka. 4,34 ja 2019 ka. 3,99;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,42$   
Perusopetuksen järjestäjät: *koulujen välinen yhteistyö* 2017 ka. 3,96 ja 2019 ka. 3,58;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,48$ ;  
Koulut: *koulujen välinen yhteistyö* 2017 ka. 3,24 ja 2019 ka. 2,84;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,45$



**KUVIO 7. Resurssit ja opetustilat OPS:n tavoitteiden saavuttamista edistävinä tekijöinä (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**



Vaikka tilat ja resurssit ovat OPS-arvioinnin aiemmissa nousseet esiin keskeisinä kehittämisen ja tavoitteiden saavuttamisen haasteina (Saarinen ym. 2019, 93–94, 121; Venäläinen ym. 2020, 71–74, 132–135), osoittivat esiopetusyksikkö- ja kouluvierailut, että paikallisesti on tehty paljon töitä erityisesti oppimisympäristöjen kehittämiseksi ja monipuolistamiseksi (Venäläinen ym. 2020). Kenties oppimisympäristöjen eteen tehty työ sekä toiminnan suhteuttaminen olemassa oleviin resursseihin ovat vaikuttaneet vastaajaryhmien arvioihin tässä kysymyksessä. Huolimatta siitä, että resurssien ja tilojen arvioidaan edistävän tavoitteiden saavuttamista enemmän kuin kaksi vuotta sitten, nousevat ne edelleen merkittäviksi toiminnan kehittämisen haasteiksi muiden seuranta-arvioinnin kysymysten perusteella.

Tilastollisia merkitsevyyksiä tarkasteltaessa huomataan, että perusopetuksen järjestäjien arvioiden mukaan hankerahoitus on edistänyt opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista keskimäärin enemmän vuonna 2019 kuin 2017<sup>11</sup>. Esiopetuksen järjestäjien arvioissa samanlaista eroa ei ole, vaan hankerahoitus on edistänyt OPS:n tavoitteiden saavuttamista kohtuullisen vähän niin nyt kuin opetussuunnitelman käyttöönottovaiheessa<sup>12</sup>. Esiopetusyksiköiden vastaajaryhmien arvioista positiivisempaan suuntaan ovat muuttuneet arviot päiväkotien johtajien/rehtoreiden sekä esiopetusyksiköiden opettajien muutosvalmiudesta tavoitteiden saavuttamista edistävänä tekijänä. Ero on molemmissa tilastollisesti erittäin merkitsevä.<sup>13</sup>

Vuoden 2017 aineistojen analyysissä tavoitteiden saavuttamista edistäviä tekijöitä koskevan monivalintakysymyksen väittämistä muodostettiin teoreettisia summamuuttujia – toisin sanoen samaan teemaan liittyviä väittämiä yhdistettiin laajemmiksi kategorioiksi. Summamuuttujien muodostamisen tukena käytettiin faktorianalyysia. (ks. Saarinen ym. 2019, 41–42.) Seuraavaksi tarkastellaan summamuuttujien muutosvalmius<sup>14</sup>, yhteistyö<sup>15</sup> sekä resurssit (ja tilat)<sup>16</sup> avulla, millaisia muutoksia on tapahtunut tavoitteiden saavuttamista edistävien tekijöiden osalta vuodesta 2017 vuoteen 2019.

Esiopetuksen järjestäjien arvioissa resurssit ja yhteistyö (ka:t 3,6–3,9) sekä muutosvalmius (ka:t 4,2–4,3) edistivät tavoitteiden saavuttamista molempina vuosina keskimäärin hyvin<sup>17</sup>.

Perusopetuksen järjestäjien arvioissa kaikki summamuuttujat ovat lähestulkoon samalla tasolla vuosina 2017 ja 2019. Muutosvalmius, yhteistyö sekä resurssit (ka:t 3,5–3,9) edistivät tavoitteiden saavuttamista keskimäärin varsin hyvin. Vuosien 2017 ja 2019 välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero vain yhteistyön osalta.<sup>18</sup>

11 2017 ka. 3,42 ja 2019 ka. 3,64;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,30$

12 ka. molempina vuosia 2,9

13 *Päiväkodin johtajien/rehtoreiden muutosvalmius* 2017 ka. 3,47 ja 2019 ka. 3,87;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,41$ ; *Esiopetuksen opettajien muutosvalmius* 2017 ka. 3,91 ja 2019 ka. 4,33;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,53$

14 Rehtoreiden, opettajien, oppilaiden ja huoltajien muutosvalmius

15 Opetushenkilöstön, koulujen/yksiköiden ja opettajien välinen yhteistyö

16 Opetustilat, laitteet, välineet, opetusmateriaalit ja taloudelliset resurssit

17 Asteikko: erittäin vähän, vähän, kohtalaisesti, paljon ja erittäin paljon

18 2017 ka. 3,9 ja 2019 ka. 3,7;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,32$

Esiopetusyksiköiden arvioissa kaikkien summamuuttujien keskiarvot asettuvat kohtalaisen ja hyvän välille (ka:t 3,3–3,9). Muutosvalmiuden osalta arviot ovat muuttuneet positiivisemmaksi, ja ero vuoden 2017 keskiarvoon on tilastollisesti erittäin merkitsevä.<sup>19</sup>

Koulujen arvioissa summamuuttujat muutosvalmius, yhteistyö ja resurssit (ka:t 3,1–3,6) näyttävät edistävän tavoitteiden saavuttamista keskimäärin kohtalaisesti. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero suhteessa vuoden 2017 keskiarvoon on resurssit-summamuuttujassa, jossa arviot ovat menneet positiivisempaan suuntaan.<sup>20</sup>

Summamuuttujien analyysit osoittavat, että muutosvalmius on yksi keskeisimpiä tekijöitä tavoitteiden saavuttamisessa. Uudistusten toteuttaminen vaatii kaikilta toimijoilta valmiutta ottaa haltuun erilaisia näkökulmia. Työssä tarvitaan esi- ja perusopetuksessa yhteistyötä, yhteisiä keskusteluja sekä resursseja uudistusten toteuttamiseen.

### 3.3 OPS:n tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät

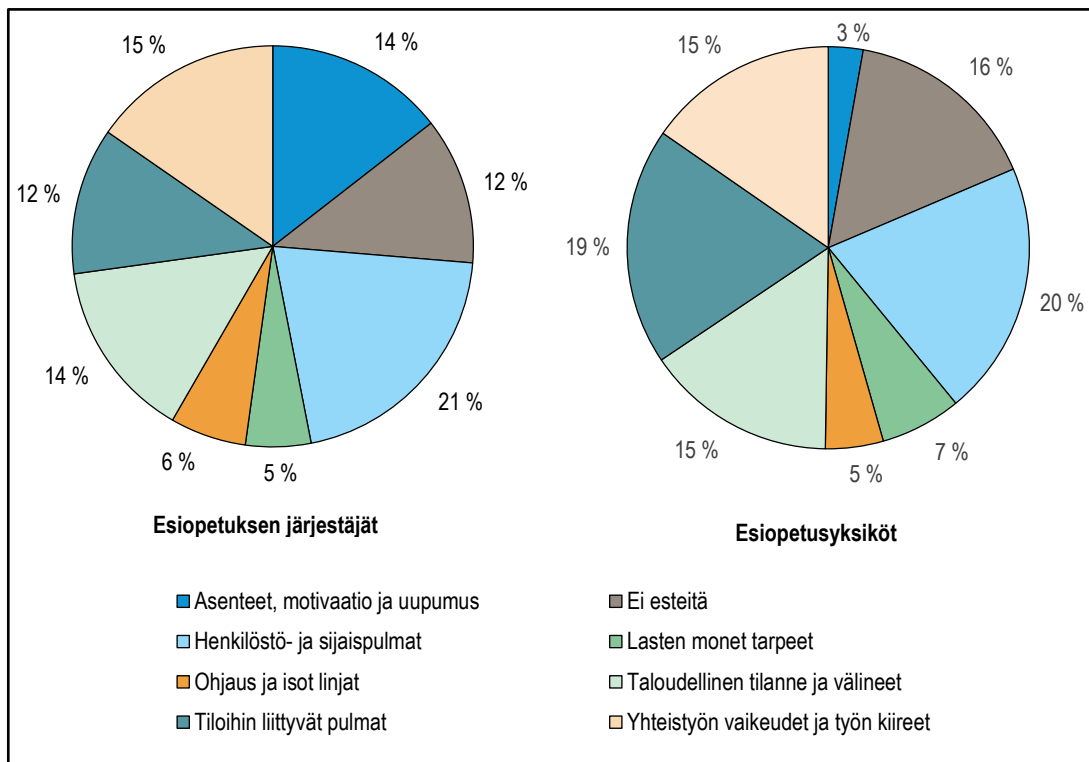
Esiopetusyksiköiltä, kouluilta sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä kysyttiin vuosina 2017 ja 2019 avokysymyksellä, mitkä tekijät estävät heitä saavuttamasta opetussuunnitelmissa asetettuja tavoitteita. Avokysymyksessä vastaajilla oli mahdollisuus pohtia, mitkä tekijät ovat estäneet ja millä tavoin ne ovat vaikeuttaneet tavoitteiden saavuttamista. Eri vastaajaryhmät kuvailevat esteitä omista näkökulmistaan, joiden perusteella voidaan luoda kuvaa kehittämiskohteista koulutuksen ohjausjärjestelmässä.

#### 3.3.1 Esteet esiopetuksessa

**Esiopetusyksiköiden** vastaajaryhmistä kysymykseen OPS:n tavoitteiden saavuttamista estävistä tekijöistä vastasi 164 eli 97 % (n = 169). **Esiopetuksen järjestäjien** vastaajaryhmistä tähän kysymykseen vastasi 166 eli 95 % (n = 174).

19 2017 ka. 3,7 ja 2019 ka. 3,9;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,41$

20 2017 ka. 3,1 ja 2019 ka. 3,4;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,37$



**KUVIO 8. OPS:n tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät esiopetuksessa (yhteensä 228 esiopetuksen järjestäjien ja 215 esiopetusyksiköiden mainintaa)**

Henkilöstö- ja sijaispulmat ovat suurin tavoitteiden saavuttamista estävä tekijä niin esiopetusyksiköiden (20 % kaikista maininnoista<sup>21</sup>) kuin esiopetuksen järjestäjienkin (21 % kaikista maininnoista<sup>22</sup>) mukaan. Avovastausten mukaan pätevien esiopetuksen opettajien tai sijaisten löytäminen on vaikeaa.

*Jos joku on kipeänä, SAK- ajalle on vaikeampi löytää korvaavaa paikkaa. Muuten esteitä ei ole kuin omassa ajattelussa, mutta tällaista tilannetta ei ole. Asenteetkin on kohdillaan. (Esiopetusyksikkö 6, K10)*

*Jatkuva poikkeustila. Yhteistyön luominen alkaa alusta kun oppimisympäristö vaihtuu. Pätevän esiopetushenkilöstön puute, johtuu ettei ole tarvittavasti saatavilla. Motivaatio tähän työhön tuntuu heikkenevän vuosi vuodelta ja sen takia ei saada päteviä sijaista. (Esiopetusyksikkö 36, K10)*

*Henkilöstöressurit: suhdeluku, tuen tarve, sijaistilanne. Moniammatillisen yhteistyön puute ja hitaus (jonot). Asiantuntija-avun saamisen vaikeus ja hitaus. (Esiopetusyksikkö 41, K10)*

21 n = 215

22 n = 228

*Kelpoisen henkilöstön saatavuusongelmat. Varhaiserityiskasvatuksen resurssien niukkuus. Esiopetushenkilöstön kuormittuminen eri syistä. Kunnan taloustilanne. (Esiopetuksen järjestäjä 32, K10)*

*Pätevien sijaisten puute vaikeuttaa laadukkaan työn jatkumista poissaolojen aikana. Mahdollinen johtajuuden puute pedagogiikan johtamisessa tekee laadusta epätasaista ja tavoitteiden seuraaminen voi jäädä tekemättä. Uuden opetussuunnitelman ja siinä uusien käsitteiden ja asioiden sisäistäminen vaatii aikaa henkilöstöltä. Työn organisoinnissa ja johtamisessa siihen tulisi varata tarpeeksi aikaa. (Esiopetuksen järjestäjä 115, K10)*

*Kelpoisten opettajien saatavuuden haasteet. Myös sijaisten saaminen on erittäin haasteellista, joka vaikeuttaa henkilöstön täydennyskoulutukseen osallistumista. (Esiopetuksen järjestäjä 132, K10)*

*Pula kelpoisuusehdot täyttävästä henkilöstöstä sekä siitä johtuva laadun vaihtelu yksiköiden ja ryhmien välillä. Lisäksi pedagogisen johtajuuden laadun vaihtelu. (Esiopetuksen järjestäjä 109, K10)*

Esiopetussyksiköillä seuraavaksi yleisimmät tavoitteiden saavuttamista estävät ongelmat ovat tiloihin liittyvät pulmat (19 % maininnoista), yhteistyön vaikeudet ja työn kiireet (15 % maininnoista) sekä taloudellinen tilanne ja välineet (15 % maininnoista).

*Toteutuuko esiopetuksen tavoitteet joustavassa esi- ja alkuopetuksen ryhmissä, joissa on oppilaita esikoululaisista kakkosluokkalaisiin. Kiire, tilaongelmat, taloudelliset resurssit vähäiset sekä haastavat oppilaat. (Esiopetussyksikkö 53, K10)*

*Esiopetuksen tiloja ei ole aikoinaan rakennettu esiopetuksen/ varhaiskasvatuksen käyttöön, joten eivät ole kaikilta osin toimivia. Oppimiskeskus-ratkaisua odotellaan, jolloin esiopetus/ varhaiskasvatus sijoittuisi lähikoulun fyysiseen yhteyteen. Tämä edistäisi yhteistyötä koulun kanssa ja mahdollistaisi monipuolisemman toiminnan yhteisten tilojen avulla jne. (Esiopetussyksikkö 89, K10)*

*Esiopetuksen yksiköiden etäisyydet ovat pitkät (40–50km). Taloudelliset resurssit ovat tiukat (Esiopetussyksikkö 116, K10)*

*Epäkäytännölliset tilat, esiopetustilassa myös syödään sekä jumpataan ja lauletaan, joten kaikki työt täytyy aina siivota pois. Kaikenlainen pitkäjänteinen opettaminen on erittäin hankalaa. Lisäksi tilan akustiikka on erittäin huono. Lepotila on hiekkainen eteinen, koska muualla ei ole tilaa. Välineet ja laitteet ovat vanhoja, eikä ne riitä kaikille. (Esiopetussyksikkö 168, K10)*

Myös järjestäjien mukaan tavoitteiden saavuttamista vaikeuttavat yhteistyön vaikeudet ja työn kiireet (15 % maininnoista). Lisäksi saavuttamista vaikeuttavat järjestäjien mukaan eniten asenteet, motivaatio ja uupumus (14 % maininnoista) sekä taloudellinen tilanne ja välineet (14 % maininnoista).

Ainoa huomioitava ero esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien vastauksissa liittyy muutostavastaisuuteen tai muutoin muutosta hidastaviin asenteisiin ja toimintatapoihin: järjestäjien vastauksissa *asenteet, motivaatio ja uupumus* -teemaan<sup>23</sup> liittyy 14 % maininnoista, esiopetusyksiköiden vastauksissa sen sijaan vain 3 %. Samanlainen ero oli havaittavissa myös koulujen ja perusopetuksen järjestäjien välisessä vertailussa.

*Henkilöstön oman työn muutoksen hyväksyminen nykyisen opetussuunnitelman mukaisesti ja sen arkeen tuominen. Pätevien varhaiskasvatuksen opettajien puuttuminen, joka näkyy sijaisten vaikeana saatavuutena. Tilat, joissakin tapauksissa hankaloittavat toiminnallista oppimista. (Esiopetuksen järjestäjä 66, K10)*

*Henkilöstön osalta kohdattu muutosvastarinta ja kokemus informaatiohäkystä. Tämä haastaa myös esimiesten työtä, miten tukea osaamisen kehittämisessä siten, että voidaan hyödyntää muutostavallia henkilöitä ja taata turvallisuuden tunne muutoksissa myös heille, jotka tarvitsevat hieman pidemmän kehittämisajan. (Esiopetuksen järjestäjä 75, K10)*

*Kuntien määrärahat ovat vähäiset ja aina pitää säästää. Osa huoltajista ei ole vielä sisäistänyt uutta ops:a ja muistelee menneitä aikoja. Tosin toki meidänkin pitää viestittää uudesta ops-pedagogiikasta enemmän. (Esiopetuksen järjestäjä 5, K10)*

*Henkilöstön tapa toimia ei välttämättä ole uuden opetussuunnitelman mukainen. Tavat ja toimintamallit ”istuvat tiukassa” ja osalla henkilöstöä on vaikea omaksua uusia tapoja toimia. Tähän yhdistetään vielä haasteellinen, erilaisia tukitoimia vaativa esiopetusryhmä. Esiopetuksen kehittäminen on jäänyt viime vuosina vähemmälle ja vasun ”varjoon”. Sijaispula ja pätevän henkilöstön puute erityisesti määräraikaisissa työsuhteissa. (Esiopetuksen järjestäjä 87, K10)*

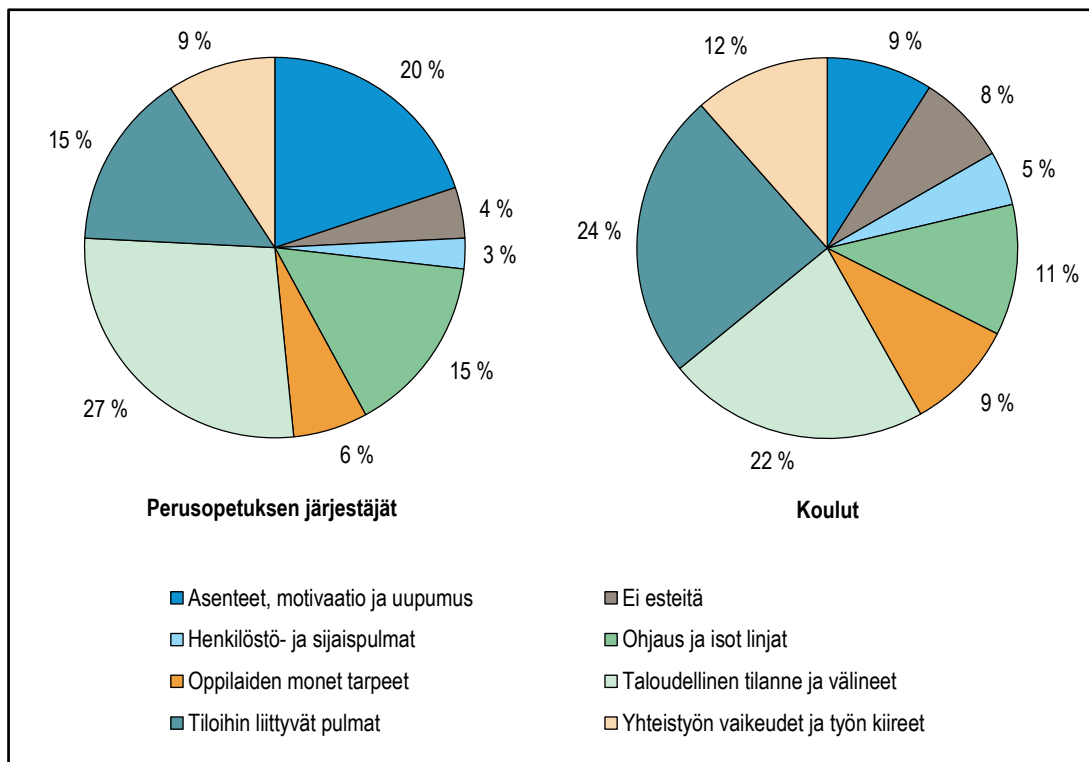
Syksyllä 2017 esiopetusyksiköiden avovastauksissa yleisimmin mainitut OPS:n tavoitteiden saavuttamisen esteet olivat tilat ja taloudelliset resurssit. Tilat ja resurssit olivat suurimpien esteiden joukossa myös vuonna 2019. Esiopetuksen järjestäjienkään tilanne ei avovastauksen perusteella ole merkittävästi muuttunut syksystä 2017: myös tuolloin yleisimpiä esteitä olivat taloudelliset resurssit, muutostavastaisuus ja kielteiset asenteet.

Vuonna 2019 esiopetuksen järjestäjien maininnoista 12 %:ssa ja esiopetusyksiköiden maininnoista 16 %:ssa oli kirjattu, ettei heillä ei merkittäviä opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista estäviä tekijöitä.

### 3.3.2 Esteet perusopetuksessa

**Koulujen** vastaajaryhmistä kysymykseen OPS:n tavoitteiden saavuttamista estävistä tekijöistä vastasi 356 eli 98 % (n = 362). **Perusopetuksen järjestäjien** vastaajaryhmistä tähän kysymykseen vastasi 214 eli 97 % (n = 220).

<sup>23</sup> Uupumuksella viitataan liiallisesta uudistamisesta ja informaatiotulvasta aiheutuvaan haluttomuuteen kehittää toimintaa. Tämän suuntaisia mainintoja oli esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien vastauksissa kuitenkin vain muutamia.



**KUVIO 9. OPS:n tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät perusopetuksessa (yhteensä 347 opetuksen järjestäjien ja 521 koulujen mainintaa)**

Kouluissa tavoitteiden saavuttamista vaikeuttavat eniten *tiloihin liittyvät pulmat* (24 % maininnoista<sup>24</sup>). Erityisesti ongelmia aiheuttavat vastausten perusteella sisäilmaongelmat tai muista syistä johtuvat väistötilat sekä tilojen vanhanaikaisuus. Myös tilojen heikko muunneltavuus estää vastausten mukaan tavoitteiden saavuttamista. Opetuksen järjestäjillä tiloihin liittyi 15 % kaikista maininnoista<sup>25</sup>.

Kouluilla toiseksi suurin tavoitteiden saavuttamista vaikeuttava seikka on *taloudellinen tilanne ja välineet* (22 % maininnoista). Teema linkittyy tiloihin liittyviin pulmiin, sillä opetuksen järjestäjän ja koulun heikon taloudellisen tilanteen mainitaan toistuvasti estävän myös tilojen kehittämistä. Tilat ja resurssit olivat myös syksyllä 2017 yleisimmät OPS:n tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät niin koulujen kuin perusopetuksen järjestäjienkin avovastauksissa (Saarinen ym. 2019, 123).

*Sijainti maaseudulla suhteellisen kaukana yleisistä palveluista. Koululla on pienet, osittain puutteelliset tilat. Varastotilaa on vähän, joten opetusvälineiden säilytys on hankalaa. Liikuntasalia ei ole eikä paikkakunnalla ole esim. uimahallia. Tietotekniikkavälineitä on vähän. Yhteistyötä koulujen ja opettajien välillä voisi olla enemmän.* (Koulu 136, K13)

24 n = 521

25 n = 347

*Tilat (monta eri väistötilaa, johon opetus on hajautettu), kunnan kouluverkko uudistus ja sen aiheuttamat vaikutukset (esim. henkilöstön täydellinen väsähtäminen vallitseviin oloihin), muutosta ei jakseta, henkilöstön väsymys ja muutosvastarinta, talous erittäin paljon, oppikirjat, tvt-välineet ja -taidot (puutteet), resurssit olemattomat opetuksen siirtämiseen luokkahuoneen ulkopuolelle (esim. retket ja vierailut) (Koulu 168, K13)*

*60-luvun muuntelukelvottomat opetustilat, toimiminen osittain väistötiloissa, rahanpuutteesta johtuva vaikeus hankkia uusia opetusvälineitä ja -aineistoja (esim. ei juuri varaa digimateriaaleihin) (Koulu 247, K13)*

*Koulun arkkitehtuuri on ahdas ja vanhanaikainen. Jokainen tila on varattu kaikilla tunneilla. Ei ole mahdollisuuksia jakaa oppilasryhmiä eri tiloihin. Luokat ovat liian pieniä samanaikaisopettajuuteen. Henkilöstöä on niukasti (ohjaajatarve on suuri). (Koulu 237, K13)*

Perusopetuksen järjestäjät ovat koulujen tavoin tyytymättömiä resursseihin: yleisimmäksi estäväksi tekijäksi nousee taloudellinen tilanne ja välineet (27 % maininnoista).

*Kunnan haasteellinen taloudellinen tilanne kaventaa tuntikehyksen määrää, väistötilat. Tilat ja laitteet eivät ole kokonaisuudessaan uuden opetussuunnitelman mukaisia. Henkilöstön jaksaminen on koetuksella. (Perusopetuksen järjestäjä 81, K13)*

*Opetustilat ovat ne mitkä ovat, taloudelliset resurssit tilojen uudistus- ja muutostöille ovat vähäiset. Toisaalta vaikka tiloja peruskorjataan, vanhoista rakennuksista on todella kallista ja teknisesti jopa mahdotonta lähteä tekemään kovin merkittäviä tilamuutoksia. Hanketoiminta kuvitellaan olevan hyvä tapa tukea opetuksen järjestäjää, mutta käytännössä hankehallinto vie aikaa ja muutakin resursseja toiminnan pedagogiselta kehittämiseltä. (Perusopetuksen järjestäjä 200, K13)*

Perusopetuksen järjestäjien avovastauksissa asenteet, motivaatio ja uupumus (20 % maininnoista) estävät toiseksi eniten OPS:n tavoitteiden saavuttamista. Vertailun vuoksi koulujen vastauksissa samaan teemaan viitataan vain 9 %:ssa maininnoista. Toisin sanoen järjestäjien mielestä muutostavastaisuus sekä vanhoista toimintamalleista kiinni pitäminen ovat merkittäviä tavoitteiden saavuttamisen esteitä, koulujen mielestä ei niinkään. Tilat ja resurssit sekä muutostavastaisuus olivat myös syksyllä 2017 perusopetuksen järjestäjien suurimmat OPS:n tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät olivat (Saarinen ym. 2019, 123). Järjestäjien tilanne ei siis ainakaan näiltä osin näytä muuttuneen.

*Muutostavastaisuus, henkilöstön OPS liittyvä osaaminen on kevyttä, ”tehdään niin kuin aina ennen”, rehtorin asenne, opettajien työaikajärjestelmä, ammattijärjestö (Perusopetuksen järjestäjä 84, K13)*

*Syvään juurtunut oppiaineisiin perustuva traditio. Opetustoimen henkilöstö (opettajat, ohjaajat, hallinto) tarkastelee yllättävän vähän opetussuunnitelmaa kokonaisuutena. (Perusopetuksen järjestäjä 117, K13)*

*Koulujen tilat ovat vanhanaikaiset ja niitä on vaikea muuttaa uuden opsin tavoitteita palvelemaan toimintaan. Osa kouluista on väistötiloissa sisäilmaongelmien takia. Ruokailut ja koulukuljetukset määrittelevät liikaa lukujärjestystä. Taloudellisesti opettajaresursseja ja materiaalia on riittävästi, mutta kalusteisiin ei juuri riitä euroja. Koko henkilökunnan saaminen ops- innostukseen vaikeaa, väsymystä ja kuormittumista on opettajilla paljon. (Perusopetuksen järjestäjä 151, K13)*

Koulujen avovastauksissa teemat *yhteistyön vaikeudet ja työn kiireet* (12 % maininnoista) sekä *oppilaiden monet tarpeet* (9 % maininnoista) liittyivät usein toisiinsa. Suurten ja haastavien oppilasryhmien kanssa toimiminen lisää perustyön kuormittavuutta ja siihen kuluva aikaa, mikä vähentää mahdollisuuksia yhteistyöhön ja kehittämiseen.

*Opetettavaa on paljon ja aikaa vähän. Kaikkea ei voi kovin syvällisesti opettaa. Nykyään oppilashuollolliset asiat vievät paljon aikaa ja resursseja opettajilta ja rehtorilta. (Koulu 15, K13)*

*Enemmän opettajien välistä suunnittelu-aikaa. Opettajien työn kiireisyys ja kuormittavuus estävät tavoitteita: omassa koulussamme on opettajia, jotka opettavat 3 eri kouluasteella. (Koulu 124, K13)*

*Tuntuu, että luovalle, kiireettömälle ajattelulle ja uuden kehittämiseksi, uuteen tutustumiselle ja omalle kehitykselle luokkatyön tasolla on liian vähän aikaa. ”Juoksevia asioita” on paljon. Tuen tarpeiden lasten sijoittaminen perusopetustyyppiin (suhteessa aikuisresurssin määrään/laatuun) estää opsin toteutumista kaikille oppijoille. (Koulu 132, K13)*

*Opetustilat, taloudelliset resurssit, koulujen ja opetustoimen henkilöstön välisen yhteistyön vähäisyys. Opettajien jatkuva kiire arjessa. Oppilaiden muutosvalmiuden puute ja oppilaiden heterogeenisuus. (Koulu 157, K13)*

*Henkilökunnan jaksaminen kunnassa, jossa yksi koulu tekee koko tehtäväalueen, hoitaa kaikki erityisoppilaat perusopetuksen luokissa, tekee kaikki suunnitelmat, osallistuu kehittämishankkeisiin jne. Henkilöresurssi alkaa käydä riittämättömäksi. (Koulu 174, K13)*

Koulujen vastaajaryhmille erityistä oli tuntijakoon ja OPS:n ongelmiin liittyvien mainintojen määrä. Nämä näkyvät teemassa *ohjaus ja isot linjat* (11 % maininnoista). Lisäksi teemaan kuuluvat vastaukset, joissa käsitellään valtakunnallista ohjausta ja asiakirjoja sekä esimerkiksi vähenevää oppilasmäärää.

*Opetussuunnitelmassa on niin paljon tavoitteita, että joka hetki ja joka vuosi niiden saavuttaminen 100 prosenttisesti on haastavaa. Siksi kai ne ovatkin tavoitteita. Oppilasaines ja sitä kautta ryhmien ja luokkien koostumus vaihtelee vuosittain. Inklusiolla ei ole havaittavissa ryhmän kannalta suotuisaa vaikutusta eli kyseessä monesti monen yksilön vai yhden yksilön teoreettinen etu. Resurssien lisääminen ja ryhmäkokojen pienenä pitäminen on ainoa pysyvä keino nykyisen egoistisen maailman haasteisiin vastaamiseen. (Koulu 58, K13)*



*Osittain liian korkealentoiset tavoitteet. Toivoisimme, että luokkakohtaiset tavoitteet olisivat konkreettisempia ja selkeämmin joka luokka-asteelle asetettuja. (Koulu 106, K13)*

*Tuntijaon kankeus, OPS:n kirjattujen tavoitteiden epämääräisyys ja vaativuus, kehittämistyö kouluissa vie valtavasti opettajien työaika. OPS:n tavoitteet ovat kovin kasvatuksellisia ja liittyvät perheiden elämään ja ihmiskäsitykseen. Koulun on mahdotonta saavuttaa näitä tavoitteita ilman perheiden aktiivista tukea, tähän eivät kaikki perheet pysty. Tarvitsemme perhetyön apua. (Koulu 155, K13)*

*Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet eivät ole olleet kaikilta osin selkeät. Perusteteksti on mahdollistanut monenlaisia tulkintoja. Tästä paras esimerkki on arviointiluku 6, jota joudutaan päivittämään jo nyt. (Koulu 204, K13)*

*– psyykkisesti oireilevat lapset ohjaavat liiaksi koulumme arkea, – inklusion tultua oppilaan tuen piti seurata häntä yleisopetuksen luokkaan, mutta tätä ei ole tapahtunut, – uuden ops:n vaatimukseen vastaaminen on mahdotonta näillä tuntimäärillä ja oppilasaineiksella (OPS:ssa on liikaa asiaa) (Koulu 234, K13)*

Myös perusopetuksen järjestäjien vastauksissa on paljon mainintoja teemaan *ohjaus ja isot linjat* (15 % maininnoista). Koulujen vastausten tavoin perusopetuksen järjestäjien avovastauksissa otetaan kantaa OPS:n tavoitteiden määrään ja yleisesti selkeämpään ja aktiivisempaan kansalliseen ohjaukseen.

*Opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden ja kunnallisen opetussuunnitelman välille olisi ollut hyvä saada vielä tarkemmat sovellusohjeet. Olisi ollut hyvä tehdä rohkeammin omaa opetussuunnitelmaa. Estää: jotkut tilat ja rakenteet, opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta esim. käsityön opetukseen. Valtakunnallista ennakointia ja tukea tarvittaisiin lisää! (Perusopetuksen järjestäjä 27, K13)*

*Oppimistilat ovat osin vanhoja ja niitä on vaikea muuntaa, opettajien työaikajärjestelmä on suuri este kuin myös vanhanaikainen ja pirstaloiva tuntijako ja sen määrittämät oppiaineet. Muutosvastarinta (opettajat ja huoltajat) hidastaa ja vähentää motivoitumista muutoksiin. (Perusopetuksen järjestäjä 161, K13)*

*Oppilaslähtöisyys: oppilaiden hyvin erilaiset edellytykset vastuulliseen työskentelyyn. Opettajat ovat usein sooloartisteja: tiimissä tekemisen hyötyjä ei vielä hahmoteta, yhteistyö nähdään lisäkuormituksena. Opsissa on liikaa tavoitteita: on pakko valita ne, mihin oikeasti yritetään panostaa. (Perusopetuksen järjestäjä 51, K13)*

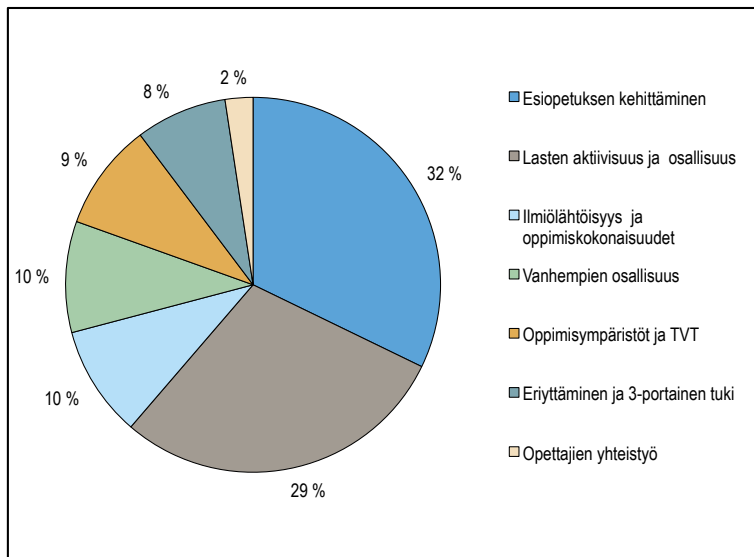
Seuraavassa alaluvussa esitellään koulujen ja esiopetusyksiköiden kokemuksia siitä, mitä muutoksia opetussuunnitelmien perusteet ovat tuoneet toimintaan.

### 3.4 Opetussuunnitelman muutokset esi- ja perusopetuksen arjessa

Seurantakyselyssä esiopetusyksiköiltä ja kouluilta kysyttiin, mitkä ovat keskeisimpiä asioita, joihin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014 ovat vaikuttaneet heidän toiminnassaan.

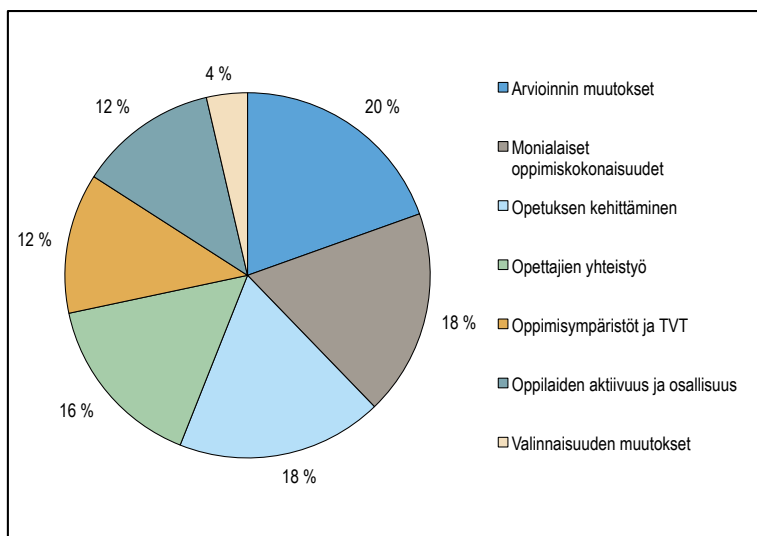
Esiopetusyksikköjen ja koulujen vastauksissa on joitakin eroja. Esimerkiksi opettajien välinen yhteistyö nousi koulujen vastauksissa keskeiseksi muutokseksi, mutta esiopetusyksiköiden vastauksissa ei. Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa toiminta on rakentunut opettajien ja muun henkilöstön väliselle yhteistyölle voimakkaammin jo ennen opetussuunnitelmauudistusta. Opettajien välisen yhteistyön sijaan esiopetusyksiköiden vastauksissa korostuu yhteistyö lasten huoltajien/vanhempien kanssa. Koulujen avovastauksissa korostuvat yhteistyön lisäksi arviointiin liittyvät pohdinnat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointiin tehtiin muutoksia, ja erityisesti korostettiin oppimisprosessin aikaista formatiivista arviointia.

Kaikista seurantakyselyyn osallistuneista esiopetusyksiköistä tähän avokysymykseen vastasi 165 eli 98 % (n = 169). Esiopetusyksiköiden vastauksista nousseet teemat on esitetty kuviossa 10.



**KUVIO 10. EOPS:n vaikutukset esiopetusyksiköiden toiminnassa (yhteensä 292 mainintaa)**

Kaikista seurantakyselyyn osallistuneista kouluista avokysymykseen opetussuunnitelman vaikutuksista toimintaan vastasi yhteensä 358 eli 99 % (n = 362). Koulujen vastausten keskeiset teemat on kuvattu kuviossa 11.



**KUVIO 11. POPS:n vaikutukset koulujen toiminnassa (yhteensä 773 mainintaa)**

**Esiopetusyksiköissä** OPS-uudistus on lisännyt vastaajien mukaan *opetuksen kehittämistä* (32 % kaikista maininnoista<sup>26</sup>) monella eri tasolla. On positiivista, että EOPS saa aikaan uudenlaista toimintaa. Esiopetuksen suunnittelussa on lisäksi entistä enemmän kiinnitetty huomiota lasten *aktiivisuuteen ja osallisuuteen* (29 % maininnoista). Suunnittelun yhtenä tärkeänä lähtökohtana ovat lasten ajatukset ja toiveet sekä leikki.

*Toiminta suunnitellaan lähtökohtaisesti laaja-alaiseksi, lasten osallistaminen toiminnan suunnitteluun ja heidän mielenkiinnon kohteita käytetään toiminnan suunnittelun pohjana.* (Esiopetusyksikkö 97, K17)

*Lasten osallisuuden lisääminen, vanhempien kuulemisen lisääminen, lapsilähtöinen toiminta, mielenkiinnon kohteiden mukaan suunnitellaan toimintaa, leikki toimintamuotona.* (Esiopetusyksikkö 109, K17)

*Ehdottomasti lasten aito osallisuus! Olemme panostaneet siihen ja pikkuhiljaa luopuneet siitä mallista, että aina aikuinen päättää ja myös tekee asioita lasten eteen. Aidossa osallisuudessa ei ole kyse siitä, että aikuinen menettäisi auktoriteettiasemansa. Asenteiden muutos ja oivaltaminen vaatii aikaa.* (Esiopetusyksikkö 112, K17)

*Esiopetuksesta on tullut lapsilähtöisempää sekä projektityöskentely on lisääntynyt. Lapsilla ei tarvitse oppia tiettyjä asioita, vaan jokainen kehittyy omalla tavallaan vuoden ajan.* (Esiopetusyksikkö 54, K17)

<sup>26</sup> n = 292

Lisäksi esiopetusyksiköiden toiminnassa on EOPS:n vaikutuksesta otettu huomioon *ilmiölähtöisyys ja oppimiskokonaisuudet* (10 % maininnoista), *vanhempien osallisuus* (10 % maininnoista), *oppimisympäristöt ja TVT:n käyttö* (9 % maininnoista) sekä *eriyttäminen ja kolmiportainen tuki* (9 % maininnoista).

*Lasten ja huoltajien osallisuus toiminnan suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa. Oppimisympäristöjen rakentaminen vastaamaan esiopetussuunnitelman perusteita. Monipuoliset työmenetelmät on otettu käyttöön, erityisesti TVT-aidot esioppilaiden kanssa. Toiminnalliset menetelmät ovat lisääntyneet kirjattoman esiopetuksen myötä. Oppimisympäristön laajeneminen sisältä ulos luontoon. Lasten liikkumiseen, tunne- ja turvataitoihin sekä itsesäätelytaitoihin on kiinnitetty erityistä huomiota.* (Esiopetusyksikkö 66, K17)

*Lasten yhteistyö ja osallisuus, vanhempien mielipiteiden kuuleminen ja yhteistyö kotien kanssa entistä enemmän, oppimisen ja tekemisen dokumentointi, uusien opetusmenetelmien tehokkaampi hyödyntäminen.* (Esiopetusyksikkö 80, K17)

*Lapsilähtöisyys ja -keskeisyys: lasten kiinnostuksen kohteet keskiössä. Säännöt ovat vähentyneet ja lasten aloitteet lisääntyneet. TVT-laitteiden käyttö lisääntynyt ja esim. tässä ryhmässä kuvataan sekä videoita että kuvia paljon. Lapset ovat usein kotoa tulevia, jolloin vajaan vuodessa opetellaan kaikki koulussa tarvittavat valmiudet jonottamisesta vuorovaikutustaitoihin. Tilat sallivat upean eriyttämisen ja lapset ovat osallistuneet niiden käytön suunnitteluun. Leikille on aikaa ja se on monimuotoista.* (Esiopetusyksikkö 142, K17)

*Olemme keskittyneet lasten aktiiviseen rooliin oppijana. Kehitämme jatkuvasti varhaisen kielen oppimisen työtapoja ja menetelmiä. Olemme myös kehittäneet yhteistyötä vanhempien kanssa vuorovaikutukselliseksi ja otamme vanhempien ideoita ja ajatuksia huomioon arkea suunniteltaessa. Olemme myös selvittäneet Leops-keskustelujen käytänteitä (uudistetut lomakkeet ja yhteiset toimintatavat henkilöstön kesken).* (Esiopetusyksikkö 154, K17)

*Pienryhmätoiminnan kehittäminen, toiminnan laaja-alaisuuden sisäistäminen. Se, että lapsi on aktiivinen toimija oppimisessaan.* (Esiopetusyksikkö 161, K17)

*Opetuskokonaisuudet ovat isompia. Vaikka näin oli jo aiemminkin toimittu, tuli se vielä enemmän konkreettiseksi, kun asia kirjoitettiin opetussuunnitelmaan.* (Esiopetusyksikkö 155, K17)

*Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen, oppilaiden osallisuuden lisääntyminen, toiminnallisuus työskentelyssä.* (Esiopetusyksikkö 43, K17)

*Eskarilaiset ovat olleet mukana yhdysluokassa koululaisten (1.-2. lk.) monialaisten oppimiskokonaisuuksien opiskelussa.* (Esiopetusyksikkö 50, K17)

*Projektityöskentely, pedagoginen dokumentointi, oppikirjattomuus, toiminnallisuus, etukäteissuunnittelun väljyys.* (Esiopetusyksikkö 160, K17)

*Toiminnallisuuden, tavoitteellisuuden, lapsen osallisuuden lisääntyminen. Tietoinen leikin hyödyntäminen opetuksessa. Digitalisaation käytön lisääntyminen. (Esiopetusyksikkö 166, K17)*

*Oppimiskokonaisuuksien uudelleen ajattelu, oppimiskäsitystä on enemmän konkretisoitu. (Esiopetusyksikkö 169, K17)*

Esiopetusyksiköiden vastauksissa *opettajien yhteistyö* saa ainoastaan 2 % kaikista maininnoista. Yhteistyön kulttuuri on esiopetuksessa ollut yleinen toimintatapa jo pitkään ennen opetussuunnitelmauudistusta, eikä mainintojen vähyys näin ollen ole yllätys. Koulujen avovastauksissa yhteistyön lisääntymiseen viitattiin huomattavasti useammin.

*On lisännyt yhteistyötä ja yhteistyön merkityksen ymmärtämistä. Lisännyt myös yhteishenkeä ja positiivisen pedagogiikan käyttöä. Yhteisen kasvatusnäyn ja ratkaisukeskeisyyden lisääntyminen yhteistyössä varhaiskasvatuksen kanssa on lisääntynyt. (Esiopetusyksikkö 127, K17)*

**Kouluissa** perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on vaikuttanut eniten *arvioinnin muutoksiin* (19 % kaikista maininnoista<sup>27</sup>): paikallisesti on tehty arviointiin uusia linjauksia ja ratkaisuja. Arviointi on lisääntynyt ja monipuolistunut ja siitä on tullut jatkuvaa – esimerkiksi arviointikeskustelut on otettu joissakin kouluissa ensimmäistä kertaa käyttöön. Osa vastaajaryhmistä toteaa, että arviointi on aiempaa kokonaisvaltaisempaa ja sen kehittäminen on edelleen työn alla. Avovastausten perusteella ja OPS-arvioinnin aiempien tulosten mukaan arviointi on keskusteluttanut opettajia runsaasti. Kouluissa on summatiivisen arvioinnin ohella alettu kiinnittämään entistä enemmän huomiota formatiiviseen oppimisprosessin aikaiseen arviointiin. Formatiiivisen arvioinnin menetelmät ovat kuitenkin herättäneet kysymyksiä, ja jotkin uudet käytänteet on koettu raskaiksi ja työllistäviksi. Myös oppilaiden osallistuminen arviointiin on lisääntynyt: oppilaat muun muassa osallistuvat arviointikeskusteluihin, kokoavat portfolioita sekä tekevät vertais- ja itsearviointeja.

*Yhteisöllisyyden korostaminen, arvioinnin monipuolistaminen ja yksilöllisyyden korostaminen ja laaja-alaisten taitojen siirtyminen koulun arkeen. Toiminnallisuuden saaminen osaksi koulun toimintakulttuuria. (Koulu 44, K20)*

*Ökat samarbete lärare emellan tack vare helhetskapande undervisning/ämnesövergripande undervisning. Bedömningen har blivit mer mångsidig. (Koulu 55, K20)*

*Aito pyrkimys päästä lopputuloksen arvioinnista koko oppimisprosessin aikaiseen arviointiin. (Koulu 63, K20)*

*Arvioinnista on tullut jatkuvaa / kehittävää. Itsearviointi lisääntynyt. (Koulu 65, K20)*

*Arviointikulttuuria on kehitetty voimakkaasti: formatiivinen arviointi, arviointikeskustelut & laaja-alaisten taitojen opettaminen yläkoulussa. (Koulu 68, K20)*

---

27 n = 773

*Arviointiajattelun kehittäminen, laaja-alaisuuden aiempaa parempi huomioiminen, oppilaiden osallisuuden korostaminen. (Koulu 286, K20)*

*Arviointikäytänteiden muuttuminen ja monipuolistaminen. Tavoitteiden avaaminen sekä oppilaille että huoltajille. Oppilaiden osallisuuden lisääminen. (Koulu 155, K20)*

*Arvioinnin uudistuminen kaikkein eniten. Esimerkiksi sanallisen arvioinnin käytön lisääntyminen, formatiivinen arviointi ja päättöarvioinnin selkeytyminen. (Koulu 159, K20)*

*Arviointi on kehittynyt, monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat onnistuneet. (Koulu 137, K20)*

Koulujen toimintaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on tuonut *monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen* (18 % maininnoista), mistä on samalla aiheutunut *positiivisia sivuvaikutuksia*. Useita oppiaineita yhdistävien MOK:ien toteuttaminen vaatii opettajien yhteistyötä, asioiden jakamista ja yhteissuunnittelua. Ne luovat tilan kehittämään tiimityötaitoja ja kokeilla yhteisopettajuutta.

*MOK-kulttuurin kehittyminen, tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisen lisääntyminen (myös resurssien kannalta), arviointikulttuurin kehittyminen. (Koulu 14, K20)*

*MOKt tuoneet uuden oppimista opettajille, samalla yhteistyö on lisääntynyt ja työn vaatavuus ja työmäärä kasvaneet. Tiimiopettajuus lisännyt yhteisen suunnitteluajan tarvetta. (Koulu 71, K20)*

*Oppilaiden osallisuus on jossain määrin kasvanut. Olemme yrittäneet tehdä yhteistyötä oppiainerajojen yli. (Koulu 91, K20)*

*Monialainen oppimiskokonaisuus ja laaja-alaiset kriteerit. Olemme lisänneet paljon samanaikaisopetusta ja pyrkineet näin mallintamaan oppilaille myös hyvää yhteistyötä ja yhdessä tekemistä. (Koulu 140, K20)*

*Monialaiset oppimiskokonaisuudet, innovatiiviset kokeilut, ainerajojen rikkominen, opettajien kouluttautuminen, ulkopuolisten tahojen hyödyntäminen. (Koulu 154, K20)*

*Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja järjestäminen on lisääntynyt (on toteutettu aikaisemminkin). Arviointikäytänteet ovat muuttuneet. Opettajien työmäärä on lisääntynyt. Opettajien välinen yhteistyö on lisääntynyt (esim. pedagogiset kahvilat). Samanaikaisopettajuus on lisääntynyt. Toiminnallisuus opetuksessa on lisääntynyt. (Koulu 157, K20)*

*Koulussamme on perinteisesti toteutettu jo toiminnallisuutta ja monialaisuutta, joten muutos ei ole vielä ainakaan muuttanut mitään kovinkaan radikaalisti, mutta uuden OPS:in eheyttämisprosessi on vielä kesken ja pyrimme sen parempaan käyttöönottoon. (Koulu 354, K20)*

*Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat aktivoineet luokka-asteiden välistä yhteistyötä. Muutoin --- koulussa on työotteena ollut koulua kehittävää ja tulevaisuusorientoitunutta toimintatapa ja uusi OPS ei sisällään ole tuonut arkeen valtavasti uutta. Koulu on edistyksellinen ja monessa suhteessa toteuttanut jo pitkään nykyisen OPS:n perusteiden henkeä. (Koulu 362, K20)*

Kenties osittain monialaisten oppimiskokonaisuuksienkin vaikutuksesta avovastauksissa korostuu, että uuden opetussuunnitelman myötä ovat toiminnassa lisääntyneet *opetuksen kehittäminen* (18 % maininnoista) ja *opettajien välinen yhteistyö* (15 % maininnoista). Opetuksen kehittämiseen viitataan avovastauksissa monilla tavoin. Lisääntynyt yhteistyö näkyy kouluarjessa aktiivisempänä keskusteluna, yhteissuunnitteluna, samanaikaisopettajuutena tai tiimiopettajuutena. Myös opettajien ja muun henkilöstön välinen yhteistyö on lisääntynyt.

*Oppimisympäristön kehittäminen, opettajien ja oppilaiden välinen yhteistyö on lisääntynyt, ict-välineiden pedagoginen hyödyntäminen ja osaaminen on parantunut. Toiminnalliset opetusmenetelmät ovat yleistyneet. (Koulu 61, K20)*

*Yhteistyö ja samanaikaisopettajuus on lisääntynyt, arviointikäytänteet ovat monipuolistuneet, yleinen tietoisuus on lisääntynyt, oppimiskäsitys on muuttumassa. (Koulu 144, K20)*

*Lisääntynyt yhteistyö opettajien kesken sekä kurssien suunnittelussa että arvioinnissa. Oppilaiden osallistaminen vaikuttamaan erilaisiin opetusmenetelmiin ja tapaan opiskella. (Koulu 261, K9)*

*Opetuksen monipuolinen kehittäminen (oppimiskokonaisuudet, oppilaiden osallisuus, menetelmien monipuolistuminen), yhteissuunnittelu, laaja-alaisen osaamisen tavoitteet osaksi oppiaineita, monialaiset oppimiskokonaisuudet on luotu, selvästi vaikuttanut arviointiin sen monipuolistamiseen, ja kehittämiseen (taksonomia – ajattelu, tavoitteiden mukainen arviointi, arviointikeskustelut). (Koulu 266, K9)*

*Opettajien välinen yhteistyö on lisääntynyt, opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Koulu 267, K9)*

*Opettajien keskinäinen yhteistyö on lisääntynyt. Myös yhteisopettajuuskokeilut ovat alkaneet. (Koulu 295, K9)*

*Hankkeita on lisätty merkittävästi. Oppimiskokonaisuuksia on tullut merkittävästi lisää. Toiminnallisuutta on lisätty. Digiosaamiseen on panostettu. Eheyttäminen ja aineiden rinnakkaisopetus on saanut paljon lisää tilaa. opettajan työn muuttuminen, opettajan työssä kehittyminen. (Koulu 149, K20)*

*I en så här liten skola har vi integrerat ämnen och åldersgrupper mycket redan före den nya läroplanen trädde i kraft. Numera görs det mer medvetet. (Koulu 301, K9)*

Koulujen arjessa myös *oppilaiden aktiivisuus ja osallisuus* (12 % maininnoista) on avovastausten perusteella lisääntynyt. Toiminnassa korostetaan aiempaa voimakkaammin aktiivista oppilasta ja oppilaan omaa oppimispolkua. Oppilailla on myös aiempaa enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa esimerkiksi itsenäisen tiedon hankinnan ja sen käsittelemisen kautta. Oppilaita otetaan mukaan opetuksen suunnitteluun ja myös näin tuetaan heidän toimijuuttaan sekä vahvistetaan itseohjautuvuutta.

*Digitaitojen ja toiminnallisuuden lisääntyminen opetuksessa. Oppilaiden osallisuuden huomioiminen on lisääntynyt.* (Koulu 107, K20)

--- *Perusteet pyrkivät lisäämään yhteistä kasvatusvastuuta, mikä on myös näkynyt koulun arjessa. Oppilaiden aktiivinen kuuleminen ja mukaan ottaminen suunnitteluun on lisääntynyt ja vaikuttanut työskentelytapoihin. Tiedotus koteihin ja huoltajayhteistyö on tiivistynyt.* (Koulu 188, K20)

*Oppilas oppimisen keskiössä. Itsearviointi, omatoimisuus ja aktiivisuus.* (Koulu 206, K20)

*Uusi oppimiskäsitys, oppilaiden aktivointi, pedagogiikan monipuolistuminen, eheyttäminen kehittynyt, arviointi mennyt eteenpäin (formatiivinen arviointi, työskentelytaidot, uudenlaiset kokeet ja näytöt arvioinnin osana).* (Koulu 258, K9)

Kouluissa on avovastausten mukaan erilaisten *oppimisympäristöjen ja TVT:n käyttö* (12 % maininnoista) on monipuolistunut. Luokkahuoneiden lisäksi oppimisen tiloina on hyödynnetty entistä useammin kaikkia koulun tiloja ja näin pyritty luomaan moneen käyttöön soveltuvia oppimistiloja. Erilaisten digitaalisten oppimisalustojen sekä tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen on lisääntynyt aiempaa enemmän opetus- ja oppimistilanteissa. Myös koulujen ulkopuolisia oppimisympäristöjä, kuten ympäröivää luontoa ja kulttuurilaitoksia, on otettu käyttöön oppimisen tiloina.

*Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen, yhteistyö lisääntynyt eri tahojen kanssa, toiminnallisuus lisääntynyt.* (Koulu 305, K20)

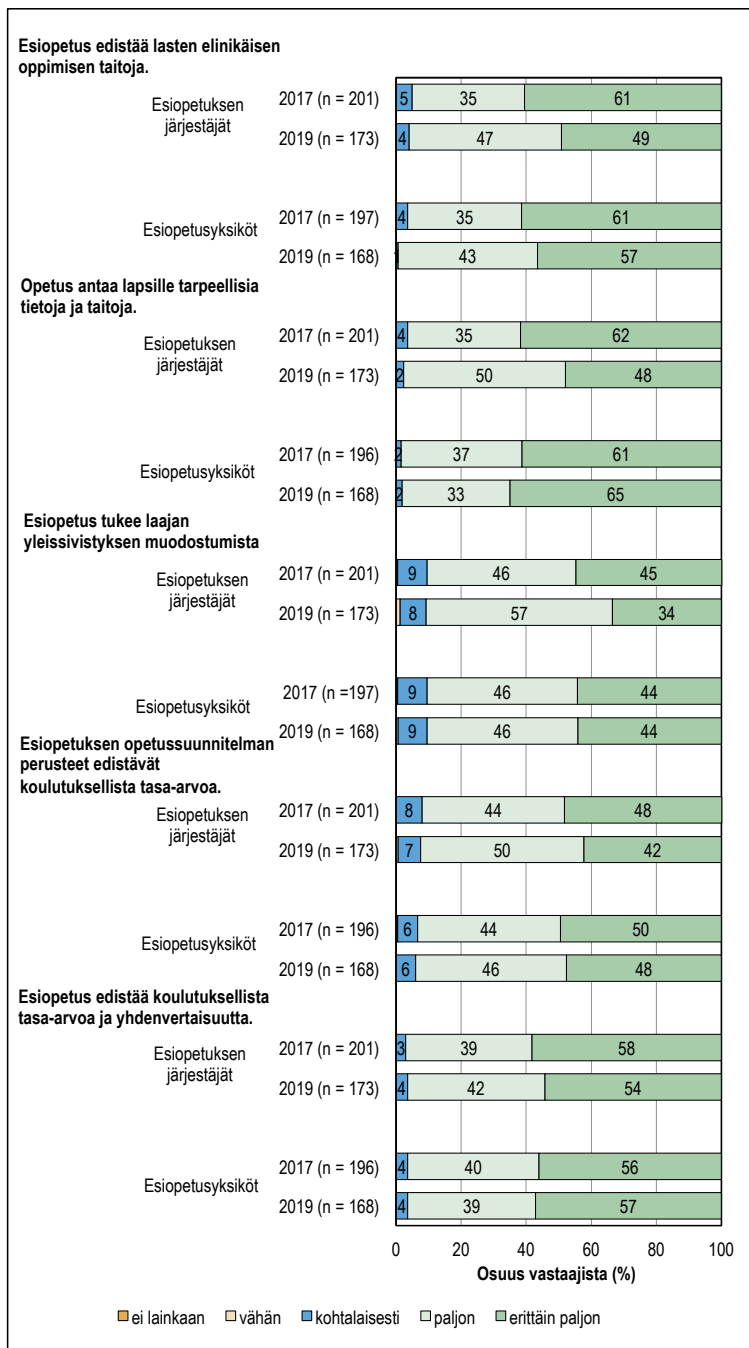
*Oppimisympäristöt monipuolistuneet, opiskelun laajentuminen ulos luokasta, itsenäisen tiedonhankinnan lisääntyminen.* (Koulu 120, K20)

Seuraavaksi käsitellään esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmien arvioita valtakunnallisten tavoitteiden saavuttamisesta.

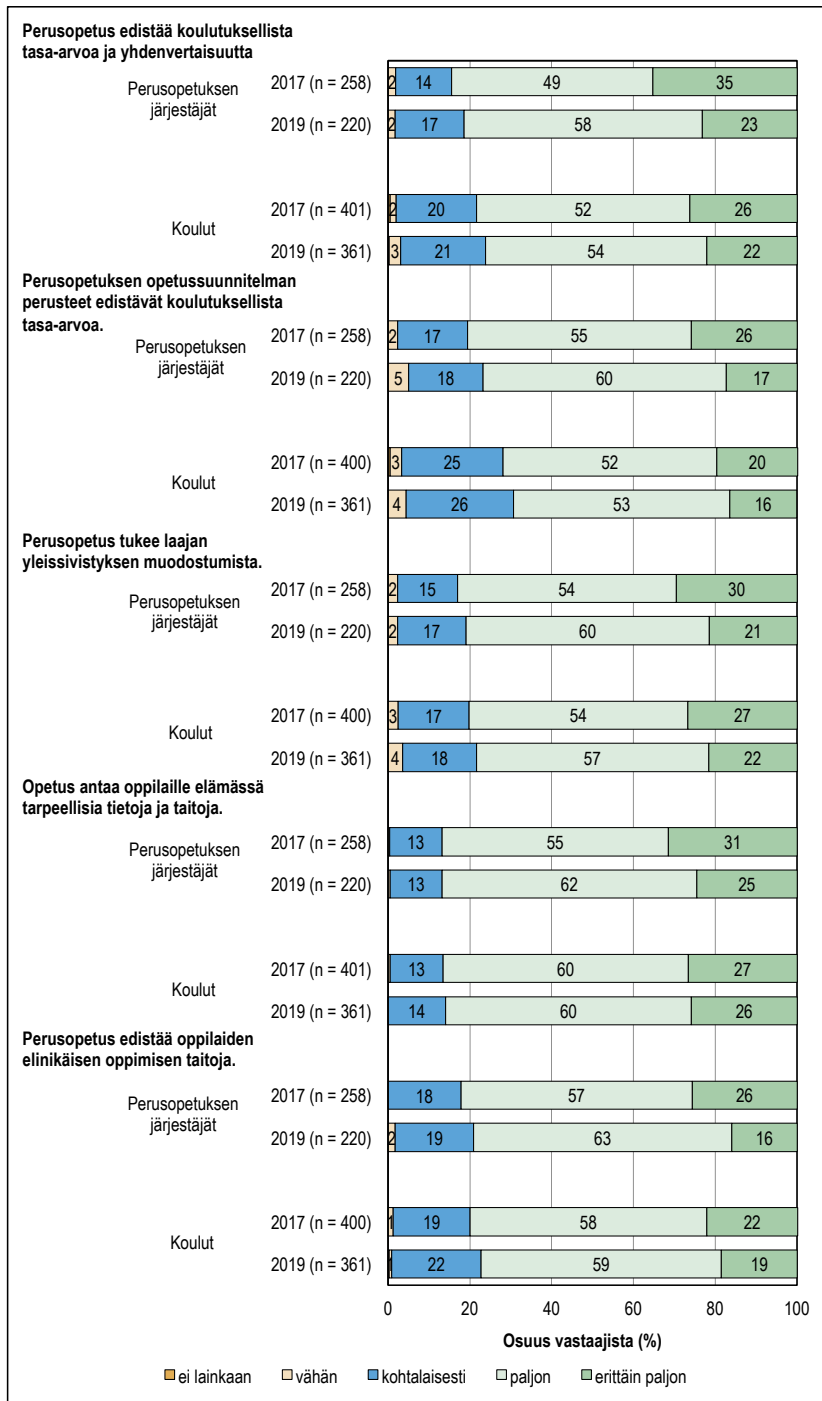
### 3.5 Valtakunnallisten tavoitteiden saavuttaminen

Esi- ja perusopetuksen järjestäjiä sekä esiopetusyksiköitä ja kouluja pyydettiin vuosina 2017 ja 2019 arvioimaan opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden saavuttamista. Esiopetuksen vastaajaryhmien arviot on esitetty kuviossa 12 ja perusopetuksen vastaajaryhmien arviot kuviossa 13.





**KUVIO 12. Esiopetuksen järjestäjien ja esiopetussyksiköiden arvioita opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden saavuttamisesta vuosina 2017 ja 2019 (asteikko: 1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**



**KUVIO 13. Perusopetuksen järjestäjien ja koulujen arvioita opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden saavuttamisesta vuosina 2017 ja 2019 (asteikko: 1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**

Tulosten mukaan vähintään 95 % esiopetusyksiköistä ja esiopetuksen järjestäjistä arvioi, että esiopetus edistää lasten elinikäisen oppimisen taitoja ja antaa lapsille tarpeellisia tietoja taitoja hyvin tai erittäin hyvin. Vastaavasti kouluista lähes 80 % ja perusopetuksen järjestäjistä yli 80 % arvioi, että perusopetus edistää koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta paljon tai erittäin paljon. Myös muut valtakunnallisia tavoitteita koskevat väittämät saavat erittäin positiivisia arvioita. Vastaajaryhmien arviot vuosien 2017 ja 2019 välillä ovat pysyneet lähestulkoon samalla tasolla.

Erittäin positiiviset vastaajaryhmien arviot osoittavat, että esi- ja perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet koetaan tärkeinä ja saavutettavina. Kenties vastaukset kertovat myös luottamuksesta esi- ja perusopetusta kohtaan. Eniten kriittisiä arvioita on perusopetuksen vastaajaryhmillä. Arviot kohdistuvat väittämiin, jotka käsittelevät koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä yleissivistystä. Huomionarvoista on esimerkiksi, että kouluista 30 % arvioi opetussuunnitelman perusteiden edistävän koulutuksellista tasa-arvoa korkeintaan kohtalaisesti. Kriittisten arvioiden kohdistuminen mainittuihin väittämiin ei ole yllättävää: tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja yleissivistys nousevat aiheina toistuvasti esiin myös julkisessa keskustelussa, kun käsitellään muun muassa koulutukseen kohdistettavia resursseja, alueellista eriytymistä tai oppiaineissa tapahtuvia uudistuksia.

### Yhteenveto luvusta 3:

Yhteenvetona luvussa 3 esitetyistä tuloksista voidaan todeta, että opetussuunnitelmauudistus ja OPS:ien tavoitteet ovat tuoneet monenlaisia muutoksia esi- ja perusopetukseen. Esiopetuksessa opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisessa on arvioiden mukaan onnistuttu varsin hyvin. Sen sijaan perusopetuksessa tavoitteiden saavuttamisen suhteen ollaan kriittisempiä. Resurssien ja tilojen koetaan kehittyneen OPS-prosessin aikana sekä esi- että perusopetuksessa, mutta siitä huolimatta ne aiheuttavat yhä toiminnan kehittämislle haasteita. Esiopetuksessa henkilöstö- ja sijaispulmat estävät eniten opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista: kelpoisten opettajien tai sijaisten löytäminen koetaan vaikeaksi. Kouluissa tavoitteiden saavuttamista vaikeuttavat puolestaan tiloihin liittyvät pulmat, muun muassa sisäilmaongelmat ja tilojen vanhanaikaisuus. OPS-uudistus on tulosten perusteella tuonut muutoksia esi- ja perusopetuksen arkeen: esiopetuksessa se on lisännyt muun muassa opetuksen kehittämistä sekä lasten aktiivisuuden ja osallisuuden huomioimista osana suunnittelua, perusopetuksessa uudistus on vaikuttanut eniten arviointiin, jonka koetaan olevan entistä kokonaisvaltaisempaa, jatkuvampaa ja oppilaita osallistavampaa.





Laaja-alainen  
osaaminen,  
eheyttäminen  
ja oppimis-  
kokonaisuudet

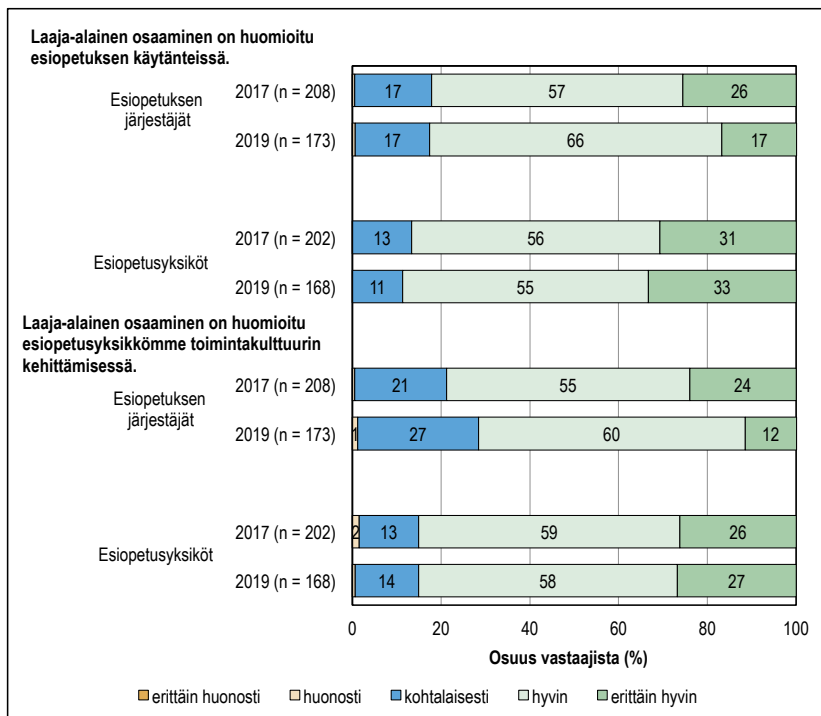
# 4

- Esiopetuksen käytänteissä ja toimintakulttuurin kehittämisessä laaja-alainen osaaminen on vastaajaryhmien mielestä huomioitu erittäin hyvin. Perusopetuksen käytänteissä ja toimintakulttuurin kehittämisessä laaja-alainen osaaminen on huomioitu hyvin, mutta arvioinnissa kohtalaisesti.
- Eheytettyä opetusta pyritään esiopetussyksiköissä toteuttamaan ensisijaisesti lapsia osallistamalla ja kuulemalla sekä oppimiskokonaisuuksia suunnittelemalla. Kouluissa opetusta eheytetään eniten toteuttamalla toiminnallisia aktiviteetteja (teemapäivät, tapahtumat, projektit ym.).
- Eheyttämisen edistämässä on esi- ja perusopetuksen järjestäjien mukaan tärkeintä keskustelu, koulutus ja yhteistyö.
- Oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen on esiopetuksen vastaajaryhmien mielestä sujunut pääosin erittäin hyvin. Lasten osallistamisessa oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun on vielä parantamisen varaa.
- Monialaisten oppimiskokonaisuuksien koetaan perusopetuksessa tukevan yhteisöllisen toimintakulttuurin muodostumista ja opettajien yhteistyötä. Oppilaiden osallistaminen monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun toteutuu vasta kohtalaisesti. Myös oppimiskokonaisuuksien arviointikäytänteissä on vielä kehittämistä. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa on jatkossa huomioitava voimakkaammin oppiaineiden sisällöt.

Tässä luvussa tarkastellaan laaja-alaiseen osaamiseen, eheyttämiseen ja (monialaisiin) oppimiskokonaisuuksiin liittyviä kysymyksiä. Luvun alussa esitellään esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetussyksiköiden ja koulujen arvioita siitä, miten hyvin laaja-alainen osaaminen on huomioitu toiminnassa. Tämän jälkeen esitellään vastaajaryhmien eheyttämisen edistämisen keinoja. Lopuksi käsitellään vastaajaryhmien arvioita siitä, miten hyvin oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa on onnistuttu.

## 4.1 Laaja-alainen osaaminen esi- ja perusopetuksessa

Esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä sekä esiopetusyksiköiltä ja kouluilta kysyttiin vuosina 2017 ja 2019, miten hyvin he ovat huomioineet laaja-alaisen osaamisen omassa toiminnassaan. Kuviossa 14 on esitetty esiopetuksen vastaajaryhmille yhteiset ja vastaavasti kuviossa 15 perusopetuksen vastaajaryhmille yhteiset väittämät.



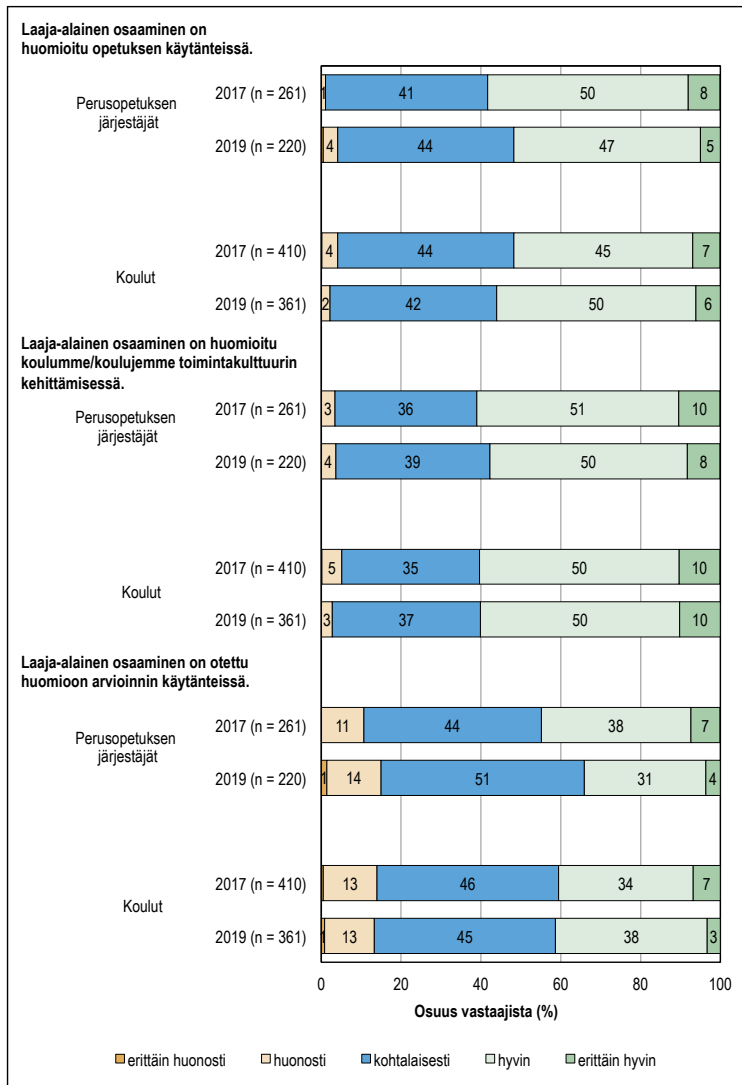
**KUVIO 14. Laaja-alaisen osaamisen huomioiminen esiopetuksessa 2019 (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)**

**Esiopetuksen** vastaajaryhmien mukaan laaja-alainen osaaminen on huomioitu mallikkaasti niin toimintakulttuurin kehittämisessä kuin opetuksen käytänteissäkin (kuvio 14). Vuonna 2019 esiopetusyksiköistä ja järjestäjistä 72–88 % arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu hyvin tai erittäin hyvin esiopetuksessa. Sen sijaan 12–28 % vastaajaryhmistä arvioi, että se on huomioitu esiopetuksessa korkeintaan kohtalaisesti.

Kuten kuviosta 14 nähdään, arviot laaja-alaisen osaamisen huomioimisesta esiopetuksen käytänteissä ja toimintakulttuurin kehittämisessä ovat pysyneet vuosina 2017 ja 2019 lähestulkoon samalla tasolla. Mielenkiintoista on, että esiopetuksen järjestäjien *erittäin hyvin* -arviot ovat muutamissa väittämässä laskeneet yli 10 prosenttiyksikköä vuodesta 2017.



Esiopetusyksiköt arvioivat vuosina 2017 ja 2019 lisäksi sitä, miten heidän opetustilansa ja -välineensä tukevat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista. Vuonna 2019 esiopetusyksiköiden vastaajaryhmistä<sup>28</sup> 57 % arvioi, että opetustilat tukevat tavoitteita hyvin tai erittäin hyvin ja vain 14 % arvioi niiden tukevan tavoitteiden toteutumista erittäin huonosti tai huonosti. Opetusvälineet tukevat esiopetusyksiköistä 70 %:n mukaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista hyvin tai erittäin hyvin. Opetusvälineet olivat ilmeisen toimivia, sillä ainoastaan 4 %:n mukaan ne edistävät tavoitteiden saavuttamista erittäin huonosti tai huonosti. Vuodesta 2017 muutosta parempaan on tilojen osalta 10 prosenttiyksikköä ja opetusvälineiden osalta 6 prosenttiyksikköä.



**KUVIO 15. Laaja-alaisen osaamisen huomioiminen perusopetuksessa 2019 (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)**

28 n = 168

**Perusopetuksen** vuosien 2017 ja 2019 tuloksia tarkasteltaessa havaitaan, että koulujen ja järjestäjien arviot ovat keskenään saman suuntaisia (kuvio 15). Molemmista vastaajaryhmistä yli puolet arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu opetuksen käytänteissä ja toimintakulttuurin kehittämisessä hyvin tai erittäin hyvin. Sen sijaan arvioinnin käytänteissä laaja-alainen osaaminen on huomioitu vastaajaryhmistä vain reilun kolmasosan mielestä hyvin tai erittäin hyvin. Arviointia koskevassa väittämässä on samalla suurin vuosien 2017 ja 2019 välinen ero: seuranta-ajankohtana perusopetuksen järjestäjistä 35 % arvioi laaja-alaisen osaamisen tulleen huomioiduksi arvioinnin käytänteissä hyvin tai erittäin hyvin, mikä on 10 prosenttiyksikköä vähemmän kuin vuonna 2017.

Kouluilta kysyttiin vuosina 2017 ja 2019 myös, kuinka heidän opetustilansa ja -välineensä tukevat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista. Vuonna 2019 arviot ovat tilojen osalta jakaantuneet: vastaajaryhmistä<sup>29</sup> 36 % arvioi niiden tukevan tavoitteiden saavuttamista huonosti tai erittäin huonosti ja 29 % hyvin tai erittäin hyvin. Opetusvälineiden koetaan tukevan tavoitteiden saavuttamista pääosin hyvin tai erittäin hyvin (51 %) tai kohtalaisesti (36 %). Vuonna 2017 arviot opetustiloista ja -välineistä olivat samansuuntaisia, tosin tuolloin vastauksissa painottui voimakkaammin vaihtoehto kohtalaisesti.

Koulujen arvioiden jakaantumisen taustalla lieenee se, että koulut toimivat paikoin hyvin erilaisissa tiloissa. Monet koulut toimivat pitkiäkin aikoja väistötiloissa tai oppilasmäärään nähden liian pienissä tiloissa. Kaikki tilat eivät aina palvele parhaalla mahdollisella tavalla oppimistilanteiden toteuttamista siten, että ne edesauttavat opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista.

## 4.2 Eheyttäminen esi- ja perusopetuksessa

Esiopetusyksiköiltä sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä kysyttiin avokysymyksellä, miten he edistävät opetuksen eheyttämistä<sup>30</sup>. Vastatessa pyydettiin ajattelemaan lukuvuotta 2018–2019. Sama kysymys kysyttiin kaikilta vastaajaryhmiltä myös syksyllä 2017, jolloin he pohtivat kysymystä lukuvuoden 2016–2017 näkökulmasta. Kouluilta eheyttämisen keinoista kysyttiin vuosina 2017 ja 2019 monivalintakysymyksellä.

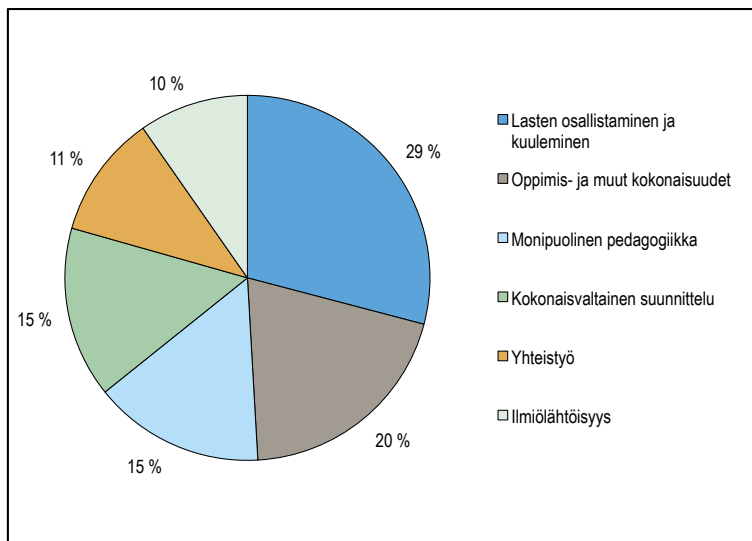
### 4.2.1 Eheyttämisen keinot esiopetuksessa

**Esiopetusyksiköiden** vastaajaryhmistä kysymykseen opetuksen eheyttämisen keinoista vastasi 113 eli 67 % (n = 169).

---

<sup>29</sup> n = 361

<sup>30</sup> Esiopetusyksiköille suunnatussa kysymyksessä kuitenkin tarkennettiin, millä käytännön keinoilla opetusta eheytetään.



**KUVIO 16. Eheyttämisen keinot esiopetusyksiköissä (yhteensä 165 mainintaa)**

Yleisimpänä eheyttämisen keinona avovastauksissa mainitaan *lasten osallistaminen ja kuuleminen* (29 % maininnoista<sup>31</sup>). Esiopetusyksiköissä panostetaan lasten osallisuuteen ja mielenkiinnon kohteiden kuulemiseen ja huomioimiseen toiminnan suunnittelussa. Vastauksissa toistuu myös pienryhmätoiminta keinona eheyttää toimintaa ja tukea yksilöllisiä oppimispolkuja.

*Teemoja mietitään lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta esiopetusmateriaaliin tukeutuen. Toiminta pyörii eri teemojen ympärillä, johon voi liittää eri osaamisalueet.* (Esiopetusyksikkö 6, K13)

- kuunnellaan lasten kiinnostuksen kohteita ja otetaan lapset mukaan toiminnan suunnitteluun
  - otetaan huomioon eri vaiheessa olevat lapset (eriyttäminen, pienryhmätoiminta)
  - tietty aihe voi jatkua pitkään ja integroitua eri oppimisen alueisiin / sisältöihin
  - huoltajien osallisuus huomioidaan esim. vanhempainilloissa ja esiopetuskeskusteluissa
- (Esiopetusyksikkö 22, K13)

*Monipuolisten työtapojen käyttö, lasten kiinnostuksen kohteet ja toiveet otetaan huomioon esiopetuksen suunnittelussa. Lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia pyritään tukemaan huomioimalla lapsia yksilöinä ja tukemaan heidän kasvuaan ja kehitystä. Positiivisuudella ja lapsista välittämällä pyritään vaikuttamaan ryhmän ilmapiiriin ja lasten väleihin. Lapsia kuunnellaan. Esiopetusta viedään mahdollisuuksien rajoissa luontoon, lasten mielenkiintoa pyritään ohjaamaan ympäristön ilmiöihin. Lasten hyvinvointia tuetaan esimerkiksi kummiluokkatoiminnalla. Esimerkiksi matematiikka käsitellään retkillä, liikunnassa ja luokkaopetuksessa.* (Esiopetusyksikkö 103, K13)

31 n = 165

Toiseksi yleisimpiä eheyttämisen keinoja ovat *oppimis- ja muut kokonaisuudet* (20 % maininnoista), jotka pitävät sisällään hyvin erilaisia sisältöjä ja toteuttamistapoja yhteisten juhlien valmistelusta projekteihin ja teemaviikkoihin. Seuraavaksi yleisimpiä eheyttämisen keinoja ovat *monipuolinen pedagogiikka* (15 % maininnoista) ja *kokonaisvaltainen suunnittelu* (15 % maininnoista). Esiopetusyksiköissä järjestetään erilaisia teemapäiviä, projekteja, juhlia ja tapahtumia, joiden toteuttamisessa hyödynnetään muun muassa taiteen ja liikunnan keinoja sekä erilaisia oppimistapoja.

*Metsäretket ovat lapsille mieluisia ja metsäympäristössä voi opiskella monenlaisia asioita. Esim. syksyllä meillä oli väriviikko, jolloin värejä mm. harjoiteltiin englanniksi, vesiväreillä tutkittiin värien sekoittumista ja uusien värien syntymistä, pukeuduttiin eri värisiin vaatteisiin ja metsässä tutkittiin mitä värejä löytyy luonnosta. (Esiopetusyksikkö 38, K13)*

*Kaikki oppimisen alueet kulkevat mukana päivittäisessä toiminnassa. Päivästruktuurin kaikkiin eri vaiheisiin on sisällytetty esimerkiksi tavutusta, musiikkia, rytmejä, luokittelua, draamaa, tunteita ym. Ne kulkevat punaisena lankana toiminnan ytimessä. (Esiopetusyksikkö 57, K13)*

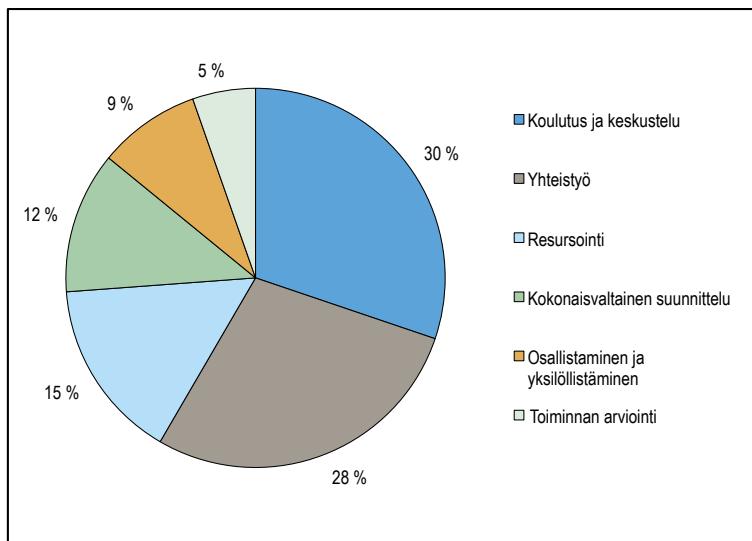
*Esiopetuksen oppimiskokonaisuudet koostuvat erilaisista projekteista, eri tiedon ja taidon aloja yhdistämällä saadaan eheitä oppimiskokonaisuuksia. Käytetään hyödyksi erilaisia toiminnallisia menetelmiä. Esioppilaat toimivat yksin, parin kanssa, pienryhmässä sekä isossa ryhmässä. (Esiopetusyksikkö 66, K13)*

*Tutkimme ja toimimme lähimetsässä, jota pystymme hyödyntämään melkein kaikessa oppimisessa. Musiikissa ja kuvataiteessa rytmien ja värien lisäksi matematiikkaa ja äidinkieltä. Koko päivän toimissa tulee monen eri osa-alueen tietoja ja taitoja käsiteltyä. Esim. [hankkeen nimi]-hankkeessa yhdistämme käsityötä ja teknologiaa (Esiopetusyksikkö 121, K13)*

Syksyn 2019 yleisimmät esiopetusyksiköiden eheyttämisen keinot olivat samoja kuin syksyllä 2017. Ainoa muutos avovastauksissa liittyy yhteistyöhön: syksyllä 2017 yhteistyön toi esille vain muutama vastaaja, mutta syksyllä 2019 yhteistyö erityisesti perusopetuksen kanssa nousee selkeämmin omaksi teemakseen (11 % maininnoista).

*Päivän jokainen hetki nähdään oppimistilanteena ja eri asioiden ääreen pysähdytään; ihmetellään, kummastellaan ja annetaan tarvittaessa aikaa. Esikoululaiset osallistuvat mahdollisuuksien mukaan toiminnan suunnitteluun ja ideointiin. He ovat mukana koko koulun monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. (Esiopetusyksikkö 77, K13)*

**Esiopetuksen järjestäjien** vastaajaryhmistä kysymykseen opetuksen eheyttämisen keinoista vastasi 120 eli 69 % (n = 174).



**KUVIO 17. Esiopetuksen järjestäjien keinot tukea eheyttämistä (yhteensä 149 mainintaa)**

Esiopetuksen järjestäjät edistävät eheyttämistä kannustamalla esiopetusyksiköiden henkilöstöä koulutuksiin ja keskusteluun (30 % maininnoista<sup>32</sup>) sekä yhteistyöhön (28 % maininnoista). Eheyttämistä tukevat vastausten perusteella esiopetusyksiköiden sisäinen ja välinen yhteistyö sekä yhteistyö varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja ulkoisten toimijoiden kanssa. Esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen opettajien työtä tuetaan sekä järjestämällä koulutuksia että mahdollistamalla koulutuksiin osallistumista ja kannustamalla henkilöstä pedagogisiin keskusteluihin.

*Panostamalla henkilöstön osaamiseen leikin tukemisessa, jonka kautta eheyttäminen mahdollistuu. Järjestämällä henkilöstölle koulutuksia, toimintapajoja, pedagogisia tapaamisia ja toiminnallisia luovan toiminnan inspiraatiopäiviä vahvistamme henkilökunnan osaamista leikin tukijoina. Samalla kehitämme innovatiivisia oppimisympäristöjä, joiden kautta lasten leikki pääsee kukoistamaan ja eheyttäminen vahvistuu. (Esiopetuksen järjestäjä 6, K13)*

*Yhteiset koulutustilaisuudet ja henkilöstön ammattitaidon ylläpitäminen. Esiopettajien säännölliset tapaamiset kehittämisen ja arvioinnin merkeissä (esiops-tiimit) 5 krt/v. Esiops-tiimien vetäjien yhteiset tapaamiset 3 krt/v. Esiopetusryhmien työsuunnitelmien teko ja arviointi. (Esiopetuksen järjestäjä 32, K13)*

*Eheyttäminen on kuulunut varhaiskasvatuspedagogiikkaan aina. Opetuksen järjestäjä tukee henkilöstöä mm. kouluttamalla henkilöstöä esiopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin. Digiportfolion kautta eheyttämistä on helppo seurata. Myös sekä vakassa että esiopetuksessa oleva ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma edesauttaa eheyttämisen ymmärtämistä ja arviointia. (Esiopetuksen järjestäjä 61, K13)*

32 n = 149

*Esiopetuksen koulutuksilla, yhteisillä keskusteluilla kunnan sisällä ja erityisesti päiväkodin johtajien kanssa, yhteiset päätökset varhaiskasvatuksen johtoryhmässä ja päiväkodin johtajien kokouksissa, omat yhteiset pedagogiset pohdinnat yksityisen varhaiskasvatuksen kanssa (Esiopetuksen järjestäjä 70, K13)*

Seuraavaksi yleisimpiä esiopetuksen järjestäjien keinoja tukea eheyttämistä ovat *resursointi* (15 % maininnoista) sekä toiminnan *kokonaisvaltainen suunnittelu* (12 % maininnoista). Resursoimalla henkilöstöön, tiloihin ja välineisiin järjestäjät voivat tukea eheyttämistä.

*Avustajaresurssi on käytössä tukea tarvitsevilla esioppilailla, varhaiserityisopettajan säännöllinen läsnäolo ryhmässä kaksi päivää viikossa, kuvakommunikaatio ja tukiviittomat aktiivisessa käytössä, pienryhmätoiminta sekä yksilöllinen huomiointi tuen tarpeissa. (Esiopetuksen järjestäjä 159, K13)*

*Mahdollistamalla suunnitteluaikaa sekä aikaa arvioinnille; tiimipalaverit, yhteistyö alkuopetuksen opettajien kanssa + tilajärjestelyt ja yhteisten resurssien suunnitteleminen (Esiopetuksen järjestäjä 138, K13)*

*Kokonaisuuksien tueksi laaditut oppimisen polut esim. kestävän kehityksen polku eri-ikäisille ja luokka-asteille. Täydennyskoulutus eri aiheista. Verkostot; yksikön opettajat, yhteysopettajat, alueelliset esi- ja alkuopetuksen koordinaattorit ja koko kaupungin esi- ja alkuopetuksen kehittäjäopettajat (Esiopetuksen järjestäjä 115, K13)*

*Yhteistyön mahdollistaminen esi- ja alkuopettajan kesken auttaa kokonaisuuden yhtenäistämässä. Tämä auttaa jatkossa kouluun siirtymisen nivelvaiheessakin. (Esiopetuksen järjestäjä 107, K13)*

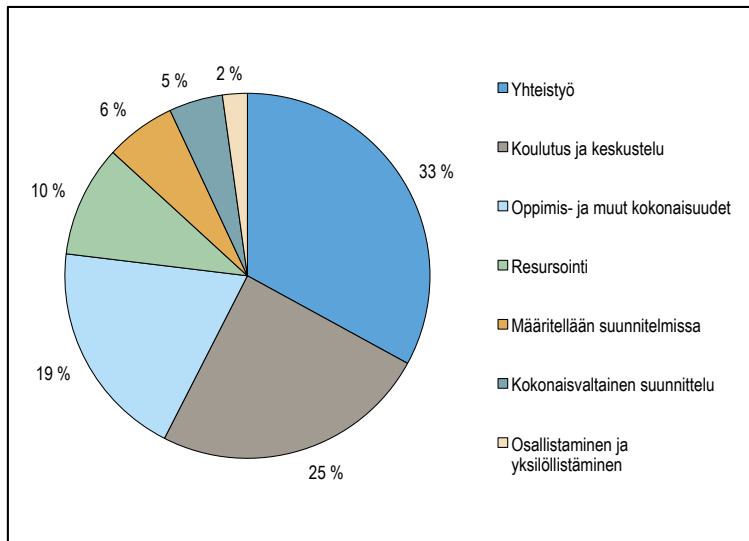
*Henkilöstötapaamisissa keskustelut, mahdollistamalla arjen toteuttamisen (tilat, välineet), aito lasten mielenkiinnon kohteiden huomiointi (mm. yksilölliset oppimissuunnitelmat), oppimiskokonaisuuksissa lasten aktiivinen osallisuus ja mahdollisuus vaikuttaa, esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämisessä (Esiopetuksen järjestäjä 81, K13)*

*Henkilöstön yhteisillä koulutuksilla ja yhteisillä työvälineillä (lomakkeet, arvioinnin työvälineet). Alkuluokan toimijoiden yhteiset tapaamiset. Alkuluokan päiväkodin johtajien ja rehtoreiden yhteiset tapaamiset. Esi- ja alkuluokan hallinnon toimijoiden ohjausryhmä. (Esiopetuksen järjestäjä 66, K13)*

Syksyllä 2017 esiopetuksen järjestäjien mukaan eheyttämistä edisti monipuolisen pedagogiikan tukeminen. Vaikka yhteistyö ja koulutukset olivat jo tuolloin tärkeitä eheyttämisen keinoja, niiden merkitys on suurempi syksyn 2019 avovastausten perusteella.

## 4.2.2 Eheyttämisen keinot perusopetuksessa

**Perusopetuksen järjestäjien** vastaajaryhmistä avokysymykseen eheyttämisen keinoista vastasi 156 eli 71 % (n = 220).



**KUVIO 18. Perusopetuksen järjestäjien keinot tukea opetuksen eheyttämistä (yhteensä 273 mainintaa)**

Avovastausten perusteella järjestäjien yleisimmät keinot tukea opetuksen eheyttämistä ovat *yhteistyön* (33 % kaikista maininnoista<sup>33</sup>) sekä *koulutuksen ja keskustelun* (25 % maininnoista) mahdollistaminen ja niihin kannustaminen. Perusopetuksen järjestäjät ovat siis eheyttämisen edistämässä samoilla linjoilla esiopetuksen järjestäjien kanssa. Yhteistyöllä viitataan avovastauksissa pääosin rehtoreiden, opettajien ja koulujen yhteistyöhön ja tiedon jakamiseen, mutta myös nivelvaiheyhteistyö esiopetuksen kanssa tulee esille. Yhteistyön sekä koulutusten ja pedagogisen keskustelun mahdollistaminen koetaan järjestäjän vastuuna eheyttämisen edistämässä.

– – *Autetaan kaikkia niitä toimintoja, joissa nämä oppilaat voivat laajentaa elämänsäpiiriään. Esim. projektiviikkoihin sisällytetään retkiä, matkoja, juhlia, joiden sisältö laajenee käsittämään eri oppiainekokonaisuuksia. Luodaan kontakteja alueella oleviin taiteilijoihin, käsityöläisiin jne. Kaikessa näissä yksittäiset oppiaineet ylittävät rajansa, mutta toteutuessaan ovat eheitä kokonaisuuksia. Tätä vastausta voisi laajentaa ja syventää hyvin paljon, mutta opetuksenjärjestäjän perusajatus on tukea näitä kokonaisuuksia taloudellisesti estämättä opettajien oman luovuuden toteutumista. (Perusopetuksen järjestäjä 186, K16)*

33 n = 273

*Yhteisopettajuuden lisääminen on kirjattu strategiaan asiakirjoihin ja edistetään vuositasolla huomioiden mm. koulutussuunnittelussa ja osaamisen jakamisessa. Kouluja kannustetaan ja tuetaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien kehittämisessä. Eri ammattiryhmillä on yhteisiä kohtaamispaikkoja, joissa osaamista jaetaan myös oppiaineen sisällä (tasalaatuisuus). (Perusopetuksen järjestäjä 188, K16)*

*Laaja-alaisen osaamisen kehittäminen on yksi tutortyömme painopistealueista. Mm. sitä kautta on viety kouluille työkaluja opetuksen eheyttämiseksi. Olemme myös aloittaneet STEAM-opetuksen kehittämisen, mikä on myös yksi tutoreiden vastuualueista. Oppiva-verkostossa olevat [opetuksen järjestäjän] koulut ovat laatineet kaupungin sisälle työkaluja eheyttävän opetuksen kehittämiseen. (Perusopetuksen järjestäjä 175, K16)*

*Aineenopettajien ja luokanopettajien koulurajat ylittävät tapaamiset – Opettajien koulutuskalenteri – Ohjaajien koulutuskalenteri – Esimiesten säännölliset esimiespäivät – Koulujen johtoryhmäkierros (opetuspäällikkö, oppimisen asiantuntija) – Hankkeissa syntyvä osaaminen käyttöön kaikille kouluille – Yhteiset periaatteet ja linjaukset arviointikäytänteissä – kehittämissuunnitelmaan sitouttaminen – koulujen lukuvuosisuunnitelmien tarkastelu yhdessä rehtoreiden kanssa – (Perusopetuksen järjestäjä 80, K16)*

*Rehtorin pedagogisen johtamisen avulla --> käytänteet arjessa ja arvioinnissa. – rinnastamalla teemoja eri oppiaineissa – lukujärjestysteknisillä ratkaisuilla (samanaikaisuus, peräkkäisyys eri aineissa) – useiden oppiaineiden laajat kokonaisuudet (projektit ja teemaviikko) – integroidut kokonaisuudet – alkuopetuksen kokonaisopetus – vuosiluokat ja ikäryhmät ylittävät tehtävät/oppitunnit (Perusopetuksen järjestäjä 58, K16)*

*Varhaiskasvatuksen ja opetuspalvelujen kehittämissuunnitelmassa on asetettu yhteiset tavoitteet. Järjestämällä aiheeseen liittyviä täydennyskoulutuksia. Tutor-toiminnan kautta. Opetuksen järjestäjä on nimennyt esim. yrittäjyyskasvatuksen, globaalikasvatuksen ja TVT:n kehittämistiimit ja vastuuopettajat, nämä tiimit edistävät eheyttämistä. (Perusopetuksen järjestäjä 62, K16)*

*Kunnan oppimisympäristöt on suunniteltu niin, että ne mahdollistavat opettajien ja oppilaiden yhteissuunnittelun ja projektimaisen työskentelyn. Jossakin koulussa opetus tapahtuu kokonaisopetuksen mukaisesti. Kouluvuosi on jaettu kuuteen teemaan, jotka perustuvat laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksiin. Osittain toteutetaan myös ehytettyä koulupäivää suunnitelmallisen kerhotoiminnan kautta. Rehtoreita tuetaan opetuksen uudistamisessa. Kunnassa on kehitetty hankeprosessi, jonka ansiosta kehittämisresursseja saadaan runsaasti ja hallinnoidaan suunnitelmallisesti. OPH:n valtionavustukset ovat ensiarvoisen tärkeä resurssi kehittämistyöhömme. :) (Perusopetuksen järjestäjä 67, K16)*

Perusopetuksen järjestäjät viittaavat koulujen velvollisuuksiin mainitessaan eheyttämisen keinona oppimis- ja muiden kokonaisuuksien (19 % maininnoista) eli esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien, teema- ja projektiviikkojen sekä hankkeiden toteuttamisen. Avovastauksista saa kuvan, että eheyttämisessä järjestäjät huolehtivat toiminnan puitteista, koulut sen sijaan käytännön toteutuksesta.



Opetuksen eheyttäminen voi tapahtua opiskelemalla oppimiskokonaisuuksia koko koulun kanssa yhdessä, eri oppiaineiden yhteistyönä tai yksittäisten oppiaineiden sisällä. Eheyttäminen voi tapahtua lukuvuoden tai kurssin, jakson, niiden osan, teemapäivän tai yksittäisen oppitunnin mittaisena, jolloin käsitellään tiettyä oppimiskokonaisuutta. Eheyttämistä toteutetaan myös oppiaineiden sisältöjen valinnassa ja opetuksessa siten, että oppilaalle muodostuu aiheesta ehyt kokonaisuus pirstaleisen tiedon sijaan. Kouluille on järjestetty koulutusta aiheesta. Kouluja on rohkaistu kokeilukulttuuriin ja jaettu hyviä käytänteitä. (Perusopetuksen järjestäjä 98, K16)

Yhteiset teemat toistuvat alakoulun puolella hyvin luontevasti, pyritään lisäämään yhteistyötä sekä koulujen että kunnan sisällä, koulujen yhteiset tapahtumat mahdollistavat kokonaisteemoja. (Perusopetuksen järjestäjä 51, K16)

Lisäämällä paikalliseen opetussuunnitelmaan vuosiluokkaistetut painotukset laaja-alaisesta osaamisesta.

Hankkeet, kuten [hankkeen nimi], kv-projektit, liikkuva koulu ja erilaiset agentit edistävät opetuksen eheyttämistä. (Perusopetuksen järjestäjä 72, K16)

mahdollistetaan teemapäivät, tapahtumat, oppiaineet ylittävät projektit, tuetaan koulujen toimintakulttuurin muutosta (suunnitelmat ja hankkeet) (Perusopetuksen järjestäjä 88, K16)

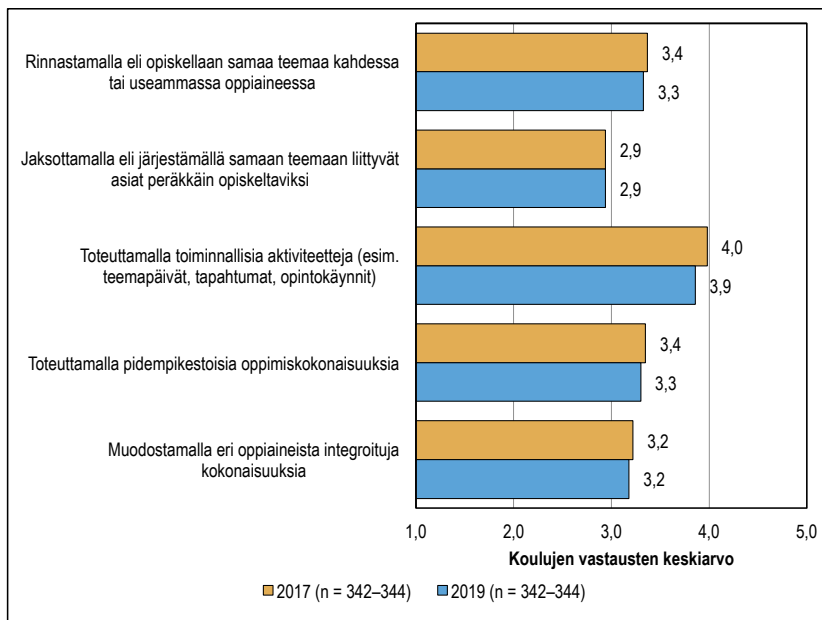
Paikallisessa opetussuunnitelmassa on linjattu, että jokainen koulu toteuttaa vähintään kaksi MOKia lukuvuoden aikana, joista syksyn MOK on paikallisessa opsissa strukturoitu (tavoitteet asetettu eri oppiaineista). Samoin kevään MOK on strukturoitu aihealueiden puitteissa. (Perusopetuksen järjestäjä 150, K16)

Syksyllä 2017 perusopetuksen järjestäjät nostivat yleisimmäksi eheyttämisen keinoksi monialaiset oppimiskokonaisuudet ja niiden järjestämisen. Lähin vastaava teema syksyllä 2019 on siis edellä mainittu oppimis- ja muut kokonaisuudet. Myös yhteistyö ja koulutukset olivat suuressa roolissa perusopetuksen järjestäjien vastauksissa jo syksyllä 2017.

**Koulujen** vastaajaryhmille esitettiin syksyllä 2017 ja 2019 eheyttämisestä avokysymyksen sijasta monivalintakysymys<sup>34</sup>. Eheyttämisen keinot ovat tulosten mukaan pysyneet keskimäärin samanlaisina (kuvio 19)

---

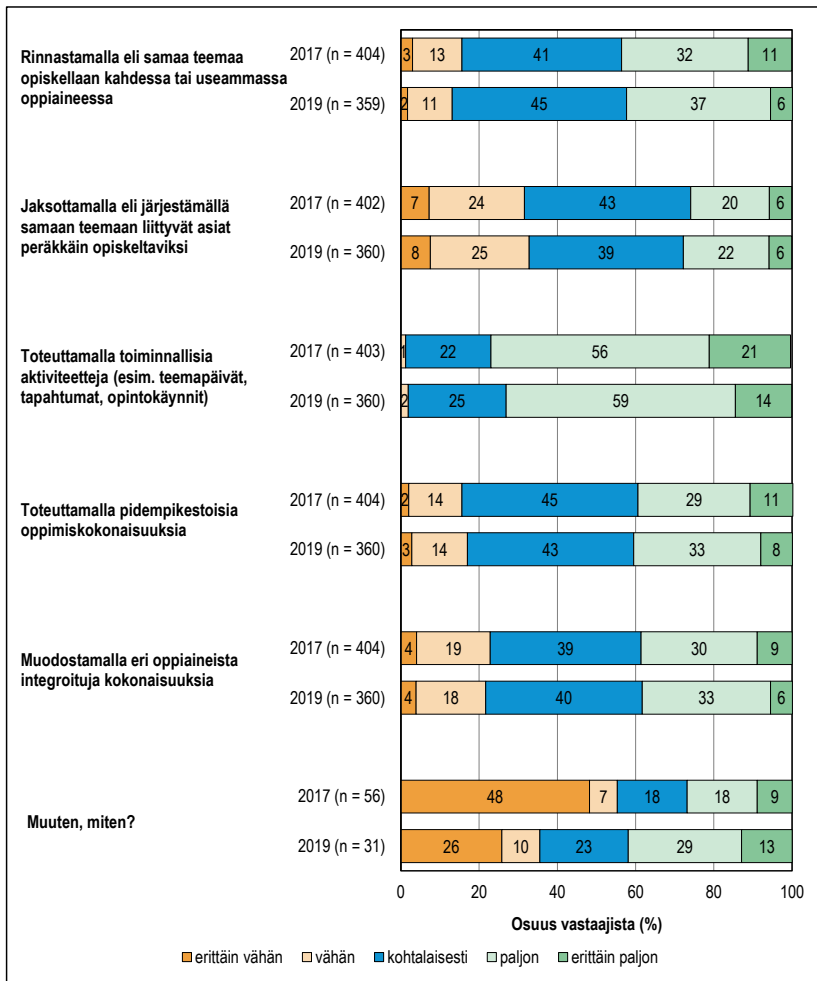
34 Kysymys: Millaisilla keinoilla koulussanne edistetään opetuksen eheyttämistä?



**KUVIO 19. Eheyttämisen keinot kouluilla vuosina 2017 ja 2019, keskiarvo<sup>35</sup> (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**

Kuviosta 19 nähdään, että vuosina 2017 ja 2019 yleisintä on koulujen vastausten perusteella ollut toiminnallisten aktiviteettien kuten teemapäivien toteuttaminen. Molempina vuosina seuraavaksi yleisimpiä eheyttämisen keinoja ovat rinnastaminen, pidempikestoisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen sekä eri oppiaineiden integroiminen. Kuviossa 20 on esitetty samaan kysymykseen saapuneiden vastausten jakaumat vuosina 2017 ja 2019.

<sup>35</sup> Keskiarvokuviossa mukana vain niiden koulujen vastaajaryhmät, jotka ovat vastanneet kysymykseen sekä vuonna 2017 että 2019.



**KUVIO 20. Eheyttämisen keinot kouluilla vuosina 2017 ja 2019 (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**

Vuonna 2019 koulujen vastaajaryhmistä vain 31 vastasi kohtaan *muuten, miten?* ja heistä 42 % ilmoitti, että he eheyttävät näillä muilla tavoilla paljon tai erittäin paljon. Näistä 31:stä vastaajaryhmästä puolet kertoi avokomentilla, mitä he tarkoittivat muulla tavalla. Kommenteissa mainitaan ilmiöoppiminen ja vuosiluokat ylittävät kokonaisuudet sekä erilaiset hankkeet, joita mainittiin esimerkiksi Erasmus-projektit, eTwinning ja CLIL-opetus. Myös yhteissuunnittelu ja yhteisopettajuus, joustavan koulunalun kokeilu sekä lisäresurssit erityisopetukseen ja yleiseen tukeen mainittiin kommenteissa.

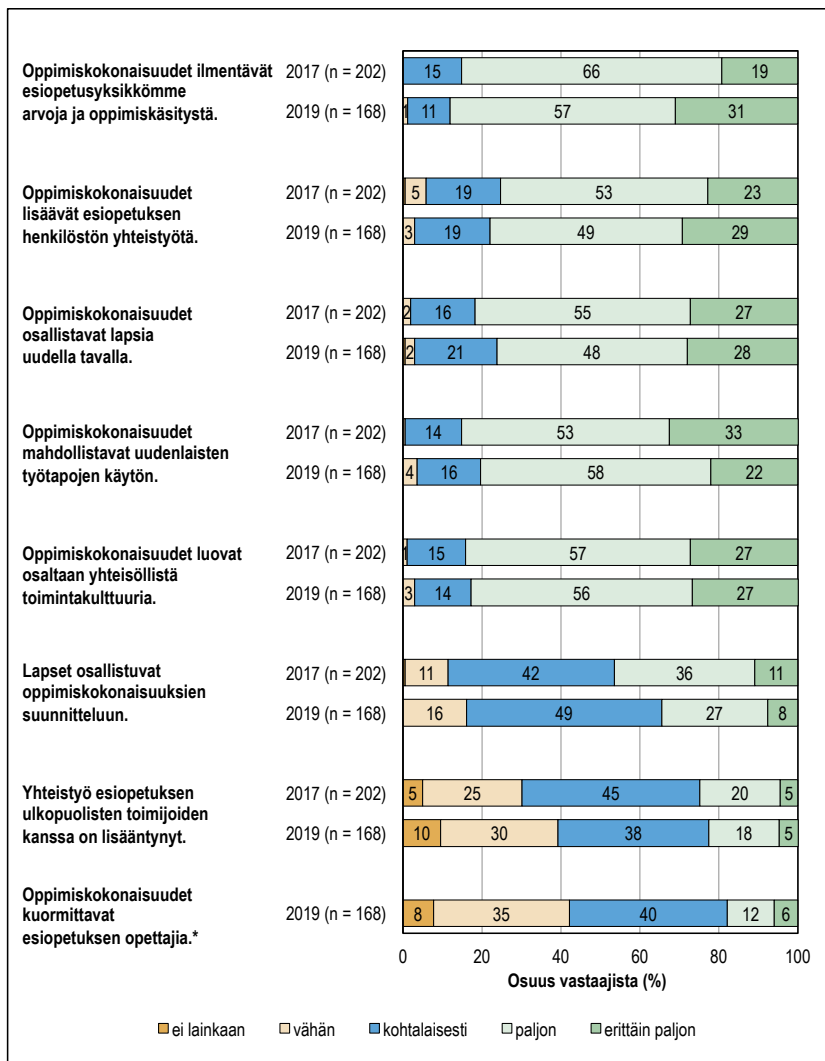
Eheyttämistä koskevan avokysymyksen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että lukuvuonna 2016–2017 on esi- ja perusopetuksessa eheyttämisessä painotettu enemmän teknistä toteutusta: huomio on kohdistunut esimerkiksi palkitusten ja tuntijaon pohtimiseen sekä monipuolisten työtapojen käyttöön kannustamiseen ja erilaisten teemapäivien ja -viikkojen toteuttamiseen. Opetussuunnitelman käyttöönoton edetessä on kuitenkin seuranta-arvioinnin tulosten perusteella siirrytty opettajien työn tukemiseen esimerkiksi koulutuksen, yhteistyön ja pedagogisen keskustelun avulla. Voi olla, että esi- ja perusopetuksen järjestäjät ja esiopetusyksiköt ovat ensimmäisten kokeilujen jälkeen tarkemmin havainneet, mitä he tarvitsevat opetuksen eheyttämisen edistämiseen. Koska kouluilta eheyttämisestä kysyttiin monivalinnalla, samanlaista ilmiötä ei voitu koulujen osalta ainakaan suoraan havaita.

## 4.3 Oppimiskokonaisuudet

### 4.3.1 Oppimiskokonaisuudet esiopetuksessa

Esiopetusyksiköiden vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan, miten he ovat onnistuneet oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa. Seurannassa käytetty kysymys oli yhtä väittämää lukuun ottamatta samanmuotoinen kuin vuoden 2017 kysymys<sup>36</sup>. Seuraavassa kuviossa 21 vertaillaan oppimiskokonaisuuksien onnistuneisuutta vuosina 2017 ja 2019.

<sup>36</sup> Väittämä *oppimiskokonaisuudet kuormittavat opettajia liikaa* muutettiin selvyden vuoksi uudessa kyselyssä muotoon *oppimiskokonaisuudet kuormittavat opettajia*.



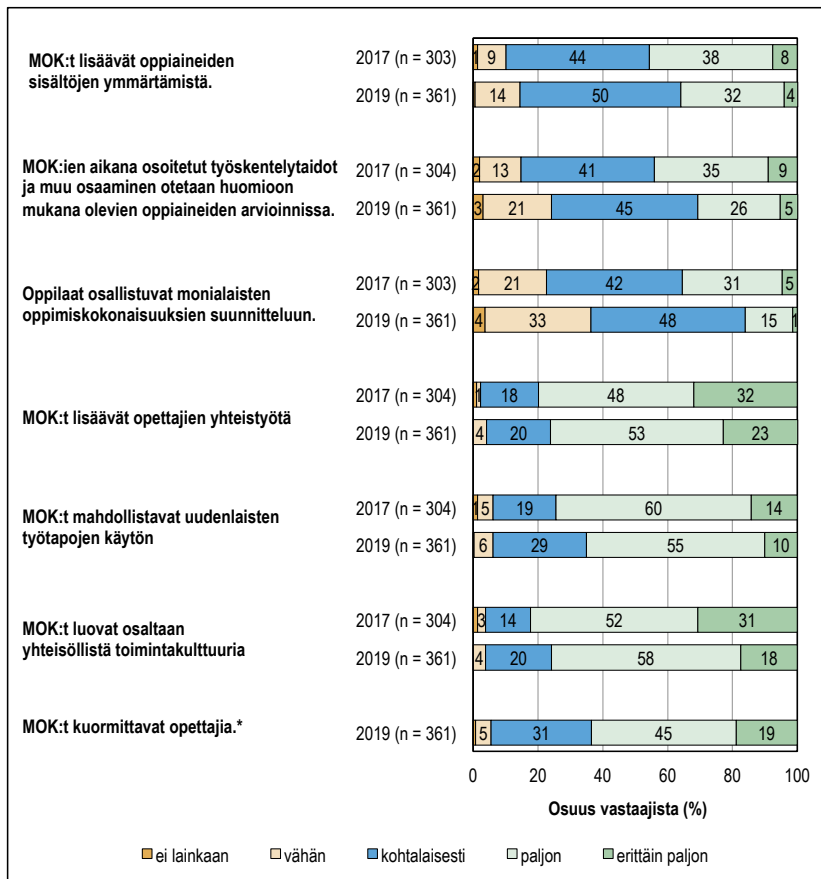
**KUVIO 21. Oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen onnistuminen vuosina 2017 ja 2019 esiopetusyksiköissä. \* ks. alaviite<sup>37</sup>. (asteikko: 1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**

Esiopetusyksiköiden vastaajaryhmistä 85–88 % arvioi molempina vuosina, että oppimiskokonaisuudet ovat ilmentäneet esiopetusyksikön arvoja ja oppimiskäsitystä paljon tai erittäin paljon. Oppimiskokonaisuudet ovat arvioiden mukaan lisänneet esiopetuksen henkilöstön yhteistyötä, osallistaneet lapsia uudella tavalla, mahdollistaneet uudenlaisten työtapojen käytön sekä luoneet yhteisöllistä toimintakulttuuria.

<sup>37</sup> Väittämässä *oppimiskokonaisuudet kuormittavat esiopetuksen opettajia* jakauman väritys suhteessa tulokseen poikkeaa muista: oranssit värit ilmentävät tässä väittämässä positiivisempaa tulosta.

### 4.3.2 Monialaiset oppimiskokonaisuudet perusopetuksessa

Koulujen vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan vuosina 2017 ja 2019, miten he ovat onnistuneet monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa. Kuormittavuutta koskevaa väittämää muokattiin vuoden 2017 kyselystä hieman. Vaikka tuloksissa on hienoista pudotusta verrattuna vuoteen 2017, vastaajaryhmät arvioivat molempina vuosina samat asiat onnistuneimmiksi (kuvio 22).



**KUVIO 22. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen onnistuminen vuosina 2017 ja 2019 kouluissa. \* ks. alaviite<sup>38</sup>. (asteikko: 1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**

<sup>38</sup> Väittämässä *MOK:t kuormittavat opettajia* jakauman väritys suhteessa tulokseen poikkeaa muista: oranssit värit kuvaavat tässä väittämässä positiivisempaa tulosta.

Koulujen vastaajaryhmistä 76–80 % arvioi, että oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet opettajien välistä yhteistyötä paljon tai erittäin paljon. Vastaajista 76–83 % arvioi oppimiskokonaisuuksien luoneen kouluihin yhteisöllistä toimintakulttuuria paljon tai erittäin paljon. Oppimiskokonaisuuksien arvioidaan myös mahdollistaneen uudenlaisten työtapojen käytön.

Kriittisempiä arvioita on väittämässä, jotka liittyvät arviointiin, oppilaiden osallisuuteen oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa sekä siihen, lisäävätkö oppimiskokonaisuudet eri oppiaineiden sisältöjen ymmärtämistä ja kuormittavatko oppimiskokonaisuudet opettajia. Huolestuttavaa on, että oppilaiden osallistaminen monialaisten suunnitteluun on arvioiden mukaan vähentynyt vuodesta 2017<sup>39</sup>: vuonna 2017 vastaajista 36 % kertoi osallistavansa oppilaita oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun paljon tai erittäin paljon, vuonna 2019 vain 16 %. Vuonna 2019 yli kolmasosa vastaajaryhmistä arvioi, että oppilaita osallistetaan vain vähän. Arvioiden mukaan myös oppilaiden MOK:ien aikana osoittamat työskentelytaidot ja muu osaaminen otetaan huomioon arvioinnissa heikommin vuonna 2019 kuin vuonna 2017<sup>40</sup>. Kuten kuviosta 22 nähdään, noin viidesosa vastaajista arvioi ottavansa oppimiskokonaisuudet huomioon arvioinnissa vähän ja lähes puolet vastaajaryhmistä kohtalaisesti. Huomionarvoista on myös, että koulujen vastaajaryhmistä vain 36–46 % arvioi monialaisten oppimiskokonaisuuksien lisäävän oppiaineiden sisältöjen ymmärtämistä. Lisäksi vastaajaryhmistä jopa 64 % arvioi monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuormittavan opettajia paljon tai erittäin paljon.

#### Yhteenvedo luvusta 4:

Yhteenvedona luvussa 4 esitellyistä tuloksista voidaan yhteenvedona todeta seuraavaa: Laaja-alainen osaaminen on esiopetuksessa arvioiden perusteella huomioitu pääsääntöisesti hyvin. Sen sijaan perusopetuksessa laaja-alaisen osaamisen huomioimisessa on vielä työtä, erityisesti osana arvioinnin käytänteitä. Opetuksen eheyttäminen tukee tulosten perusteella opetuksen yhteisöllisyyttä ja lapsilähtöisyyttä. Tämä näkyy varsinkin esiopetuksessa, jossa opettajat eheyttävät opetusta avovastausten perusteella eniten lasten osallistamisen ja kuulemisen avulla. Esiopetuksen opettajat panostavat lasten mielenkiinnon kohteiden huomioimiseen osana toiminnan suunnittelua. Kouluissa eheyttämistä on toteutettu hieman eri keinoin, sillä perusopetuksen opettajien yleisin eheyttämisen tapa on erilaisten toiminnallisten aktiiviteettien kuten teemapäivien järjestäminen. Lisäksi kouluissa eheyttämistä edistetään esimerkiksi rinnastamisen ja eri oppiaineiden integroimisen avulla. Oppimiskokonaisuudet lisäävät yhteissuunnittelua ja osallisuutta sekä esi- että perusopetuksessa. Tulosten mukaan ne myös ilmentävät opetuksen arvoja ja oppimiskäsitystä. Oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet esi- ja perusopetuksessa henkilöstön yhteistyötä.

39 2017 ka. 3,2; 2019 ka. 2,9;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,42$

40 2017 ka. 3,4; 2019 ka. 3,1;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,34$







Esi- ja perus-  
opetuksen  
toiminta-  
kulttuurin  
kehittäminen

# 5

- Oppimiskäsitys on huomioitu opetuksen käytänteissä esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmien mielestä pääosin hyvin. Kouluista osa on kriittisiä siitä, huomioidaanko oppimiskäsitys arvioinnin käytänteissä ja tukeeko se opetuksen järjestäjän pedagogista kehittämistä.
- Opetustilat eivät osan vastaajaryhmistä mielestä edistä oppimiskäsityksen toteutumista. Tilojen yhteys oppimiskäsityksen toteuttamiseen selittyy esimerkiksi vähäisillä jakotiloilla sekä vanhanaikaisilla, joustamattomilla oppimisympäristöillä.
- Kodin ja koulun yhteistyö opetuksen kehittämistä edistävänä tekijänä on perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmien mielestä heikentynyt vuodesta 2017. Koulujen mielestä myös kehittämismyönteinen ilmapiiri on kahdessa vuodessa heikentynyt.
- Opetuksen eheyttäminen opetuksen kehittämistä edistävänä tekijänä on perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmien mielestä heikentynyt vuodesta 2017. Sen sijaan oppiainejakoisen opetuksen koetaan edistävän opetuksen kehittämistä enemmän nyt kuin vuonna 2017.
- Esiopetuksen kehittämisessä on huomioitu parhaiten leikki, toiminnallisuus ja lasten aktiivinen toimijuus. Sen sijaan digitalisaation hyödyntäminen oppimisen tukena on jäänyt vähemmälle huomiolle esiopetuksen kehittämisessä.
- Perusopetuksen kehittämisessä on huomioitu parhaiten digitalisaatio oppimisen tukena sekä luonnon/rakennetun ympäristön hyödyntäminen. Sen sijaan asioiden tarkasteleminen ilmiölähtöisesti sekä oppilaiden mahdollisuus itsenäiseen opiskeluun ovat jääneet vähemmälle huomiolle.
- Yhteistyötaidot ja yhteiset tavoitteet arvioidaan tärkeimmiksi tekijöiksi toimintakulttuurin kehittämisessä esi- ja perusopetuksessa. Esiopetuksessa erityisen tärkeäksi arvioidaan myös tiimityöskentely ja perusopetuksessa opettajien osallistaminen.
- Oppilaiden osallistamisen merkitys toimintakulttuurin kehittämisessä on perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmien mielestä heikentynyt verrattuna vuoteen 2017.

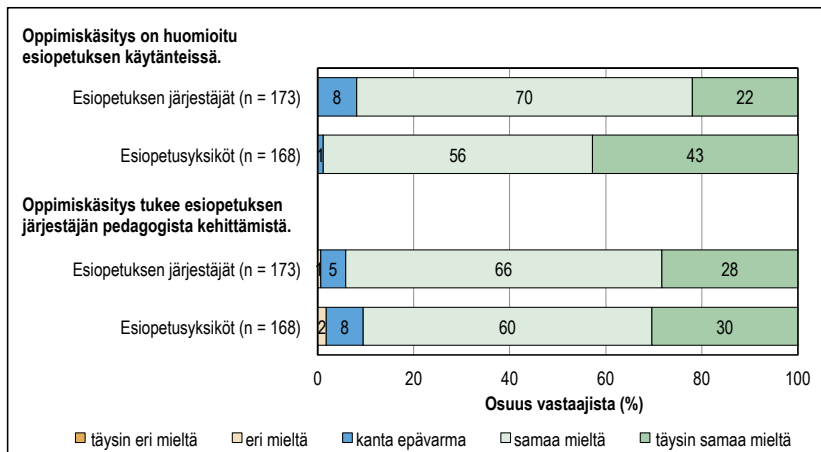
Tässä luvussa tarkastellaan toimintakulttuurin ja esi- ja perusopetuksen kehittämistä edistäviä seikkoja. Luvun aluksi käsitellään esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen arvioita siitä, kuinka hyvin he ovat huomioineet oppimiskäsityksen osana toimintaansa. Oppimiskäsityksen jälkeen tarkastellaan vastaajaryhmien arvioita esi- ja perusopetuksen

kehittämistä edistävästä tekijöistä. Tämän jälkeen tarkastellaan asioita, joita vastaajaryhmät ovat ottaneet opetusta kehittäessään huomioon, sekä sitä, mitkä asiat vastaajaryhmien mielestä ovat tärkeitä toimintakulttuurin kehittämisessä.

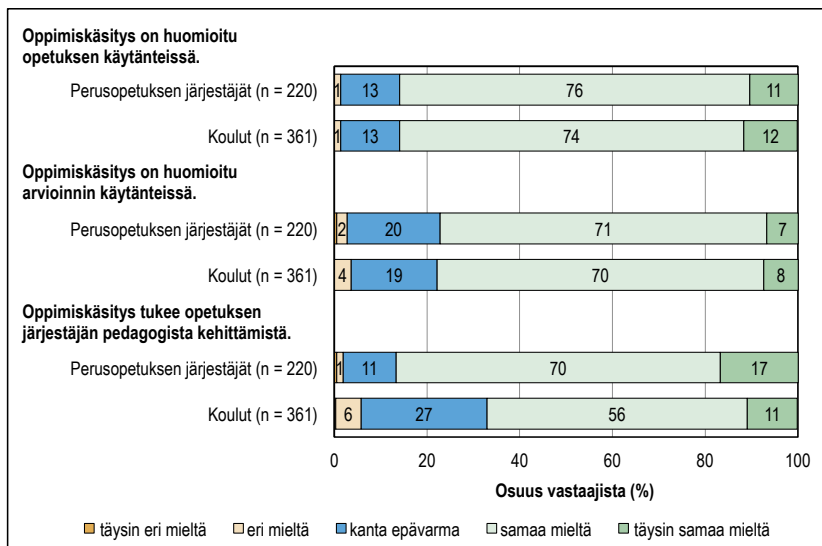
## 5.1 Oppimiskäsitys

Esi- ja perusopetuksessa toimintaa ohjaa oppimiskäsitys, joka on määritelty perusteasiakirjoissa, paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä lukuvuosi- ja vuosittaisissa suunnitelmissa. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden oppimiskäsityksen keskeinen lähtökohta on lapsen ja oppilaan aktiivinen toimijuus. Lapset oppivat esiopetuksessa leikkien, liikkuen, tutkien ja erilaisia tehtäviä tehden. Oppilaat oppivat hiljalleen asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa. Oppimiskäsityksessä korostuu uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oman toiminnan, oppimisen ja tunteiden reflektointi. Keskeistä on oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen. 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. (EOPS 2014, 16; POPS 2014, 17.)

Esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmät arvioivat, miten hyvin he ovat onnistuneet huomioimaan opetussuunnitelmien perusteiden mukaisen oppimiskäsityksen osana opetuksen ja arvioinnin käytänteitä sekä opetuksen kehittämistä (kuviot 23 ja 24). Vastaajaryhmät arvioivat samoja asioita myös vuoden 2017 kyselyssä.



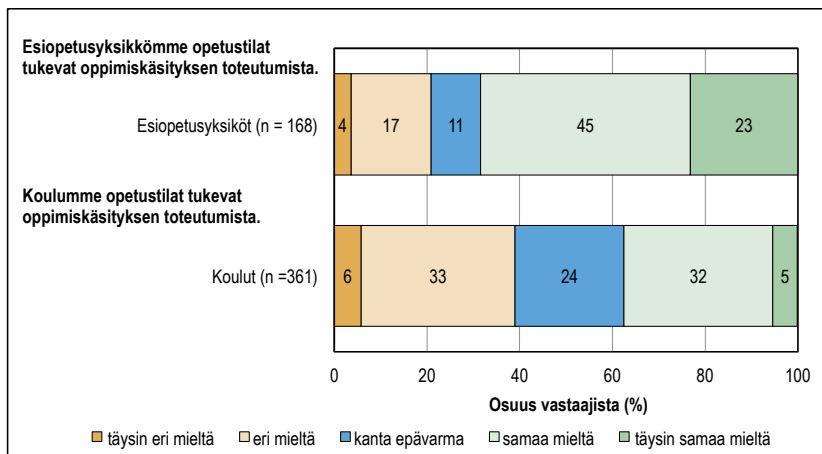
**KUVIO 23. Oppimiskäsityksen huomioiminen esiopetuksessa vuonna 2019 (asteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = kanta epävarma, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)**



**KUVIO 24. Oppimiskäsityksen huomioiminen perusopetuksessa vuonna 2019 (asteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = kanta epävarma, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)**

Yli 90 % **esiopetuksen** järjestäjistä ja esiopetusyksiköistä on samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että oppimiskäsitys on huomioitu esiopetuksen käytänteissä ja että se tukee järjestäjien pedagogista kehittämistä. **Perusopetuksen** järjestäjistä 87 % ja kouluista 86 % on samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että oppimiskäsitys on huomioitu opetuksen käytänteissä. Lähes 80 % molemmista vastaajaryhmistä arvioi samoin oppimiskäsityksen huomioimisesta arvioinnin käytänteissä. Tämä tosin tarkoittaa, että jopa viidesosa vastaajaryhmistä on oppimiskäsityksen ja arvioinnin yhteydestä epävarma tai eri mieltä. Suurin perusopetuksen vastaajaryhmien välinen ero on arvioissa siitä, tukeeko oppimiskäsitys opetuksen järjestäjän pedagogista kehittämistä: perusopetuksen järjestäjistä samaa tai täysin samaa mieltä on 87 %, kouluista 67 %. Yllättävän suuri osa koulujen vastaajaryhmistä on asiasta epävarma. Kokonaisuutena OPS-arvioinnin tulokset kuitenkin osoittavat, että esi- ja perusopetuksen toiminta perustuu vastaajaryhmien mielestä varsin hyvin OPS:ien oppimiskäsitykseen. Tulokset olivat esi- ja perusopetuksen osalta samansuuntaisia vuonna 2017.

Seuranta-arvioinnissa vuonna 2019 esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmiä pyydettiin lisäksi arvioimaan, miten opetustilat tukevat oppimiskäsityksen toteutumista (kuvio 25).



**KUVIO 25. Opetustilat oppimiskäsityksen näkökulmasta esiopetusyksiköillä ja kouluilla (asteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = kanta epävarma, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)**

Koulujen arviot opetustiloista ovat jakautuneet: vastaajaryhmistä kaksi viidesosaa (39 %) arvioi, etteivät ne tue oppimiskäsityksen toteutumista, ja lähes yhtä suuri osa (37 %) arvioi että tukee. Kouluista 24 % on asiasta epävarma. Esiopetusyksiköiden vastaajaryhmät arvioivat tilat positiivisemmin. Silti kolmasosa esiopetusyksiköiden vastaajaryhmistä arvioi, että heidän opetustilansa tukevat oppimiskäsityksen toteutumista korkeintaan kohtalaisesti.

Esiopetusyksikön tai koulun opetustilojen koettua yhteyttä oppimiskäsitykseen selvitettiin myös keväällä 2018 ja 2019 toteutetuissa OPS-arvioinnin opettajakyselyissä (n = 324). Tuolloin noin puolet esi- ja perusopetuksen opettajista arvioi, etteivät opetustilat tue oppimiskäsityksen toteutumista. Oppimiskäsityksen toteutumisesta keskusteltiin opettajien kanssa esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuiden aikana laajemminkin. Keskusteluissa opettajat toivat esiin, että oppimiskäsityksen mukaista opetuksen toteuttamista estävät työrauhahäiriöt, suuret ryhmät ja riittämättömät mahdollisuudet antaa tukea sitä tarvitseville oppilaille. Suuren ryhmäkoon vuoksi oppilaiden omien opinpolkujen tukeminen on opettajien mukaan vaikeaa. (Venäläinen ym. 2020, 171.)

Vuoden 2019 tuloksia tarkasteltiin myös taustamuuttujittain. Arviointitulokset osoittavat, että oppimiskäsitys on arvioiden perusteella huomioitu opetuksen käytänteissä kaupunkimaisten kuntien kouluissa (ka. 4,1) keskimäärin paremmin kuin maaseutumaisten kuntien kouluissa (ka. 3,8)<sup>41</sup>.

41  $p < 0,001$ ,  $d = 0,58$

## 5.2 Esi- ja perusopetuksen kehittämistä edistävät tekijät

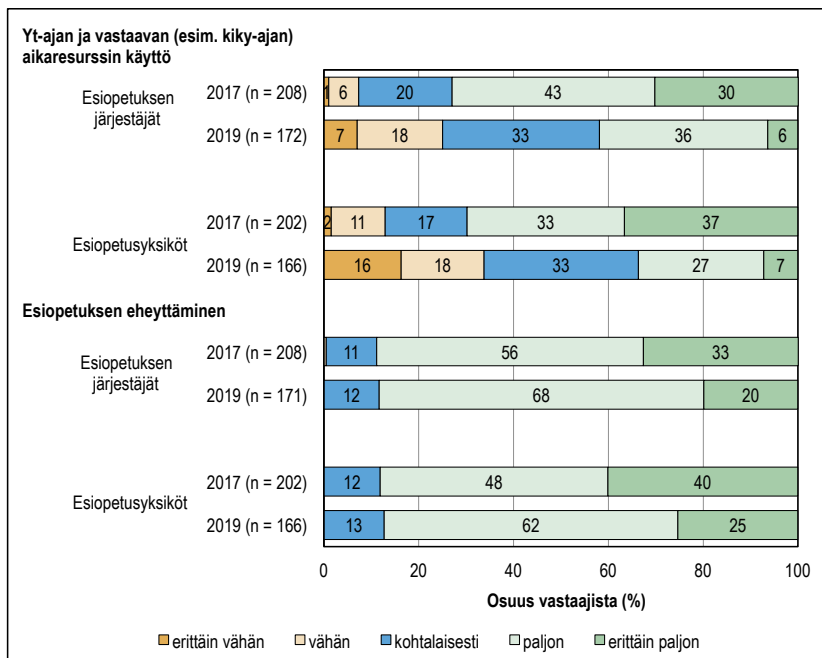
Esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmiltä tiedusteltiin, miten hyvin eri asiat<sup>42</sup> edistävät heidän mielestään opetuksen kehittämistä. Samoja asioita kysyttiin myös vuonna 2017. Yleisesti esi- ja perusopetuksen tuloksista voi sanoa, että arviot kehittämistä edistävästä tekijöistä ovat kahdessa vuodessa jonkin verran muuttuneet. Vastaajaryhmät ovat nyt monen asian suhteen kriittisempiä kuin vuonna 2017. Esiopetuksen vastaajaryhmät olivat molempina vuosina vastauksissaan systemaattisesti positiivisempia kuin perusopetuksen vastaajaryhmät.

Vuonna 2019 kouluista 41 %, perusopetuksen järjestäjistä 62 %, esiopetussyksiköistä 51 % ja esiopetuksen järjestäjistä 50 % arvioi, että *taloudellinen tilanne* edistää perusopetuksen kehittämistä paljon tai erittäin paljon. Vastaajaryhmien arviot taloudellisesta tilanteesta ovat heikentyneet 5–13 prosenttiyksikköä vuodesta 2017.

Lisäksi vuoden 2019 aineistossa kaikista esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmistä 79–86 % arvioi, että *erityisopetuksen ja/tai tuen huomioiminen* tukee esi- ja perusopetuksen kehittämistä. Tilanne on muuttunut vuodesta 2017 vain muutamia prosenttiyksiköitä. Esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmille yhteistä on myös, että *opettajien palkkauksen* arvioidaan edistävän opetuksen kehittämistä varsin huonosti. Arviot ovat kaikilla vastaajaryhmillä kriittisempiä nyt kuin vuonna 2017. Hyvin ja erittäin hyvin -arviot ovat vähentyneet eri ryhmillä 7–14 prosenttiyksikköä. Esiopetussyksiköiden vastaajaryhmillä erittäin vähän -arviot ovat kasvaneet jopa 6 prosenttiyksikköä.

Edellä on kerrottu kaikilla vastaajaryhmillä havaittuja eroja vuosien 2017 ja 2019 aineistojen välillä. Seuraavaksi käsitellään erikseen ensin esiopetuksen tuloksissa havaittuja eroja ja sitten perusopetuksessa havaittuja eroja.

42 Väittämät: *Tuntijako, taloudellinen tilanne, kodin ja koulun yhteistyö, kehittämismyönteinen ilmapiiri, oppiainejakoinen opetus, opetuksen eheyttäminen, erityisopetuksen ja/tai tuen huomioiminen, YS-ajan tai vastaavan aikaresurssin käyttö, opettajien palkkaus sekä oppilaiden/lasten vaikuttamismahdollisuudet.*



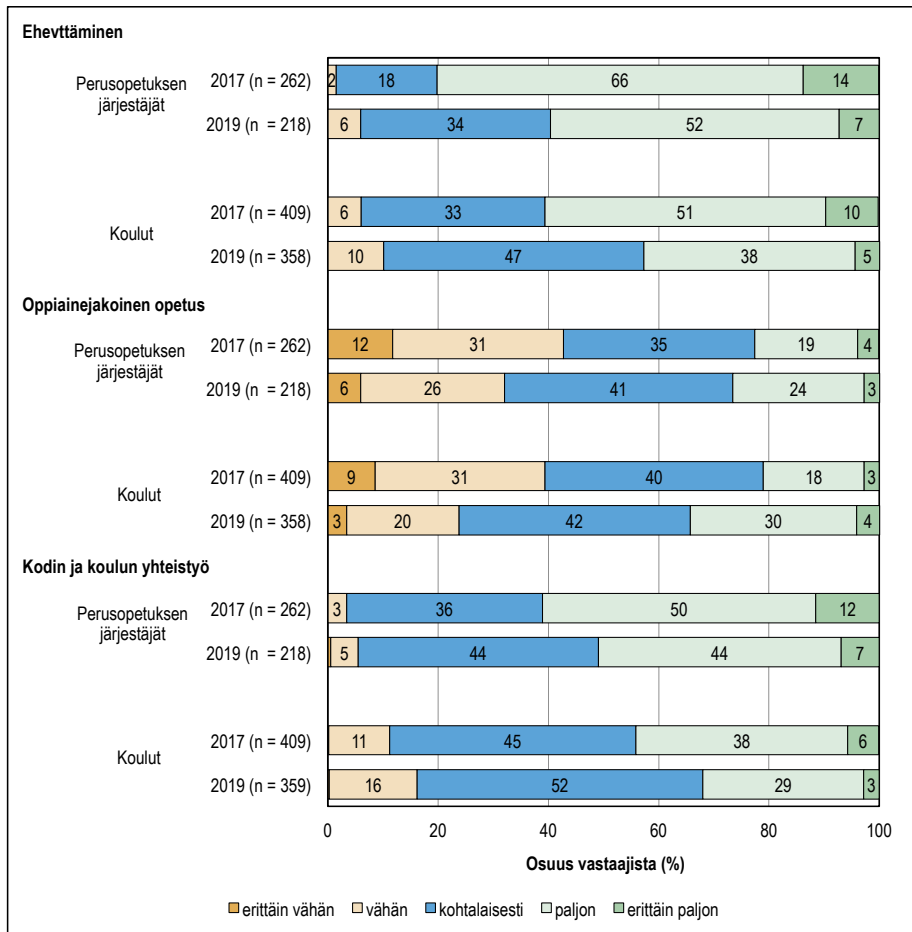
**KUVIO 26. Esiopetuksen kehittämistä edistävät asiat (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**

Suurin muutos esiopetuksen vastaajaryhmillä vuoteen 2017 verrattuna on *suunnitteluajan ja vastaavan (esim. kiky-ajan) aikaresurssin käytössä*<sup>43</sup>. Ero vuoteen 2017 on tilastollisesti erittäin merkitsevä ja molempien vastaajaryhmien mielestä suunnittelu-aika edisti vähemmän opetuksen kehittämistä vuonna 2019. Eheyttämisen merkityksen esiopetuksen kehittämistä edistävänä tekijänä vastaajaryhmät arvioivat korkeaksi molempina vuosina.

Seuraavaksi tarkastellaan perusopetuksen toimijoiden arvioiden muutoksia opetuksen kehittämisestä vuosien 2017 ja 2019 välillä.

<sup>43</sup> Esiopetusyksiköt 2017 ka. 3,9; 2019 ka. 2,9;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,92$ ; esiopetuksen järjestäjät 2017 ka. 4,0 ja 2019 ka. 3,2;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,81$  (Huom! Vuonna 2017 väittämä oli *suunnitteluajan (esim. kiky ym. ajan) käyttö* ja vuonna 2019 *Yt-ajan ja vastaavan (esim. kiky-ajan) aikaresurssin käyttö*)





**KUVIO 27. Opetuksen kehittämistä edistävät asiat perusopetuksessa (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**

Kuten kuviosta 27 nähdään, arviot *opetuksen eheyttämisestä*<sup>44</sup> opetuksen kehittämistä edistävänä tekijänä ovat muuttuneet eniten: molempien vastaajaryhmien paljon ja erittäin paljon -arviot ovat pudonneet vuodesta 2017 yhteensä jopa 20 prosenttiyksikköä. Myös *kodin ja koulun yhteistyö*<sup>45</sup> opetusta kehittävä tekijänä saa heikommat arviot vuonna 2019 aineistossa kuin kaksi vuotta aiemmin. Hyvin ja erittäin hyvin -arviot ovat vähentyneet kouluilla yhteensä 12 ja perusopetuksen järjestäjillä yhteensä 11 prosenttiyksikköä. Perusopetuksen järjestäjät ja koulut eivät silti arvioi eheyttämistä tai kodin ja koulun yhteistyötä voimakkaan negatiivisesti, vaan niiden koetaan

44 Koulut 2017 ka. 3,6; 2019 ka. 3,4;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,38$ ; perusopetuksen järjestäjät 2017 ka. 3,9 ja 2019 ka. 3,6;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,47$

45 2Koulut 2017 ka. 3,4; 2019 ka. 3,2;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,24$ ; perusopetuksen järjestäjät 2017 ka. 3,7 ja 2019 ka. 3,5;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,28$

edistävän opetuksen kehittämistä pääosin edelleen joko kohtalaisesti tai hyvin. Koulut arvioivat lisäksi *yt-ajan ja vastaavan (esim. kiky-ajan) aikaresurssin käytön*<sup>46</sup> sekä *koulun kehittämismyönteisen ilmapiirin*<sup>47</sup> opetusta edistävänä tekijöinä vähäisemmiksi nyt kuin 2017.

Huomionarvoista on, että *oppiainejakoisesta opetuksesta*<sup>48</sup> koulut ovat positiivisempia vuonna 2019 kuin vuonna 2017. Arviot siitä, että oppiainejakoinen opetus edistää opetuksen kehittämistä hyvin tai erittäin hyvin ovat nousseet 13 prosenttiyksikköä. Vähän ja erittäin vähän -arviot ovat pienentyneet 11 prosenttiyksikköä. (Kuvio 27.)

Taustamuuttujittain tarkasteltuna havaittiin eroja esiopetuksen järjestäjien vastaajaryhmien osalta. Esiopetuksen järjestäjien vastauksia **opetuksen järjestäjän koon** mukaan tarkasteltaessa havaitaan, että suuret ja erittäin suuret esiopetuksen järjestäjät arvioivat kehittämismyönteisen ilmapiirin edistävän esiopetuksen kehittämistä keskimäärin enemmän<sup>49</sup> kuin pienet opetuksen järjestäjät. Erittäin suuret esiopetuksen järjestäjät arvioivat myös lasten vaikuttamismahdollisuuksien edistävän esiopetuksen kehittämistä pieniä järjestäjiä enemmän<sup>50</sup>.

### 5.3 Miten eri asiat huomioidaan opetuksen kehittämisessä?

Kaikilta esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmiltä kysyttiin, miten hyvin he ovat huomioineet eri asiat<sup>51</sup> esi- ja perusopetuksen kehittämisessä. Esiopetuksen toimijoiden arviot olivat sekä vuonna 2017 että 2019 kokonaisuudessaan perusopetuksen toimijoiden arvioita positiivisempia.

Tarkasteltaessa **esiovetusta** havaitaan, että esiopetusyksiköiden ja järjestäjien arviot ovat pysyneet samansuuntaisina ja positiivisina. Vähintään 69 % molemmista vastaajaryhmistä arvioi kaikkien kysytyjen asioiden tulleen huomioduksi opetuksen kehittämisessä hyvin tai erittäin hyvin. Parhaiten vastaajaryhmät arvioivat huomioineensa *leikin ja toiminnallisuuden painottumisen* sekä *mahdollisuuden lasten aktiiviseen toimijuuteen*. Molemmilla vastaajaryhmillä eniten kohtalaisesti -arvioita oli väittämässä *asioiden tarkasteleminen ja tutkiminen ilmiölähtöisesti*, jonka osalta oli myös hienoista muutosta kriittisempään suuntaan vuoden 2017 aineistoon verrattuna. (kuvio 28)

46 Koulut 2017 ka. 3,6 ja 2019 ka. 3,3;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,38$

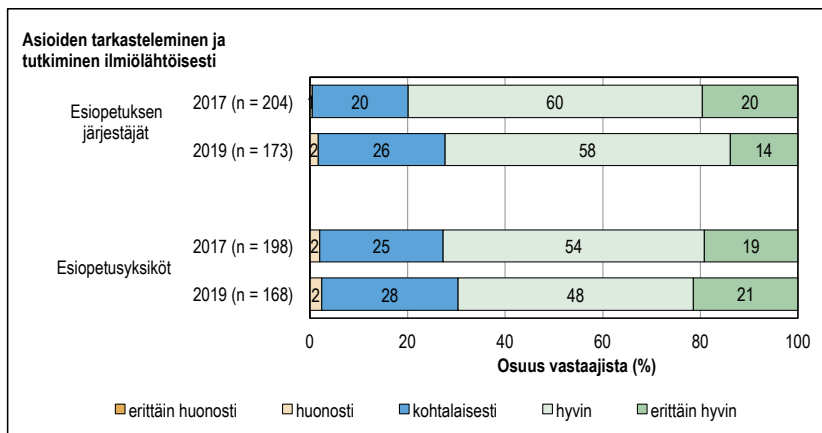
47 Koulut 2017 ka. 4,3 ja 2019 ka. 4,0;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,43$

48 Koulut 2017 ka. 2,9 ja 2019 ka. 3,1;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,38$ ; perusopetuksen järjestäjät 2017 ka. 2,7 ja 2019 ka. 2,9;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,23$

49 Suuret opetuksen järjestäjät ka. 4,8; erittäin suuret opetuksen järjestäjät ka. 4,9; pienet opetuksen järjestäjät ka. 4,3;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,96$  ja  $d = 1,04$

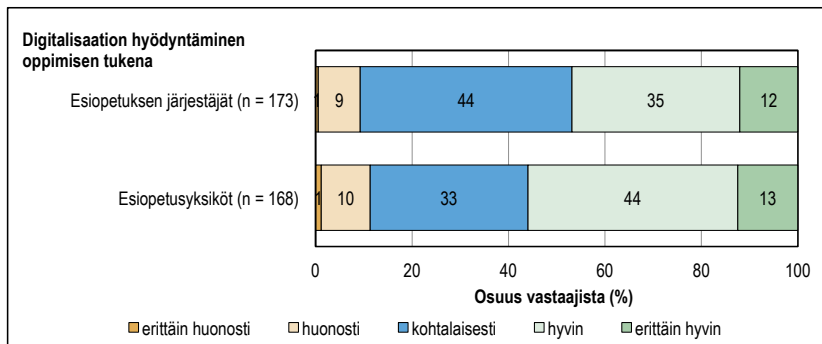
50 Erittäin suuret opetuksen järjestäjät ka. 4,6, pienet opetuksen järjestäjät ka. 3,6;  $p < 0,001$ ,  $d = 1,37$

51 Väittämät: *Ryhmäkohtaiset/eri oppiaineiden erityistarpeet, monipuoliset pedagogiset ratkaisut, mahdollisuudet yhteistyöhön, aktiiviseen toimijuuteen ja itsenäiseen opiskeluun, asioiden tarkastelu ilmiölähtöisesti, luonnon hyödyntäminen, toiminnallisuuden painottuminen, yhteistyö ulkopuolisten kanssa ja digitalisaation hyödyntäminen oppimisen tukena*



**KUVIO 28. Ilmiölähtöisyyden huomioiminen esiopetuksessa (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)**

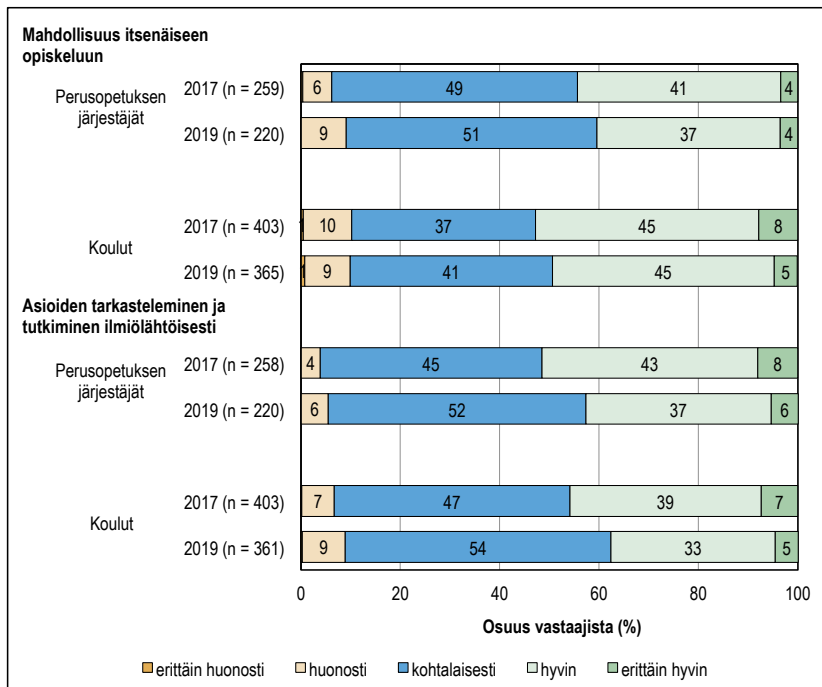
Vuoden 2019 kyselyyn lisättiin kysymykseen väittämä *digitalisaation hyödyntämisestä oppimisen tukena*. Esiopetuksen järjestäjistä 53 % sekä esiopetusyksiköistä 44 % arvioi sen tulleen huomioituksi korkeintaan kohtalaisesti opetuksen kehittämisessä. (kuvio 29)



**KUVIO 29. Digitalisaation hyödyntäminen esiopetuksessa (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)**

Sama kysymys ja väittämät esitettiin myös **perusopetuksen** vastaajaryhmille sekä vuonna 2017 että 2019. Esiopetuksen tavoin tulokset ovat molempina vuosina samansuuntaisia ja positiivisia. Perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmistä yli puolet arvioi kaikkien kysytyjen asioiden<sup>52</sup> tulleen huomioiduksi opetuksen kehittämisessä hyvin tai erittäin hyvin. Arvioiden mukaan parhaiten opetuksen kehittämisessä on otettu huomioon digitalisaatio oppimisen tukena sekä luonto ja rakennettu ympäristö.

Väittämien *mahdollisuus itsenäiseen opiskeluun* sekä *asioiden tarkasteleminen ja tutkiminen ilmiölähtöisesti* osalta vähintään puolet vastaajaryhmistä arvioi niiden tulleen huomioiduksi korkeintaan kohtalaisesti (kuvio 30).



**KUVIO 30. Itsenäinen opiskelu ja ilmiölähtöisyys perusopetuksessa (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)**

52 Väittämät: *Ryhmäkohtaiset/eri oppiaineiden erityistarpeet, monipuoliset pedagogiset ratkaisut, mahdollisuudet yhteistyöhön, aktiiviseen toimijuuteen ja itsenäiseen opiskeluun, asioiden tarkastelu ilmiölähtöisesti, luonnon hyödyntäminen, toiminnallisuuden painottuminen, yhteistyö ulkopuolisten kanssa ja digitalisaation hyödyntäminen oppimisen tukena*

## 5.4 Toimintakulttuurin kehittäminen

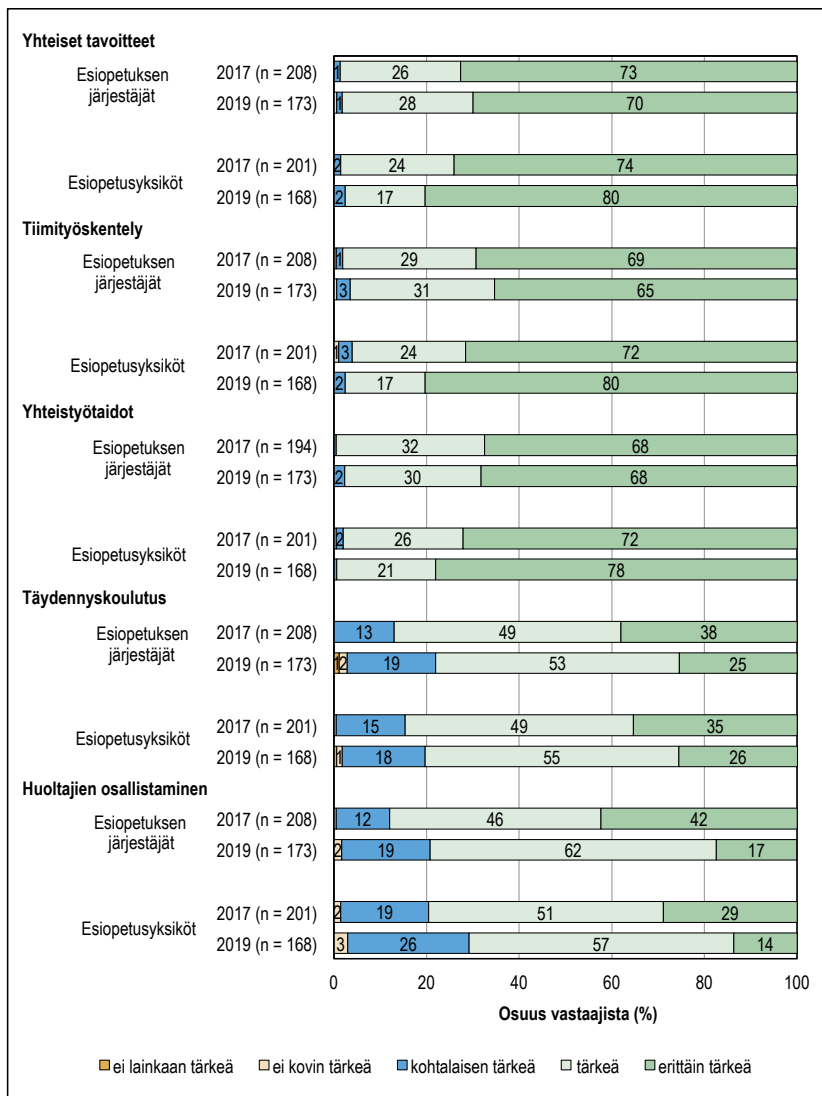
Esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä, esiopetusyksiköiltä ja kouluilta kysyttiin vuosien 2017 ja 2019 kyselyissä, miten tärkeitä eri asiat<sup>53</sup> ovat esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintakulttuurin kehittämisessä.

Noin 80 % esiopetusyksiköiden vastaajaryhmistä arvioi *yhteiset tavoitteet*, *tiimityöskentelyn* sekä *yhteistyötaidot* erittäin tärkeiksi toimintakulttuurin kehittämisessä (kuvio 31). Näiden tekijöiden merkitys oli kasvanut vuodesta 2017 vuoteen 2019 kuudella prosenttiyksiköllä.

*Huoltajien osallistaminen* -väittämän osalta erittäin tärkeää -arviot ovat esiopetusyksiköillä laskeneet 15 prosenttiyksikköä vuodesta 2017. Järjestäjien arvioissa laskua on ollut jopa 25 prosenttiyksikköä. *Huoltajien osallistaminen* ja *täydennyskoulutus* saivat järjestäjiltä suhteessa muihin väittämiin hieman heikoimmat arviot, mutta suuri osa piti niitäkin tärkeinä tai erittäin tärkeinä. (Kuvio 31). Myös arviot täydennyskoulutuksen merkityksestä toimintakulttuurin kehittämiselle ovat hieman laskeneet vuodesta 2017. Silti vain 20 prosenttia esiopetusyksikköjen vastaajaryhmistä arvioi sen korkeintaan kohtalaisen tärkeäksi.<sup>54</sup>

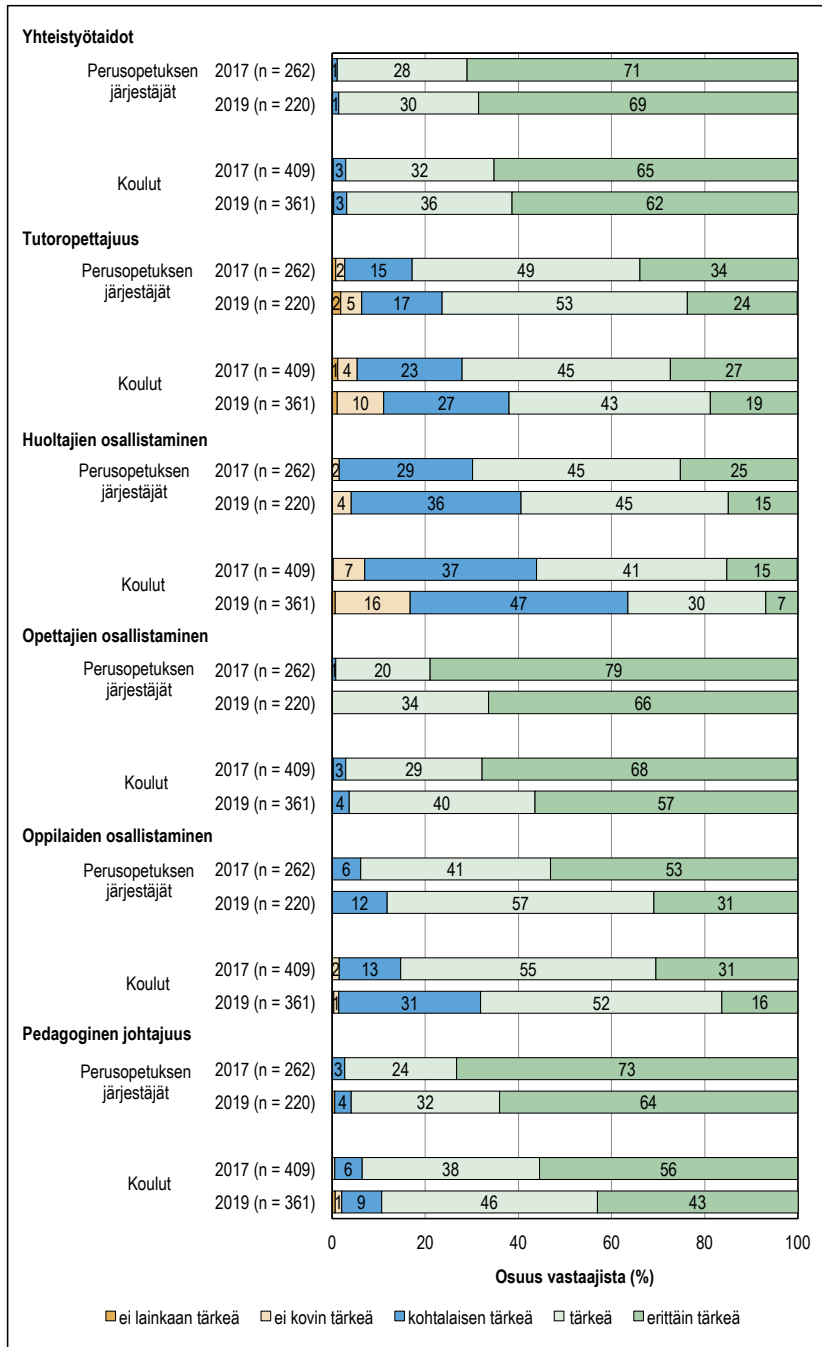
53 Väittämät: *Pedagoginen johtajuus, opettajien osallistaminen, yhteistyötaidot, tiimityöskentely/yhteisopettajuus, yhteiset tavoitteet, täydennyskoulutus, tutoropettajuus, oppilaiden osallistaminen, huoltajien osallistaminen ja tiedon jakaminen (mm. hyvät käytänteet)*

54 Myös tutoropettajuus sai sekä esiopetuksen järjestäjiltä että esiopetusyksiköiltä vuonna 2019 heikommat arviot, mutta tulosta selittää se, että esiopetuksessa tämä käytäntö ei ole ollut niin yleinen kuin perusopetuksessa.



**KUVIO 31. Esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämiseksi keskeiset asiat (asteikko: 1 = ei lainkaan tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä, 3 = kohtalaisen tärkeä, 4 = tärkeä, 5 = erittäin tärkeä)**

Seuraavassa kuviossa 32 esitellään perusopetuksen toimijoiden vastauksia.



**KUVIO 32. Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämisen keskeiset asiat (asteikko: 1 = ei lainkaan tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä, 3 = kohtalaisen tärkeä, 4 = tärkeä, 5 = erittäin tärkeä)**

Myös koulujen ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmät arvioivat toimintakulttuurin kehittämistä tärkeimmiksi *yhteistyötaidot*, *opettajien osallistaminen* ja *yhteiset tavoitteet*. Lisäksi 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* oli perusopetuksen arvioissa vähiten tärkeä. *Tutoropettajuus* ja *oppilaiden osallistaminen* saivat hieman matalammat arviot, mutta kuitenkin yli 60 % vastaajista piti niitä tärkeinä tai erittäin tärkeinä.

Vertailtaessa vuosien 2017 ja 2019 tuloksia havaitaan, että oppilaiden osallistamisen merkitys toimintakulttuurin kehittämässä on arvioitu seuranta-aineistossa huomattavasti alhaisemmaksi (kuvio 32). Perusopetuksen järjestäjien *erittäin tärkeä* -arvioiden osuus on laskenut 22 prosenttiyksikköä ja koulujen arviot 17 prosenttiyksikköä. Arviot ovat siitä huolimatta erittäin positiivisia. OPS:n käyttöönoton alkuvaiheessa oppilaiden osallistamista on saatettu pitää erittäin tärkeänä tavoitteena, koska osallisuuden merkitystä on eri yhteyksissä korostettu. Kenties vuonna 2019 koulut ja opetuksen järjestäjät ovat havainneet, kuinka haasteellista oppilaiden tavoitteellinen osallistaminen voi olla. Onkin tärkeä pohtia, miten ja kuinka paljon sekä missä tilanteissa oppilaiden osallistaminen aidosti tukee koulun toimintakulttuurin kehittämistä.

Mielenkiintoista on havaita, että perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmät arvioivat kaikki kysytyt asiat vuonna 2019 vähemmän tärkeiksi kuin vuonna 2017. Lisäksi koulujen arviot ovat kautta linjan alhaisempia kuin opetuksen järjestäjien arviot. Taustalla voi olla vastaajaryhmien erilaiset näkökulmat – kouluarjesta kumpuavat kokemukset ja opetushallinnon tavoitteet. Kaiken kaikkiaan vuoden 2019 arviot ovat hyvin positiivisia molemmilla vastaajaryhmällä.

Esi- ja perusopetuksen tuloksista voi tämän kysymyksen osalta yhteenvedona todeta, että **esiopetuksen** toimintakulttuurin kehittämistä eniten edistäviä tekijöitä ovat yhteiset tavoitteet, tiimityöskentely, yhteistyötaidot ja opettajien osallistaminen. **Perusopetuksen** toimintakulttuurin kehittämistä edistävät eniten yhteistyötaidot, opettajien osallistaminen ja pedagoginen johtajuus.

Vuoden 2019 tuloksia tarkasteltiin taustamuuttujittain, mutta tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja toimintakulttuurin kehittämiseen liittyen löytyi vain **kuntaryhmityksen** osalta ja vain koulujen vastaajaryhmien välillä: kaupunkimaisten kuntien koulut (ka. 4,3) arvioivat tiimityöskentelyn/ yhteisopettajuuden/samanaikaisopettajuuden keskimäärin tärkeämmäksi koulun toimintakulttuurin kehittämässä kuin maaseutumaisia kuntia edustavat koulut keskimäärin (ka. 3,9)<sup>55</sup>.

---

55  $p < 0,001$ ,  $d = 0,58$



## Yhteenveto luvusta 5:

Luvun 5 tuloksista voidaan yhteenvetona todeta seuraavaa: Tulosten mukaan oppimiskäsitys on huomioitu esi- ja perusopetuksen toiminnassa, mikä on hyvä, sillä opetussuunnitelman mukaisen oppimiskäsityksen tulee ohjata esi- ja perusopetusta. Osa kouluista on kuitenkin kriittisempiä sen suhteen, onko oppimiskäsitys huomioitu heillä arvioinnin käytänteissä tai tukeeko oppimiskäsitys opetuksen järjestäjän pedagogista kehittämistä. Kouluissa koettiin myös, etteivät opetustilat aina tue oppimiskäsityksen toteutumista. OPS-arvioinnin aiempien tulosten (Venäläinen ym. 2020) mukaan oppimiskäsityksen toteuttamista voivat haitata esimerkiksi työrauhahäiriöt ja suuret ryhmäkoot. Tulosten mukaan opetuksen kehittämisessä on esiopetuksessa huomioitu parhaiten leikki ja toiminnallisuus sekä lasten aktiivinen toimijuus. Puolestaan perusopetuksessa opetuksen kehittämisessä on parhaiten otettu huomioon digitalisaatio oppimisen tukena sekä luonto ja rakennettu ympäristö. Toimintakulttuurin kehittämisessä merkittävimiksi tekijöiksi koetaan tulosten mukaan sekä esi- että perusopetuksessa yhteistyötaidot ja yhteiset tavoitteet. Esiopetuksessa myös tiimityöskentely ja perusopetuksessa opettajien osallistaminen nähdään tärkeäksi. Hieman huolestuttavaa on, että perusopetuksessa oppilaiden osallistamisen merkitys toimintakulttuurin kehittämisessä on heikentynyt verrattuna vuoteen 2017.





Toiminnan  
kehittäminen  
esi- ja perus-  
opetuksessa

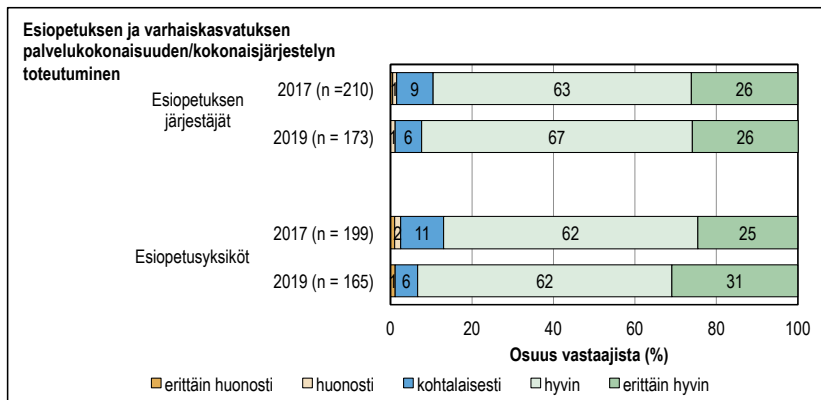
# 6

- Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen palvelukokonaisuus toimii vastanneiden esiopetuksen järjestäjien ja esiopetustyksiköiden mielestä pääosin hyvin.
- Lukuvuosisuunnitelmien valmistelusta vastaa kouluissa pääosin johto. Esiopetustyksiköissä vuosittaisten suunnitelmien valmistelusta vastaavat esiopetuksen opettajat johdon tukemana.
- Koulutusten kustannukset, sijaisjärjestelyt sekä pitkät etäisyydet estävät eniten koulutukseen osallistumista esi- ja perusopetuksessa. Tilanne on mennyt huonompaan suuntaan vuodesta 2017.
- Opetussuunnitelman käyttöönottoon liittyvät koulutukset, Opetushallituksen verkkosivut sekä OPS 2016 -sivusto koetaan toimivimmiksi Opetushallituksen tuen muodoiksi opetuksen kehittämisessä. Myös valtionavustuksia pidetään tärkeinä.
- Suurimmat koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittämistoiveet kohdistuivat esiopetuksessa paikalliselle tasolle. Vastaajaryhmät toivoivat enemmän aikaa ja resursseja täydennyskoulutukseen. Perusopetuksen vastaajaryhmien kehittämistoiveet kohdistuivat Opetushallituksen ohjauksen ja rahoitusohjauksen kehittämiseen.
- Opetussuunnitelmiin ja vuosisuunnitelmiin liittyvää seuranta- ja arviointitietoa käytetään ensisijaisesti kehittämiskohteiden ja -painopisteiden määrittelyssä, kertovat esi- ja perusopetuksen järjestäjät. Kuitenkin osa vastaajaryhmistä toteaa, että seurantaa ja arviointia tehdään vielä liian vähän.

Tässä luvussa tarkastellaan aluksi esiopetuksen järjestäjien ja esiopetustyksiköiden arvioita esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen palvelukokonaisuuden toteutumisesta. Tämän jälkeen käydään läpi lukuvuosi- ja vuosittaisten suunnitelmien laatimista, koulutukseen osallistumisen esteitä sekä opetushallituksen tukea ja ohjausta. Lopuksi esitellään vastaajaryhmien kokemuksia opetusjärjestelmän kehittämisen haasteista sekä seuranta- ja arviointitiedon hyödyntämisestä.

## 6.1 Esiopetuksen palvelukokonaisuuden toteutuminen

Esiopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen kokonaisjärjestelyn/palvelukokonaisuuden toteutumista vuosina 2017 ja 2019. Kokonaisjärjestelyllä/palvelukokonaisuudella tarkoitetaan sitä, miten kunnassa järjestetään eri lainsäädännön alaisuuteen kuuluvat varhaiskasvatus ja esiopetus mahdollisimman sujuvasti eheänä kokonaisuutena. Kuten kuviosta 33 havaitaan, kyselyyn vastanneet yksiköt ja järjestäjät ovat hyvin tyytyväisiä palvelukokonaisuuden toteutumiseen.



**KUVIO 33. Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen palvelukokonaisuuden/kokonaisjärjestelyn toteutuminen (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)**

Vastaajaryhmillä oli mahdollisuus täydentää arvioitaan avovastauksella. Tämän mahdollisuuden käytti vuonna 2019 kyselyyn osallistuneista esiopetuksen järjestäjistä 44 % (n = 174) ja esiopetusyksiköistä 38 % (n = 169).

Avovastausten perusteella oppimis- ja toimintaympäristö koetaan niin lasten, perheiden kuin henkilöstönkin näkökulmasta eheänä<sup>56</sup>. Tätä edesauttaa se, että kaikki toiminta tapahtuu fyysisesti samoissa tiloissa. Toinen tärkeä palvelukokonaisuutta eheyttävä tekijä oli sujuva yhteistyö nivelvaiheissa.

*Samassa talossa/ryhmässä tarjotaan sekä esiopetus että täydentävä varhaiskasvatus. Molemmista sama henkilökunta. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja kiinteä osa yhtä ryhmää sekä konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja kahden muun ryhmän käytettävissä. (Esiopetusyksikkö 34, K7)*

*Esioppilaat ovat pääsääntöisesti esiopetuksen ja sitä täydentävän varhaiskasvatuksen samassa ryhmässä ja tiloissa. Eli lapselle muodostuu yhtenäinen ja eheä päivä. (Esiopetuksen järjestäjä 83, K8)*

<sup>56</sup> Esiopetuksen järjestäjillä 62 % kaikista maininnoista (n = 85) ja esiopetusyksiköillä 54 % kaikista maininnoista (n = 68)

*Varhaiskasvatusta ja esiopetusta ajatellaan enemmän kokonaisuutena. Tiedonkulku on sujuvaa. Uuden Vasu:n ja viskari-eskari ryhmien myötä toiminta on yhtenäistynyt ja sitä kehitetään. (Esiopetusyksikkö 161, K7)*

*Olemme tänä syksynä (2019) yhteistyössä varhaiskasvatuksen ja opetuksen kanssa aloittaneet joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotoinnin kaupungissamme. Usean vuoden ajan olemme kehittäneet varhaiskasvatuksen ja opetuksen yhteistyötä esim. nivelvaiheissa, erityisopetuksessa jne. (Esiopetuksen järjestäjä 86, K8)*

Edellä mainittujen asioiden lisäksi esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen palvelukokonaisuuden toimivuutta edistää koulutettu henkilöstö ja riittävät henkilöstöresurssit suhteessa lasten määrään<sup>57</sup>. Toimivuutta edistävät henkilöstön välinen yhteistyö ja säännöllinen kouluttautuminen.

*Hyvin henkilökuntaa ja oppilashuollon tuki toimii. (Esiopetusyksikkö 74, K7)*

*Koulutettu henkilöstö, varhaiserityisopettaja päiväkodissa, tarvittava hoito esiopetuksen lisäksi samassa paikassa jne. (Esiopetusyksikkö 76, K7)*

*Esiopetus ja varhaiskasvatus toimivat hyvin, koska esiopetus on samassa päiväkodissa, jossa on saatavilla varhaiskasvatusta. Lapsen ei tarvitse vaihtaa taloa siirtyessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta varhaiskasvatukseen. Myös henkilöstömitoitus on varhaiskasvatuksen mukainen. (Esiopetuksen järjestäjä 5, K8)*

*Esioppilaat ovat tasa-arvoisessa asemassa keskenään, koska koko esiopetus toimii samassa yksikössä, jossa toteutuu myös täydentävä varhaiskasvatus. Tarjoamme myös vuorohoitoa läheisessä yksikössä. Henkilöstörakenne on kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa/ ryhmä sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja tarvittaessa ryhmäavustaja. Perheet huomioidaan yksilöllisesti. (Esiopetuksen järjestäjä 19, K8)*

Palvelukokonaisuuden toteutumisessa on vastausten perusteella myös erilaisia haasteita<sup>58</sup>, kuten sisäilmaongelmat, väistötilat, kelpoisen henkilöstön saatavuus tai vähäiset resurssit. Lisäksi pulmia voi syntyä esiopetukseen osallistuvien lasten vuorohoidon järjestelyistä sekä lasten asiakirjojen sijoittumisesta eri tietojärjestelmiin. Viimeksi mainittu haaste johtuu siitä, että esiopetuksen järjestäjät ja esiopetusyksiköt toimivat kahden eri lainsäädännön alaisuudessa.

*Palveluverkossa tapahtuvat äkilliset muutokset voivat olla haasteellisia toiminnan järjestämisen ja henkilöstön jaksamisen suhteen esim. sisäilmasyistä tapahtuneet evakuoinnit ja väliaikaisratkaisut kuormittavat. (Esiopetuksen järjestäjä 8, K8)*

<sup>57</sup> Esiopetuksen järjestäjillä 18 % kaikista maininnoista (n = 85) ja esiopetusyksiköillä 19 % kaikista maininnoista (n = 68)

<sup>58</sup> Esiopetuksen järjestäjillä 20 % kaikista maininnoista (n = 85) ja esiopetusyksiköillä 22 % kaikista maininnoista (n = 68)

Pääsääntöisesti toimii hyvin. Olisi hyvä, jos lasten asiakirjat ym. olisivat samassa tietojärjestelmässä, tällä hetkellä näin ei ole. Edelleen on kehitettävä erityisesti tuen tarpeessa olevien lasten yhtenäistä prosessia. (Esiopetuksen järjestäjä 47, K8)

Oman haasteensa tuo se, että osa esiopetukseen osallistuvista lapsista käyttää myös vuorohoidon osalta varhaiskasvatusta. Esiopetusaika on määritelty yksikössä klo 9–13 ja joskus lapsen päivä olisi liian pitkä jollei sallittaisi lapsen tuloa esiopetukseen vähän myöhemmin. (Esiopetusyksikkö 52, K7)

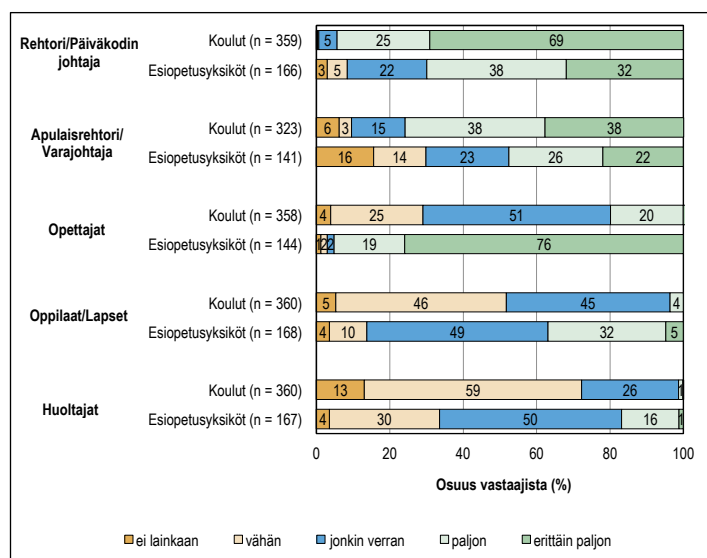
Fyysinen etäisyys päiväkotiin vaikeuttaa välillä tiedonkulkua (Esiopetusyksikkö 98, K7)

Toinen toimintavuosi uudessa oppimisympäristössä luo haasteita. Tämän lukukauden suurin puute on varhaiskasvatuksen opettajien heikko saatavuus ryhmiin. (Esiopetusyksikkö 61, K7)

Kokonaisjärjestelyyn/palvelukokonaisuuteen liittyvistä haasteista huolimatta esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien vastaajaryhmät arvioivat kokonaisuuden toimivan pääosin hyvin.

## 6.2 Vuosittaisten suunnitelmien ja lukuvuosisuunnitelmien valmistelu

Esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmiltä kysyttiin, kuinka paljon vaikutusmahdollisuuksia eri toimijoilla on ollut esiopetusyksikön vuosittaisen suunnitelman ja koulujen lukuvuosisuunnitelman valmisteluun.



**KUVIO 34. Vaikutusmahdollisuudet vuosi- ja lukuvuosisuunnitelman valmisteluun esi- ja perusopetuksessa (asteikko: 1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**



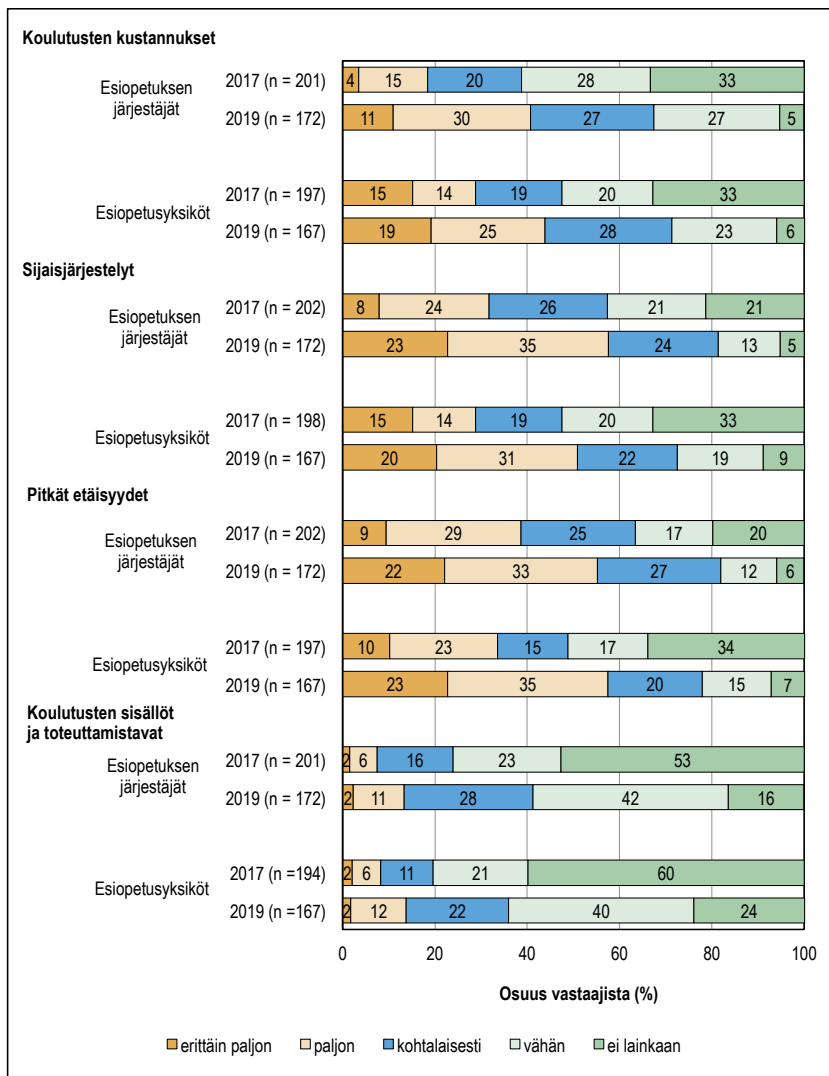
Kuten kuvioista 34 havaitaan, koulujen lukuvuosisuunnitelmien valmistelusta vastaa pääosin johto eli rehtori ja apulaisrehtori, kun taas esiopetuksen puolella vuosisuunnitelman valmistelusta vastaavat pääosin esiopetuksen opettajat johdon tukemana. Opettajien vaikutusmahdollisuuksilla on esiopetusyksiköissä ja kouluissa vastaajaryhmien arvioiden perusteella huima ero. Esiopetusta toteutetaan päiväkodissa varhaiskasvatuksen rinnalla ja useimmiten yksikössä on yhdestä kahteen esiopetusryhmää ja muutama esiopetuksen opettaja. Näin ollen luontevaa, että esiopetuksen opettajat vastaavat pääosin toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta. Kouluissa lukuvuosisuunnitelmien suunnittelu ja valmistelu saattaa olla hallinnollisempaa tai sidottu voimakkaammin esimerkiksi kuntatason kehittämistavoitteisiin.

OPS-arvioinnissa vuosien 2018 ja 2019 esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuiden yhteydessä tehdyn dokumenttianalyysin mukaan koulujen lukuvuosisuunnitelmat ja esiopetusyksiköiden vuosittaiset suunnitelmat ovat sisällöltään ja laajuudeltaan hyvin erityyppisiä eri kunnissa, kouluissa ja esiopetusyksiköissä. Suunnitelmien pituudet vaihtelivat muutamasta sivusta useisiin kymmeneen sivuihin. OPS-arvioinnin tulosten perusteella esiopetuksessa lapsia osallistetaan vuosittaisen suunnitelman valmisteluun huomattavasti enemmän kuin kouluissa oppilaita lukuvuosisuunnitelman valmisteluun. Vuosittaisten suunnitelmien laatiminen tapahtuu esiopetuksessa useimmiten yksikkökohtaisesti, jolloin yhden tai kahden esiopetusryhmän lasten osallistaminen on selkeämpää kuin kouluissa, joissa oppilaita on useilla vuosiluokilla ja yleensä paljon enemmän. Myös huoltajia osallistetaan suunnitelman laatimiseen esiopetuksessa enemmän kuin perusopetuksessa. Tätä edesauttavat arjen päivittäiset kohtaamiset lasten vanhempien kanssa. Kouluissa huoltajien ja opettajien luontevia kohtaamisen paikkoja on vähän. Usein kohtaamiset jäävät vanhempainiltojen tai arviointikeskustelujen varaan, jolloin tapaamisia on 1–2 lukuvuodessa. Toki yksittäiset vanhemmat osallistuvat toiminnan suunnitteluun esimerkiksi koulun johtokunnissa. Esiopetuksessa myös muulla henkilöstöllä (esim. lastenhoitajat) on paljon vaikutusmahdollisuuksia vuosittaiseen suunnitelmaan. (ks. Venäläinen ym. 2020.)

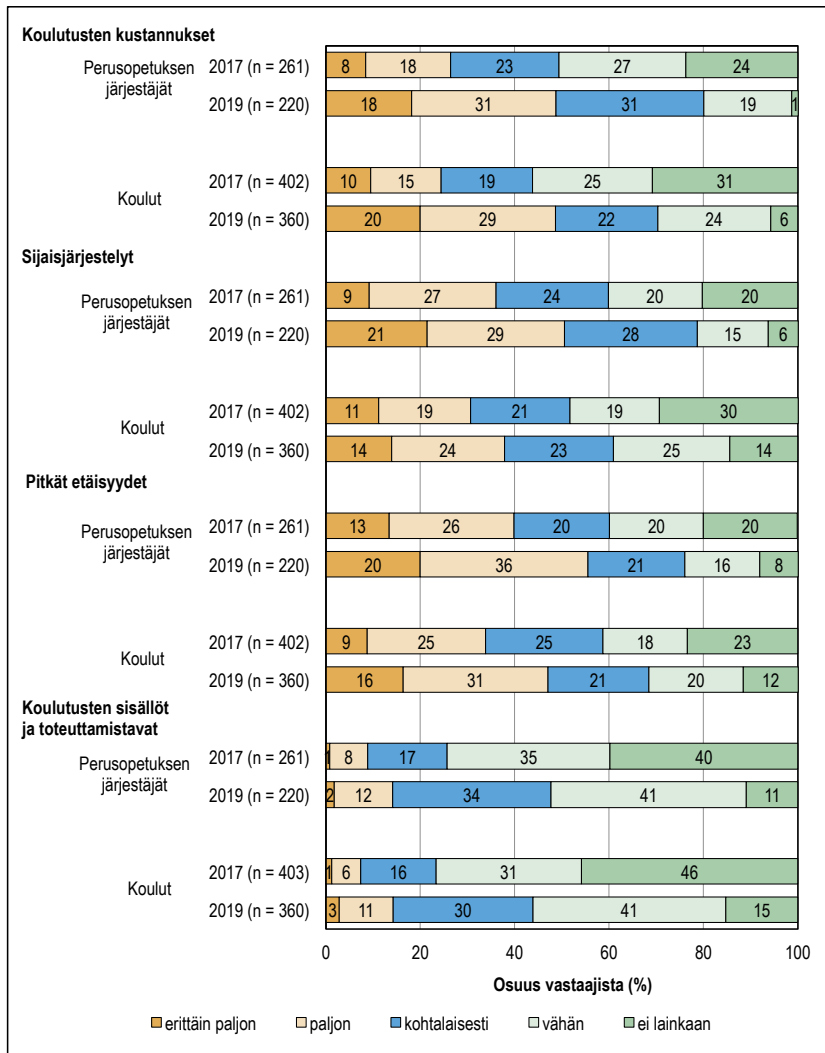
## 6.3 Koulutukseen osallistumista estävät tekijät

Kaikkia vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan seurantakyselyssä tekijöitä<sup>59</sup>, jotka olivat estäneet koulutukseen osallistumista lukuvuonna 2018–2019. Monivalintakysymys oli yhtä osiota lukuun ottamatta samanlainen kuin vuoden 2017 kyselyssä. Seurantakyselyn monivalintakysymykseen lisättiin uusi väittämä *kiire*, joka oli mukana myös vuosien 2018 ja 2019 opettajakyselyissä.

<sup>59</sup> Väittämät: *tiedon saaminen koulutuksista; koulutusten sisällöt ja toteuttamistavat; koulutusten kustannukset; sijaisjärjestelyt; pitkät etäisyydet; koulustarjonnan puute; motivaation puute ja kiire*



**KUVIO 35. Koulutukseen osallistumista estävät tekijät esiopetuksessa (asteikko: 1 = ei lainkaan, 2= vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**



**KUVIO 36. Koulutuksiin osallistumista estävät tekijät perusopetuksessa (asteikko: 1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)**

*Koulutusten sisällöt ja toteuttamistavat*<sup>60</sup>, *koulutusten kustannukset*<sup>61</sup>, *sijaisjärjestelyt*<sup>62</sup> sekä *pitkät etäisyydet*<sup>63</sup> estivät koulutuksiin osallistumista kaikissa vastaajaryhmissä huomattavasti enemmän lukuvuonna 2018–2019 kuin heti opetussuunnitelmien käyttöönoton jälkeen (kuviot 35 ja 36). Huolestuttavaa on, että nämä asiat olivat jo vuonna 2017 suurimpia esteitä – nyt ne estävät osallistumista siis vieläkin enemmän.

Kaikkien esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmien vastauksissa *ei lainkaan* -prosenttiosuudet olivat paljon pienemmät vuonna 2017, mikä näkyy *paljon* ja *erittäin paljon* -prosenttiosuuksien kasvamisena vuonna 2019. OPS-arvioinnin kevään 2018 ja 2019 esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla kävi ilmi, että monessa kunnassa oli varattu resursseja opetussuunnitelmien valmisteluun ja käyttöönottoon liittyviin koulutuksiin käyttöönoton alkuvaiheessa, mutta taloustilanne on monessa kunnassa mennyt huonompaan suuntaan eikä koulutuksiin ole ollut enää mahdollisuutta käyttöönoton edetessä. Lisäksi kävi ilmi, että vaikka sopivia koulutuksia oli tarjolla, niihin ei välttämättä osallistuttu opettajien kuormittuneisuuden vuoksi.

*Kiire* on perusopetuksen vastaajaryhmillä eniten koulutuksiin osallistumista estävä tekijä suhteessa muihin: jopa 54 % järjestäjistä ja kouluista arvioi kiireen estävän paljon tai erittäin paljon koulutuksiin osallistumista. Kiireellä on suhteellisen suuri vaikutus esiopetuksessakin: esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien vastaajaryhmistä 36–37 % arvioi, että se estää koulutuksiin osallistumista paljon tai erittäin paljon. OPS-arvioinnin kevään 2018 ja 2019 opettajakyselyissä sama kysymys esitettiin esi- että perusopetuksen opettajille. Tuolloinkin kiire oli perusopetuksen opettajilla (n = 305) suurin koulutuksiin osallistumisen este: jopa 43 % heistä arvioi sen estävän osallistumista paljon tai erittäin paljon. Esiopetuksen opettajista (n = 24) viidesosa arvioi samoin. (Venäläinen ym. 2020, 49–50.)

Vuoden 2019 tuloksia tarkasteltiin myös taustamuuttujittain. Esiopetuksen järjestäjien osalta havaitaan **kuntaryhmittäin** tarkasteltaessa, että pitkät etäisyydet estävät<sup>64</sup> keskimäärin enemmän maaseutumaisten kuntien työntekijöiden osallistumista koulutuksiin suhteessa kaupunkimaisten kuntien työntekijöihin. Perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmien arvioissa kuntaryhmytyksen mukaan tarkasteltuna *pitkät etäisyydet* estävät luonnollisesti maaseutumaisten ja taajaan asuttujen kuntien työntekijöiden koulutuksiin osallistumista kaupunkimaisia kuntia enemmän<sup>65</sup>. Myös **opetuksen järjestäjän koon** mukaan tarkasteltuna pienillä opetuksen järjes-

60 Koulut 2017 ka. 1,9 ja 2019 ka. 2,5;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,60$ ; perusopetuksen järjestäjät 2017 ka. 1,9 ja 2019 ka. 2,5;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,65$ ; esiopetusyksiköt 2017 ka. 1,7 ja 2019 ka. 2,3;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,64$ ; esiopetuksen järjestäjät 2017 ka. 1,7 ja 2019 ka. 2,4;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,77$

61 Koulut 2017 ka. 2,5 ja 2019 ka. 3,3;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,65$ ; perusopetuksen järjestäjät 2017 ka. 2,6 ja 2019 ka. 3,4;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,73$ ; esiopetusyksiköt 2017 ka. 2,1 ja 2019 ka. 3,3;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,98$ ; esiopetuksen järjestäjät 2017 ka. 2,3 ja 2019 ka. 3,1;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,78$

62 Koulut 2017 ka. 2,7 ja 2019 ka. 3,0;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,25$ ; perusopetuksen järjestäjät 2017 ka. 2,8 ja 2019 ka. 3,4;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,52$ ; esiopetusyksiköt 2017 ka. 2,6 ja 2019 ka. 3,4;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,56$ ; esiopetuksen järjestäjät 2017 ka. 2,7 ja 2019 ka. 3,6;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,71$ .

63 Koulut 2017 ka. 2,8 ja 2019 ka. 3,2;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,31$ ; perusopetuksen järjestäjät 2017 ka. 2,9 ja 2019 ka. 3,4;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,39$ ; esiopetusyksiköt 2017 ka. 2,6 ja 2019 ka. 3,5;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,69$ ; esiopetuksen järjestäjät 2017 ka. 2,9 ja 2019 ka. 3,6;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,47$

64 Esiopetuksen järjestäjät: kaupunkimaiset kunnat ka. 2,9 ja maaseutumaiset kunnat ka. 3,9;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,98$

65 Perusopetuksen järjestäjät: kaupunkimaiset kunnat ka. 3,0 ja maaseutumaiset kunnat ka. 3,7;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,71$   
Koulut: kaupunkimaiset kunnat ka. 2,7 maaseutumaiset kunnat ka. 3,4 ja taajaan asutut kunnat ka. 3,6;  $p < 0,001$ ,  $f = 0,34$ .

täjillä sekä pieniä ja/tai keskikokoisia opetuksen järjestäjiä edustavilla kouluilla pitkät etäisyydet estivät koulutukseen osallistumista enemmän kuin erittäin suurilla opetuksen järjestäjillä tai erittäin suurilla opetuksen järjestäjiä edustavilla kouluilla.<sup>66</sup> **AVI-alueittain** tarkasteltuna Lapin, Pohjois- ja Itä-Suomen AVI-alueiden perusopetuksen järjestäjät arvioivat *pitkien etäisyyksien* estävän koulutukseen osallistumista enemmän kuin Etelä-Suomen AVI-alueen vastaajaryhmät<sup>67</sup>. Myös koulujen vastaajaryhmien arvioissa oli AVI-alueittain tarkasteltaessa eroja: Etelä-Suomessa pitkät etäisyydet estivät koulutukseen osallistumista keskimäärin merkittävästi vähemmän kuin muilla AVI-alueilla<sup>68</sup>. Tulos on ymmärrettävä ja kertoo perusopetuksen koulutusten keskittymisestä yhdelle alueelle.

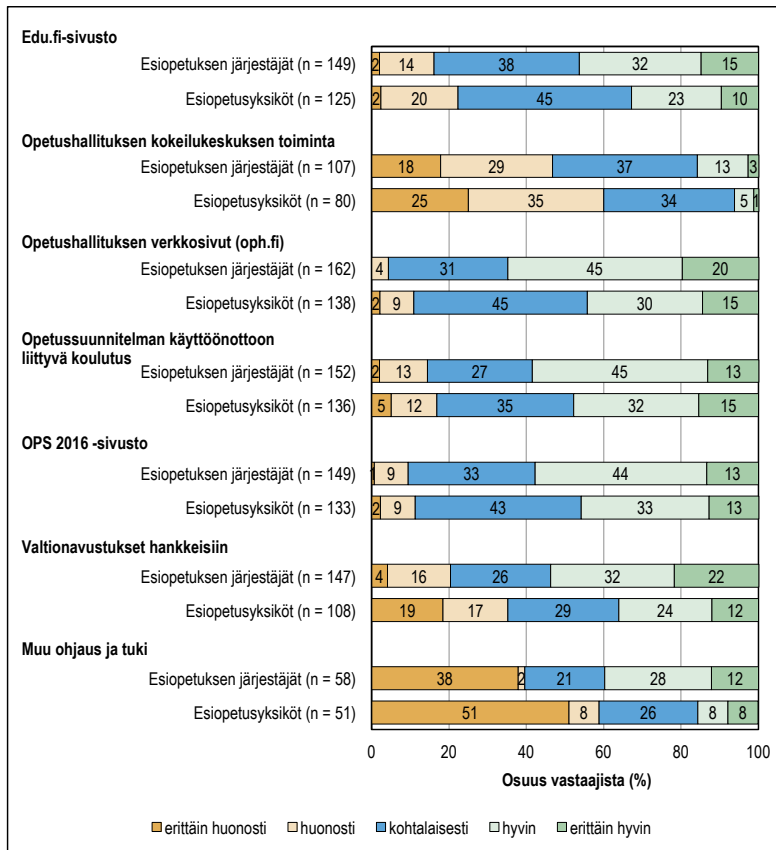
## 6.4 Opetushallituksen tuki esi- ja perusopetuksen kehittämisessä

Esi- ja perusopetuksen järjestäjiä sekä esiopetusyksiköitä ja kouluja pyydettiin arvioimaan, miten hyvin Opetushallituksen erilaiset tuen muodot tukevat opetuksen kehittämistä (kuviot 37 ja 38).

66 Perusopetuksen järjestäjät: alle 250 oppilasta ka. 4,0 ja yli 9000 oppilasta ka. 2,3;  $p < 0,001$ ,  $d = 1,92$   
Koulut: alle 250 oppilasta: ka. 3,4, 250–2000 oppilasta ka. 3,4 ja yli 9000 oppilasta ka. 2,2;  $p < 0,001$ ,  $f = 0,36$

67 Perusopetuksen järjestäjät: *Pitkät etäisyydet*: Etelä-Suomi ka. 2,7; Pohjois-Suomi ka. 4,0; Lappi ka. 4,2;  $p < 0,001$ ,  $f = 0,43$

68 Koulut: Pitkät etäisyydet: Etelä-Suomi ka. 2,6, Itä-Suomi ka. 3,7, Länsi- ja Sisä-Suomi ka. 3,5; Pohjois-Suomi ka. 3,7 ja Lappi ka. 4,3;  $p < 0,001$ ,  $f = 0,51$



**KUVIO 37. Esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien arvioita Opetushallituksen tuen eri muotojen toimivuudesta vuonna 2019 (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)**

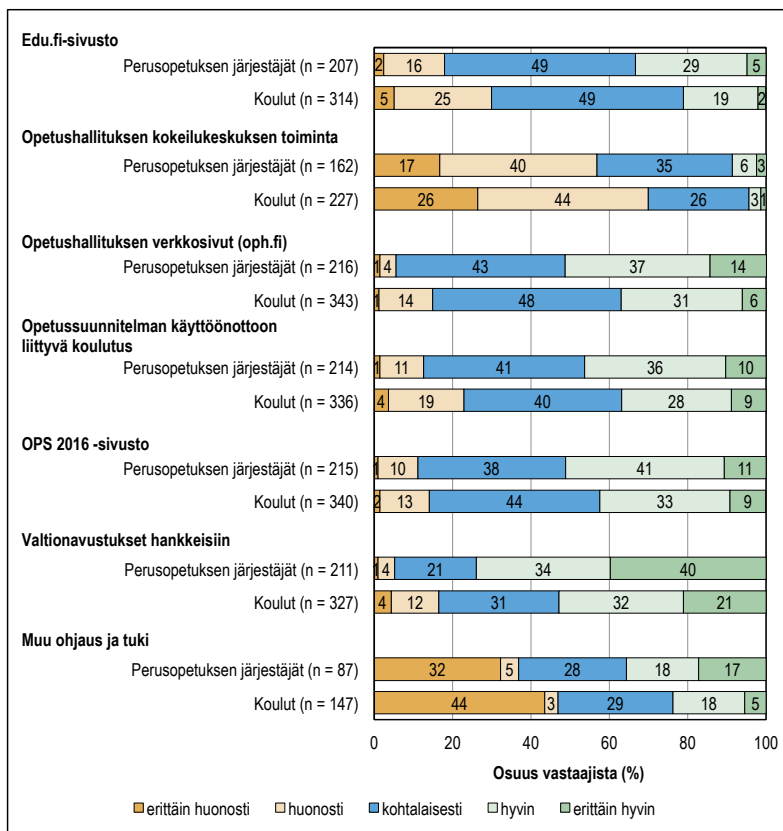
**Esiopetuksen osalta** tulokset osoittavat, että opetuksen kehittämistä ovat edistäneet parhaiten opetussuunnitelman käyttöönottoon liittyvät koulutukset, Opetushallituksen verkkosivut sekä OPS 2016 -sivusto. Varsin tärkeitä ovat myös olleet edu.fi-sivusto sekä valtionavustukset hankkeisiin – hankeavustukset tosin vain niille, jotka ovat niitä saaneet. Kokeilukeskuksen toiminta ei tulosten valossa näyttäydä erityisen hyvänä tuen muotona esiopetuksessa<sup>69</sup>.

Mielenkiintoista on, että esiopetuksen järjestäjät arvioivat kaikkia tuen muotoja positiivisemmin kuin esiopetusyksiköt. OPS-arvioinnissa ei päästy kiinni syihin, miksi näin on. Kenties tuen muodot ovat tavoittaneet järjestäjät paremmin, tai ehkä järjestäjät ovat hyödyntäneet niitä aktiivisemmin. On myös mahdollista, että tuen muodot on suunnattu järjestäjille eivätkä ne siten ole olleet yhtä käytännöllisiä esiopetusyksiköiden toiminnassa. Selvää on kuitenkin, että jo toimivaksi koettuja tuen muotoja on tärkeä kehittää edelleen – ehkä myös eri toimijatasoille räätälöiden. OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kyselyissä (Saarinen ym. 2019, 68–71) sekä kevään

<sup>69</sup> Kokeilukeskuksen toimintaa koskevassa väittämässä oli huomattavasti enemmän emme osaa sanoa -arvioita kuin muissa väittämässä.

2018 ja 2019 esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla (Venäläinen ym. 2020, 48) esitettiin toiveita räättälöidystä ja tietyille kohderyhmille suunnatuista koulutuksista. Aiempien koulutusten ei ollut koettu vastanneen erityisen hyvin paikallisiin tarpeisiin ja koulutuksiin ei oltu täysin tyytyväisiä. Hyödyllisimmiksi koettiin OPS-arvioinnin aiempien tulosten mukaan opetuksen järjestäjän organisoimat koulutukset, jotka kenties olivat paremmin kohdennettuja kuin Opetushallituksen tai erilaisten verkostojen järjestämät koulutukset.

Vastaajien oli mahdollista täydentää väittämään *muu ohjaus ja tuki* annettua arviota avokommentilla. Esiopetuksen järjestäjien vastaajaryhmät kirjasivat muuta saatua tukea jonkin verran. Yleisimmin kommenteissa mainittiin maakunnallinen tai alueellinen yhteistyö ja verkostot sekä esimerkiksi AVI:en ja OPH:n yhdessä järjestämä koulutus. Lisäksi mainittiin koulutusinfot, Loisto-hankkeen koulutukset sekä puhelinkeskustelut ja sähköpostiviestit. Yksittäisenä kommenttina järjestäjiltä tuli toive, että ruotsinkielistä koulutusmateriaalia tarvittaisiin enemmän. Esiopetusyksiköiden kommenteissa oli useampaan kertaan mainittu ainoastaan *koulutus* erittelemättä sitä enempää. Yksittäisiä kertoja kommenteissa mainittiin kollegiaalinen tuki, omat forumit, erityistuen koordinaattori, EOPS, esiopetusmateriaali ja rahallinen tuki.



**KUVIO 38. Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien arvioita Opetushallituksen tuen eri muotojen toimivuudesta vuonna 2019 (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin.)**

**Perusopetuksen** vastaajaryhmien mukaan parhaiten toimivia tuen muotoja ovat esiopetuksen tavoin Opetushallituksen verkkosivut ja OPS 2016 -sivusto sekä lisäksi valtionavustukset hankkeisiin. Hankeavustukset kokevat hyödyllisiksi tietenkin vain avustusta hakeneet ja niitä saaneet vastaajaryhmät. Myös opetussuunnitelman käyttöönottoon liittyvä koulutus on tulosten perusteella ollut tärkeää. Perusopetuksen järjestäjät arvioivat kaikkia tuen muotoja positiivisemmin kuin koulut.

Ylimääräisen hankerahoituksen merkittävyys toiminnan kehittämiseksi on ymmärrettävä. Hanke- rahoituksella on kuitenkin huonoja puolia. Valtionavustukset ovat yksi rahoitusohjauksen keino, jolla voidaan esimerkiksi tukea ja käynnistää hallitusohjelmien uudistuksien toimeenpanoa tai erillisiä kokeiluja. Hankkeiden toteuttamisen ja niiden arvioimisen ja tutkimisen avulla saadaan nopeasti tietoa uudistusten toimivuudesta. Hankeavustusten etuna on se, että näin saadaan opetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut sitoutumaan kehittämis- ja kokeilutoimintaan. Vaarana on hankkeen määräaikaisuus eli kokeilun anti saatetaan unohtaa hankkeen päätyttyä. Toisena uhkana on hankkeesta toiseen etenevä kehittämistoiminta, joka ei luo pysyvyyttä kou- lutusjärjestelmän jatkuvaan kehittämiseen. Hankepohjainen kehittäminen tarkoittaa jatkuvaa rahoituksen hakemista, ja opetuksen järjestäjät ovat tässä eriarvoisessa asemassa. Kaikilla järjes- täjillä ei ole esimerkiksi henkilöstöresursseja tai osaamista hakemusten tekemiseen.

Opetushallituksen Kokeilukeskuksen toiminnalla<sup>70</sup> on ollut vähäinen merkitys perusopetuksen vastaajaryhmien mukaan toiminnan kehittämiseksi: ainoastaan 9 % järjestäjistä ja 4 % kouluista arvioi sen tukevan kehittämistä hyvin tai erittäin hyvin. Tähän voi vaikuttaa se, että vastaaja- ryhmien jäsenet eivät ole osallistuneet Kokeilukeskuksen työpajoihin tai Kokeiluohjelmaan tai olleet siitä tietoisia. Kokeilukeskuksen #Paraskoulu-kiihdyttämö käynnistyi syksyllä 2019, joten sen tarjoama tuki ja sparraus ei myöskään ole ollut tiedossa aineistonkeruun aikana.

Perusopetuksen järjestäjien ja koulujen kommenttivastaukset väittämään *muu ohjaus ja tuki* sisäl- tävät paljon yksittäisiä mainintoja eri asioihin. Eräs järjestäjien ja koulujen vastauksissa toistuva teema on jonkinlainen henkilökohtainen neuvonta: vastauksissa mainitaan muun muassa OPH:n puhelinpalvelu, tai yleisesti puhelinkonsultaatio tai neuvonta puhelimitse.

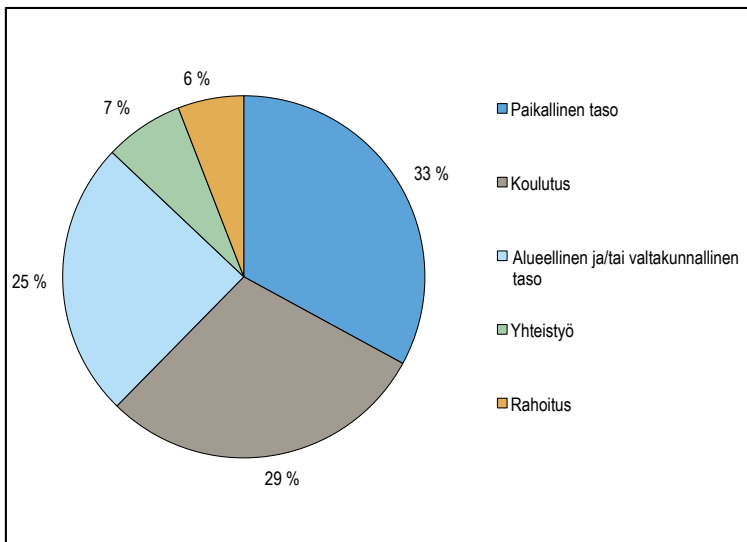
---

<sup>70</sup> Kokeilukeskuksen toimintaa koskevassa väittämässä oli huomattavasti enemmän *emme osaa sanoa* -arvioita kuin muissa väittämässä.

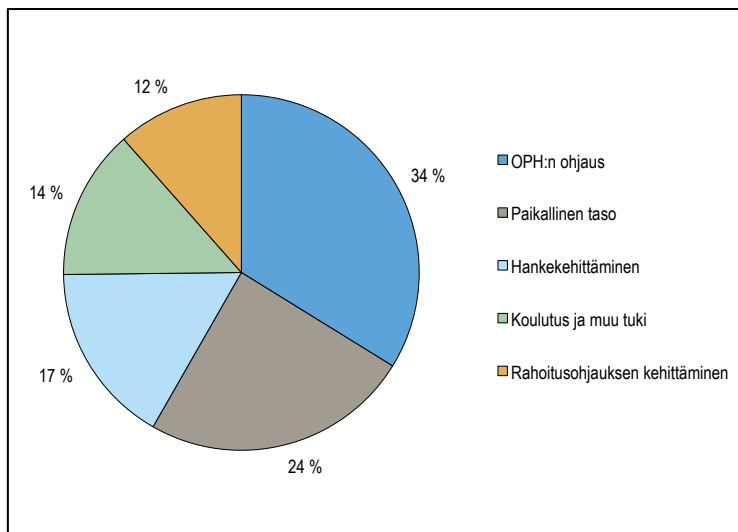


## 6.5 Ohjausjärjestelmän kehittämisen haasteita

Esi- ja perusopetuksen järjestäjillä oli mahdollisuus pohtia avokysymyksessä, miten koulutuksen ohjausjärjestelmää tulisi kehittää. Esiopetuksen järjestäjistä kysymykseen vastasi 43 % (n = 174) ja perusopetuksen järjestäjistä 49 % (n = 220). Avovastauksissa vastaajaryhmät tarkastelevat monipuolisesti ohjausjärjestelmän eri tasoja sekä niihin liittyviä kehittämiskohteita. Järjestäjät kuvailevat sekä paikallisen että valtakunnallisen tason ilmiöitä. Esiopetuksessa suurimmat kehittämistarpeet liittyvät vastaajien mukaan paikalliselle tasolle. Perusopetuksen vastaajaryhmät kohdistavat eniten kehittämiskohteita Opetushallituksen ohjauksen suuntaan. (Kuviot 39 ja 40.)



**KUVIO 39. Esiopetuksen ohjausjärjestelmän kehittämisen kohteita (yhteensä 85 mainintaa)**



**KUVIO 40. Perusopetuksen ohjausjärjestelmän kehittämisen kohteita/teemoja (yhteensä 139 mainintaa)**

**Esiopetuksen** järjestäjien avovastauksissa liikutaan yksikkötason asioista valtakunnallisen tason kysymyksiin. Kaikista maininnoista<sup>71</sup> 33 % liittyy *paikallisen tason ohjaukseen*: esiopetuksen järjestäjät toivovat aikaa ja resursseja oman toimintansa kehittämiseen. Avovastauksissa viitataan myös, kuinka eri tason toimijoiden tulisi olla tietoisia siitä, mitä esiopetusyksiköiden ja -ryhmien arjessa tapahtuu.

*Pedagogiselle johtajuudelle tulisi mahdollistaa enemmän aikaa. Kunnassamme vähennettiin tätä aikaa, joka oli poliittinen tahtotila. Esiopetuksen henkilöstö ja varhaiskasvatuksen esimiehet tietävät, että pedagogiselle johtajuudelle tulisi antaa enemmän aikaa.* (Esiopetuksen järjestäjä 5, K20)

*Eri tason esimiesten ja päättävien tahojen on tärkeä tietää, mitä ryhmätasolla esiopetuksessa tapahtuu.* (Esiopetuksen järjestäjä 163, K20)

Esiopetuksen järjestäjät toivovat myös kohdennettuja *koulutuksia* (29 % maininnoista). Vastauksissa korostuu vahva luottamus koulutuksen mahdollisuuksiin ja hyvien käytänteiden jakamiseen. Koulutuksen tulisi esiopetuksen järjestäjien mielestä olla mahdollisuuksien mukaan ilmaista. He ehdottavat myös koulutusten järjestämistä ja *yhteistyön* lisäämistä erilaisissa verkostoissa (7 % maininnoista).

*Järjestämällä esiopetushenkilöstölle ajantasaista koulutusta eri osa-alueisiin liittyen. Tällä hetkellä ollaan varhaiskasvatukseen liittyvien koulutusten varassa. Perusopetukseen liittyvää koulutusta on paljon, mutta esiopetukselle on hyvin vähän koulutusta. Tulevaisuudessa toivottaisiin esi- ja alkuopetuksen koulutusta ja järjestäjätasolle tukea ja ohjausta esi- ja alkuopetuksen järjestämiseen.* (Esiopetuksen järjestäjä 11, K20)

<sup>71</sup> n = 85

*Hyvien käytänteiden jakaminen esim. majakka, loisto ja oppiva verkostoissa. Kunnan sisällä myös kehittämisen hyvien käytänteiden hyödyntäminen ja levittäminen laajemmalle. Oman työn kehittämisen näkökulmasta esim. tutustuminen toisiin yksiköihin (varjostaminen), oman osaamisen jakaminen laajemmalle. Alueellisesti ja seudullisesti voitaisiin kehittää mallia sen mahdollistamiseksi, vertaisoppiminen. OPH tekemät laadukkaat oppimisen materiaalit ovat olleet erinomaisesti. (Esiopetuksen järjestäjä 115, K20)*

*Järjestämällä esiopetushenkilöstölle ajantasaista koulutusta eri osa-alueisiin liittyen. Tällä hetkellä ollaan varhaiskasvatukseen liittyvien koulutusten varassa. Perusopetukseen liittyvää koulutusta on paljon, mutta esiopetukselle on hyvin vähän koulutusta. Tulevaisuudessa toivottaisiin esi- ja alkuopetuksen koulutusta ja järjestäjätasolle tukea ja ohjausta esi- ja alkuopetuksen järjestämiseen. (Esiopetuksen järjestäjä 11, K20)*

Moni esiopetuksen vastaajaryhmä pohtii vastauksessaan *valtakunnallisen tason ohjausta (25 % maininnoista)*. Ohjausta ja ohjausjärjestelmää moititaan selkeyden puutteesta. Toisaalta osassa vastauksista ohjausjärjestelmää pidetään myös hyvänä ja toimivana. Valtakunnan tason ohjauksessa tulisi vastausten mukaan kiinnittää enemmän huomiota eri alueiden ja eri kokoisten opetuksen järjestäjien tilanteisiin ja näkökulmiin. Myös rahoitukseen otetaan vastauksissa kantaa.

*Ohjausjärjestelmässä tulisi paremmin huomioida eri kokoisten kuntien tilanteet ja näkökulmat. Alueellista koulutusta sekä opetuksen järjestäjien että kentän toimijoiden tasolle tulisi olla enemmän. (Esiopetuksen järjestäjä 54, K20)*

*OPH ja Karvi voisivat valtakunnallisesti mallintaa esiopetuksen osalta ohjausta vastaavalla tavalla varhaiskasvatuksen ohjauksen kanssa. Valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmässä on lähdetty tekemään vahvasti yhteistyötä kuntien kanssa ja tuotettu paljon hyvää materiaalia varhaiskasvatustyön tueksi (esim. LOISTO, vasua tukevat videot ja tukimateriaalit, Karvin varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit jne.) (Esiopetuksen järjestäjä 109, K20)*

*Esiopetuksen järjestämisen reunaehdot tulisi määritellä tarkemmin. Esiopetukseen liittyvät osat perusopetuslaista ja varhaiskasvatuslaki tulisi sovittaa yhteen niin, että saman päivän aikana ei tarvitsisi toimia kahden eri lainsäädännön alaisuudessa. (Esiopetuksen järjestäjä 112, K20)*

*Valtakunnallisella tasolla esiopetuksen opetussuunnitelmien päivittäminen siten, että ne ovat samassa linjassa myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa. Juuri esiopetuksen tarpeisiin kohdennetun täydennyskoulutuksen kehittäminen ja lisääminen. Opetushallituksen verkostoissa esiopetuksen huomioiminen osana varhaiskasvatusta. (Esiopetuksen järjestäjä 132, K20)*

*Opetuksen järjestäjän velvoitetta toiminnan arviontiin tulisi ohjeistaa selkeämmin. (Esiopetuksen järjestäjä 174, K20)*

*Jos esimiehet eivät pääse irtautumaan arkitöistä, ei jää riittävästi aikaa kehittää osaamistaan ja sitä kautta johtaa muutoksia ja uudistuksia pedagogisesti mielekkäällä tavalla arjessa. Muutok-*

sia on tullut paljon lyhyessä ajassa, mikä haastaa henkilöstön omaksumis- ja uudistumiskykyä. Ohjauksen tulisi olla linjakkaampaa hallituskausittain tempoilevan ohjauksen sijaan. (Esiopetuksen järjestäjä 105, K20)

Ohjausjärjestelmässä tulisi paremmin huomioida eri kokoisten kuntien tilanteet ja näkökulmat. Alueellista koulutusta sekä opetuksen järjestäjien että kentän toimijoiden tasolle tulisi olla enemmän. (Esiopetuksen järjestäjä 54, K20)

Esiopetuksen ohjausjärjestelmän kehittämisessä tulisi huomioida pitkäjänteisen kehittämisen mahdollisuus kunnissa. Pienet kunnat ovat eriarvoisessa asemassa verrattuna isompiin siinä, että meillä toteutetaan kaikki toiminta kapeammalla ja yhdelle toimijalle laajemmalla tehtävällä. Esimerkiksi yhtä aikaa emme välttämättä voi sitoutua kovin moneen kehittämishankkeeseen, juuri nytkin henkilöstömme on kyseenalaistanut Loisto-verkoston hyötyjä, kun taas toiminnan järjestäjän taholta katsottuna olemme hyötäneet verkostoon kuulumisesta, erityisesti saadusta materiaalista ja dialogista toisten toimijoiden kanssa kehittämisen teemoihin liittyen. Hankkeissa tulisi olla pitkäjänteisyyttä siten, että on mahdollisuus aidosti vähät resurssit keskittää toiminnan kehittämiseen, eikä hankehallinnointi muodostuisi esteeksi. Saimme viime lukuvuonna varhaiskasvatukseen [hankkeen nimi ja avustuksena saatu summa] avustuksen, saatu summa ei riitä kattamaan kaikkea työtä, jota olemme hankkeen tavoitteiden toteuttamiseksi tehneet. Olemme saaneet sivistyslautakunnassa pyynnön siitä, että hankkeisiin osallistuttaisiin jatkossa nykyistä harkitummin, sillä päättäjät ovat kokeneet, että liiat hankkeet vievät resurssia muusta hallinnon työskentelystä varsinkin nyt, kun olemme useita ohjelmia päivittämässä uusiin sekä sivistystoimessa että koko kuntahallinnossa – (Esiopetuksen järjestäjä 75, K20)

Jos esimiehet eivät pääse irtautumaan arkitöistä, ei jää riittävästi aikaa kehittää osaamistaan ja sitä kautta johtaa muutoksia ja uudistuksia pedagogisesti mielekkäällä tavalla arjessa. Muutoksia on tullut paljon lyhyessä ajassa, mikä haastaa henkilöstön omaksumis- ja uudistumiskykyä. Ohjauksen tulisi olla linjakkaampaa hallituskausittain tempoilevan ohjauksen sijaan. (Esiopetuksen järjestäjä 105, K20)

Förskoleundervisningen borde i sin helhet lyda under lagstiftningen för småbarnspedagogiken. Det behövs en norm som gäller för hela dagen. Möjliggöra smidigare samarbete även med den grundläggande utbildningen. Kollektivavtalen (olika för skola och förskola), för att kunna förbättra möjligheterna till sammanhållen förskole- och nybörjarundervisning. (Esiopetuksen järjestäjä 101, K20)

**Perusopetuksessa** valtakunnalliseen tasoon liittyvät kehittämistoiveet kohdistuvat Opetushallituksen ohjaukseen (34 % kaikista maininnoista<sup>72</sup>). Perusopetuksen järjestäjät toivovat ohjaukseen systemaattisuutta, ja esimerkiksi ohjeiden tulisi olla selkeitä ja valmiita jo OPS:n käyttöön-ottovaiheessa. Muutamat vastaajista peräävät valtakunnallisen koulutuspoliittisen ohjauksen suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteisyyttä: hallitusten vaihtuessa vaihtuvat myös kärki- ja muut hankkeet, jolloin edelliset kehittämisen painopisteet usein unohtuvat. Uudistusten toteuttaminen

---

72 n = 139

ja tavoitteiden saavuttaminen eivät tapahdu saman hallituskauden aikana. Lisäksi vastaajaryhmät toivovat enemmän koulutusta ja muuta tukea (14 % maininnoista), esimerkiksi sitä, että Opetushallituksen asiantuntijat jalkautuisivat kentälle.

*Opetushallituksesta tulisi ohjeita ja linjauksia, jotka olisi mietitty ja testattu etukäteen, eikä niitä laajasti muuteltaisi sen jälkeen, kun kunnissa on jo tehty mittava määrä työtä. Viittaaan OPS-prosessiin. (Perusopetuksen järjestäjä 34, K23)*

*Valtakunnallisen tason ohjauksen ja koulutuksen lisääminen, paitsi opetuksen järjestäjille myös koulujen rehtoreille ja opettajille. Hankerahoituksen sitominen osaksi kehittämissuunnitelmia ja pitkän tähtäimen strategiatyötä. Pidempitä rahoituskausia (hankkeet), joissa toteutuu paremmin tavoitteiden asettaminen, suunnitelmien tekeminen, toteutus ja arviointi. Pidemmällä aikavälillä hankkeiden tavoitteet nivoutuvat paremmin osaksi kehittämistyötä ja juurtuvat osaksi toimintaa. (Perusopetuksen järjestäjä 50, K 23)*

*Pitkäjänteisyyttä lisää. Ennakoitavuus muutoksiin esim. opetussuunnitelman arviointikohdan uudistuminen tuli nopealla aikataululla opetuksen järjestäjille. Parempi läpinäkyvyys ja koulutuksen järjestäjien osallisuus ohjausjärjestelmän kehittämisessä. Hankerahoituksen uudistaminen selkeämmiksi kokonaisuuksiksi ja pidemmiksi jatkumoiksi. (Perusopetuksen järjestäjä 102, K 23)*

*Toivotaan selkeämpiä ohjeita ja koulutusta, miten ohjeita tulee soveltaa. (Perusopetuksen järjestäjä 44, K23)*

*Koulutuksen ohjaukseen toivomme pitkäjänteisyyttä, ettei aina hallitusten muuttuessa (tai vastuuhmisten muuttuessa valtakunnan ohjausjärjestelmän eri tahoilla) tulisi tilanne, että linja samalla kertaan vaihtuu. Tämä vaikeuttaa ennakoitavuutta ja pitkäjänteistä toiminnan kehittämistä. (Perusopetuksen järjestäjä 107, K23)*

*Pienenä kuntana lähikunnan yliopisto voisi tarjota uuden OPS:n käytäntöjen koulutusta. Esim. tutoropettajuuden toteutuksessa olemme kokeneet puutteena koulutuksen puuttumisen [kunnan] alueelta, vaikka suunnitelmat olivat valmiina (koulutuskokonaisuus ei toteutunut). Koulut eivät kykene organisoimaan koulutusta ilman tukea. (Perusopetuksen järjestäjä 214, K23)*

*Nykyistä opetussuunnitelmaa tehtäessä monet ohjeet tulivat jälkikäteen – ohjeet pitää saada ensin. Enemmän konkreettista tukea esim. lisää arviointikoulutusta. Eri oppiaineisiin enemmän suunnitelmallista pitkän tähtäimen ohjausta. (Perusopetuksen järjestäjä 119, K23)*

*Arviointiin toivotaan OPH:lta rohkeampia ja selkeämpiä valtakunnallisia linjauksia. Yhtenäistäminen on vaikeaa, kun valtakunnallinen linjaus on puutteellista. (Perusopetuksen järjestäjä 80, K23)*

*Valtakunnallisen kehittämisen tulisi olla pitkäjänteisempää kuin nyt. (Perusopetuksen järjestäjä 49, K23)*

*Perusopetuksen lainsäädäntö, tuntijako, valtakunnalliset perusteet, paikallinen opetussuunnitelma ja lukuvuosisuunnitelma luovat erinomaisen ohjausjärjestelmäraamin. Karvin arvioinnit ovat tärkeä osa ohjausjärjestelmää tällä hetkellä. Kuten edellä tuli esiin, olemme hyödyntäneet Karvin arviointimateriaaleja myös koulukohtaisessa, siis koko opettajakunnan kanssa toteutettavassa arvioinneissa. Olisikin hienoa jatkossa saada Karvista valmiita sähköisiä arviointimateriaaleja hyödynnettäväksi vielä paremmin koulu- ja kuntakohtaisessa arvioinnissa. (Perusopetuksen järjestäjä 67, K23)*

Perusopetuksen järjestäjät pohtivat myös paikallisen tason ohjausta (24 % maininnoista). Mielenkiintoisesti osa vastaajaryhmistä pitää erityisen tärkeänä opetuksen järjestäjän paikallista autonomiaa, mutta toiset toivovat tiukempaa Opetushallituksen ohjausta. Vastajat esittävät kehitysehdotuksia kuntatason kehitystyöhön ja kaipaavat lisää aikaa ja resursseja opetussuunnitelman käyttöönottoon ja uudistusten toteuttamiseen.

*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)*

*Kaupungilla pitäisi olla selkeä oma suunta ja visio mitä kohti mennään. Jos tavoitteet ovat epäselvät tai suuntaa ei ole niin jokainen koulu toimii parhaansa mukaan. Johdon merkitys ovat siis tärkeitä. (Perusopetuksen järjestäjä 168, K23)*

*Vastuuhenkilöiden nimeäminen ja aktivoiminen eri työryhmien osalta. (Olemme aloittaneet tämänkaltaisen työn menneenä lukuvuonna). (Perusopetuksen järjestäjä 18, K 23)*

*Vi skulle önska mer delaktighet, mer långsiktig planering och insikt i de långsiktiga planer som finns. Möjliga kommande förändringar i kapitlet om bedömning är särskilt problematiska för den svenska verksamheten i [stad] pga att vi så starkt utvecklat denna centrala del av verksamheten i enlighet med nu gällande riktlinjer, och efter en stor delaktiggörande process fått alla att ivrigt förverkliga. (Perusopetuksen järjestäjä 108, K23)*

*Top down -toiminnasta enemmän bottom up -toimintaan. Eli koulutuksen järjestäjille voitaisiin antaa paljon lisää vapauksia. Kehittämistoiminnan tuloksia pitäisi sitten tuoda esiin laajemmin ja käyttää hyvinä malleina muille. (Perusopetuksen järjestäjä 11, K23)*

*Ohjausjärjestelmää voisi kehittää kehittämisrahoituksen osalta. Kehittäminen perustuu korvamerkittyihin kehittämisavustuksiin. Tämä on sinänsä hyvä, koska osana valtionosuuksia ne katoaisivat kuntien muihin rahareikiin. Ongelma on avustusten lyhytjänteisyys sekä hakemiseen, hallinnointiin ja raportointiin käytettävän resurssien määrä. Voisiko ajatella, että kehittämisavustukset perustuisivat esim. kahden vuoden välein päivitettävään kehittämissuunnitelmaan?*

Asiakirja muodostaisi eräänlaisen hakemuksen, johon konkretisoitaisiin myös toimet. Raportointi olisi samalla itsearviointia ja sen kautta päivitetäisiin asiakirja. OPH:n asiantuntijat voisivat osallistua arviointiin ja ohjaukseen, kun ei tarvitsisi käsitellä tuhansia hakemuksia. Koulutuspoliittiset tavoitteet voidaan ottaa yhtä hyvin huomioon kehittämissuunnitelmien teon ohjauksessa. Malli myös tervehdyttäisi alan kehittämisen markkinaa, jossa puuhaa erinäisiä toimijoita valtion rahoilla pääosin tehdäkseen asiakastyön merkeissä. (Perusopetuksen järjestäjä 24, K23)

Opetuksen järjestäjälle tulisi asettaa tiukka velvoite, että paikallista OPS pitää arvioida. Vaikka POL tätä edellyttää, niin systemaattinen, perusteellinen OPS arviointi jää liian usein tekemättä. Joustavampaa olisi myös se, että paikallinen arviointikulttuuri voitaisiin kirjata lukuvuosisuunnitelmiin eikä opetussuunnitelmaan. Kun se kirjataan OPS:n, niin systeemi on jäykkä eikä noudata kehittävän arvioinnin periaatteita. Eivät huoltajat juurikaan lue paikallista OPS:a, mutta lukuvuosisuunnitelmaa he kyllä lukevat. (Perusopetuksen järjestäjä 84, K23)

*Bra som det är men det är viktigt att det finns tid och resurser för att den lokala utbildningsanordnaren jobbar med dessa frågor. Bra som det är men det är viktigt att det finns tid och resurser för att den lokala utbildningsanordnaren jobbar med dessa frågor.* (Perusopetuksen järjestäjä 41, K23)

Nykyinen opetussuunnitelma on raskas. Kun se jossakin vaiheessa uudistetaan, se pitäisi kirjoittaa asiakohtaisesti. Nykyisessä opetussuunnitelmassa toistetaan samoja asioita useammassa kohdassa, jonka seurauksena kokonaisuus on raskas ja pirstoutunut. Esimerkkinä oppilaiden ja huoltajien osallisuudesta mainitaan useassa kohdassa hiukan eri sanoin. Tämä kertoo, että perusteiden kirjoittamiseen on osallistunut useampi henkilö, jotka eivät ole tehneet yhteistyötä. Asian olisi voinut laittaa yhden otsikon alle. (Perusopetuksen järjestäjä 114, K23)

Suurien linjausten tekeminen kaupungin rehtoreiden kesken, tiedon keskitetty kerääminen ja jakaminen työyhteisöissä / kaupungin omissa koulutuspäivissä. Oman oppiaineen kehittämiseen liittyvän koulutuksen tarjoaminen. (Perusopetuksen järjestäjä 72, K23)

*Mera tid för gemensamma reflektioner och diskussionen på det lokala planet. Tydliga målbeskrivningar.* (Perusopetuksen järjestäjä 141, K23)

Osa perusopetuksen vastaajaryhmistä toivoo voimakkaasti rahoitusohjauksen kehittämistä (12 % maininnoista) ja viittaavat negatiivisessa sävyssä hankepainotteiseen kehittämiseen (17 % maininnoista). Vastaajien mielestä hankerahoituksen tulisi tukea pitkäjänteisempää kehittämistä ja rahoitusta tulisi uudistaa selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Kilpaillulla rahoituksella kehittäminen on haasteellista, sillä se vaatii jatkuvaa hakemusten tekemistä, eivätkä kaikilla opetuksen järjestäjille ole välttämättä siihen mahdollisuuksia. Pitkäjänteisempi rahoitus ja kehittäminen vakiinnuttaisi toimintaa. Vastauksissa tuodaan toisaalta esiin, että kehittämisrahoituksen kohdentaminen tiettyyn tarkoitukseen on tapa varmistaa, että määrärahat käytetään oikeaan tarkoitukseen. Hankerahoitetussa kehittämistyössä tärkeintä on, että tulosten pohjalta rakennetaan malleja ja kirjataan hyviä käytäntöjä, joita voidaan jakaa eteenpäin.

Hanketoimintaa tulisi kehittää laajempien ja pitkäkestoisempien kokonaisuuksien suuntaan. Hankerahoitus ei saisi eriarvoistaa kuntia ja kouluja. Hankerahoista voisi jakaa kunnille korvamerkittynä (ilman jokavuotista hankehakemusta ja raportointia). Miten ohjattaisiin resurssit nimenomaan toiminnan kehittämiseen eikä hankehallinnon pyörittämiseen? Opetushallituksen hankkeisiin tulisi sisällyttää ESR-rahoituksessa käytössä oleva flatrate malli. (Perusopetuksen järjestäjä 62, K23)

-- Nykytoimintamallin sirpalemaiseen taloudelliseen resursointiin hankkeiden kautta on päästävä pois. Ohjausjärjestelmää voitaisiin kehittää osoittamalla riittävät valtionosuusresurssit toimintaan. Valtakunnallisen koulutuspoliittisen ohjauksen suunnitelmallisuus ja pysyvyys hallituskausien välillä. (Perusopetuksen järjestäjä 26, K23)

Ohjausjärjestelmää voisi kehittää kehittämisrahoituksen osalta. Kehittäminen perustuu korvamerkittyihin kehittämisavustuksiin. Tämä on sinänsä hyvä, koska osana valtionosuuksia ne katoaisivat kuntien muihin rahareikiin. Ongelma on avustusten lyhytjänteisyys sekä hakemiseen, hallinnointiin ja raportointiin käytettävän resurssien määrä. Voisiko ajatella, että kehittämisavustukset perustuisivat esim. kahden vuoden välein päivitettävään kehittämissuunnitelmaan? Asiakirja muodostaisi eräänlaisen hakemuksen, johon konkretisoitaisiin myös toimet. Raportointi olisi samalla itsearviointia ja sen kautta päivitettäisiin asiakirja. OPH:n asiantuntijat voisivat osallistua arviointiin ja ohjaukseen, kun ei tarvitsisi käsitellä tuhansia hakemuksia. Koulutuspoliittiset tavoitteet voidaan ottaa yhtä hyvin huomioon kehittämissuunnitelmien teon ohjauksessa. Malli myös tervehdyttäisi alan kehittämisen markkinaa, jossa puuhaa erinäisiä toimijoita valtion rahoilla pääosin tehdäkseen asiakastyön merkeissä. (Perusopetuksen järjestäjä 24, K23)

Ny tanke: utveckla systemet för statsunderstöd -> måste bättre kunna beakta utveckling som sker hos utbildningsanordnarna. Ur mindre kommuners synvinkel orättvist system. Utvecklingspengar skulle hellre får ingå i statsandelarna. (Perusopetuksen järjestäjä 94, K23)

Hankkeiden parempi kokonaisvaltainen koordinointi, hankkeiden suunnitelmallisuus ja jatko sekä ennakkotieto tulevan lukuvuoden tulevista hankkeista, jotta opetuksen järjestäjä voi ennakoida omien tarpeidensa mukaan rahoituksen ja hankkeeseen sitoutumisen. (Perusopetuksen järjestäjä 38, K23)

Valtakunnallisen tason ohjauksen ja koulutuksen lisääminen, paitsi opetuksen järjestäjille myös koulujen rehtoreille ja opettajille. Hankerahoituksen sitominen osaksi kehittämissuunnitelmia ja pitkän tähtäimen strategiatyötä. Pidempiä rahoituskausia (hankkeet), joissa toteutuu paremmin tavoitteiden asettaminen, suunnitelmien tekeminen, toteutus ja arviointi. Pidemmällä aikavälillä hankkeiden tavoitteet nivoutuvat paremmin osaksi kehittämistyötä ja juurtuvat osaksi toimintaa. (Perusopetuksen järjestäjä 50, K 23)

Hankerahoitusten repaleisuus on hankalaa: Pitäisi tukea enemmän kuntien omien kehittämissuunnitelmien toteuttamista. Kunnat tekevät suunnitelmansa valtakunnalliseen ohjaukseen perustuen. Arviointiin toivotaan OPH:tla rohkeampia ja selkeämpiä valtakunnallisia linjauksia. Yhtenäistäminen on vaikeaa, kun valtakunnallinen linjaus on puutteellista. (Perusopetuksen järjestäjä 80, K23)



*Förnya timfördelning och språkprogram. Att främja jämlikheten i den grundläggande utbildningen mellan regioner genom att utveckla bedömningen och förenhetliga/tydliga mål/kriterier för bedömning i läroämnena (på gång). Ny tanke: utveckla systemet för statsunderstöd -> måste bättre kunna beakta utveckling som sker hos utbildningsanordnarna. Ur mindre kommuners synvinkel orättvist system. Utvecklingspengar skulle hellre få ingå i statsandelarna. (Perusopetuksen järjestäjä 94, K23)*

*Pitkäjänteisyyttä lisää. Ennakoitavuus muutoksiin esim. opetussuunnitelman arviointikohdan uudistuminen tuli nopealla aikataululla opetuksen järjestäjille. Parempi läpinäkyvyys ja koulutuksen järjestäjien osallisuus ohjauksjärjestelmän kehittämisessä. Hankerahoituksen uudistaminen selkeämmiksi kokonaisuuksiksi ja pidemmiksi jatkumoiksi. (Perusopetuksen järjestäjä 102, K23)*

*Hankehumppaa keventää jakamalla pitkäaikaisia kehittämisrahoja ja samalla varmistaa pitkäjänteinen kehittäminen. Arvioinnin kehittämiseen tarvitaan ehdottomasti lisää tukea ja yhteisesti sovittuja raameja, joka toki on tulossakin. Koulutuksen osalta koulutusten järjestäjien (OPH ja AVI) tulisi käydä vahvempaa vuoropuhelua kentän kanssa jotta voisimme yhdessä kohdentaa koulutusta juuri siihen mitä tarvitaan. Myös muualla kuin Helsingissä tulee ehdottomasti järjestää koulutusta. Henkilöstön koulutushankkeissa yliopistokumppaneiden (opettajankoulutuksen) löytäminen kauas yliopistoista on joskus vaikeaa, joten se ei saisi olla este niiden toteuttamiseksi. Alueellisesti oman alueensa veturit (maakuntakeskukset) joutuvat ottamaan monesti aika paljon vastuuta pienten kuntien kehittämisestä ja tähän tarvitaan rakenteita (rahoitusta), hyvä esimerkki tutorverkostohankkeet. Lainsäädäntöä tulisi tarkentaa joiltakin osin. (Perusopetuksen järjestäjä 138, K23)*

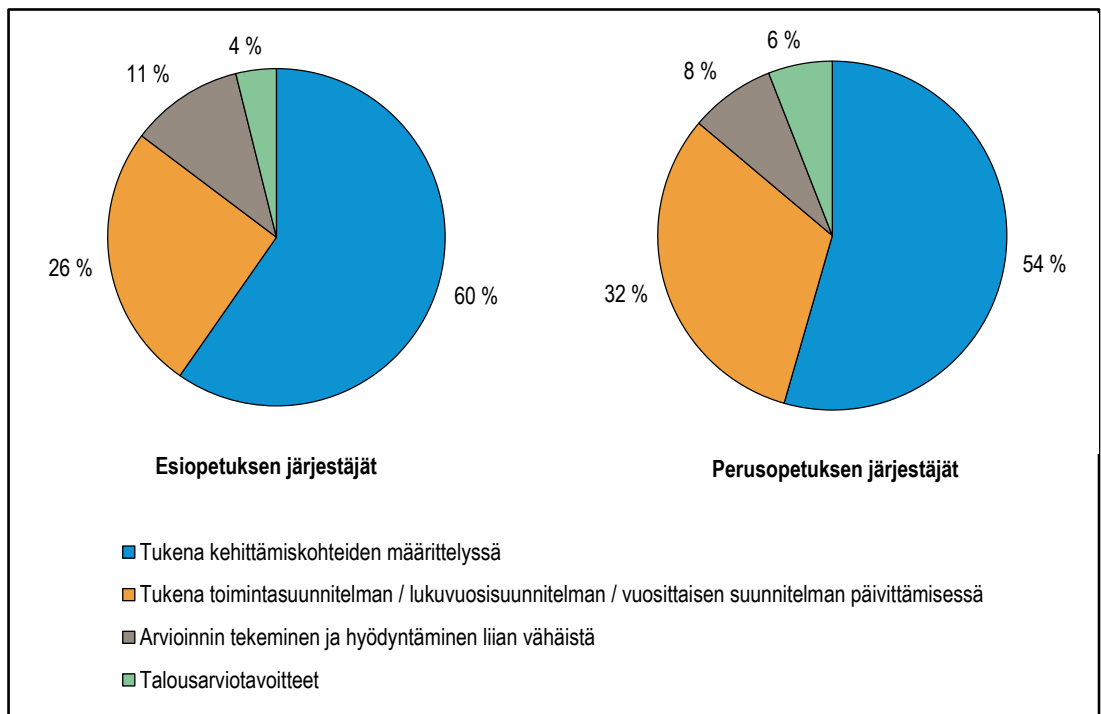
*Jaetun johtajuuden toteuttaminen toteutuu osittain ja se on hyvä asia. Yksiköiden johtajien tiiviimpi (ohjattu) yhteistyö voisi onnistuessaan jalkautua jokaiseen yksikköönkin. Niin opetusjohtajilta kuin rehtoreilta jää nykyään liian vähän aikaa kehittämistoimintaan, sen eri toimenpiteisiin sekä pedagogiseen johtamiseen ja sen kehittämiseen ml. johtamistaidot. (Perusopetuksen järjestäjä 161, K23)*

*Rahoitusjärjestelmän avulla voitaisiin kannustaa pitkäjänteiseen kehittämistyöhön valtakunnallisten painopisteiden suuntaan. Projektiluonteinen rahoitus ei luo edellytyksiä tälle. Lisäksi hallituskausittain painopisteet muuttuvat kulloisenkin poliittisen suuntauksen mukaan, mikä ei edistä jatkuvaa, pitkäjänteistä työtä. Uudistuksia tulee siihen tahtiin, ettei edellisiä ole ehditty ottaa käyttöön, mikä aiheuttaa turhaa stressiä opetushenkilöstölle ja myös oppilaille. (Perusopetuksen järjestäjä 180, K23)*

Seuraavaksi käsitellään esi- ja perusopetuksen järjestäjien avovastauksia opetussuunnitelmiin sekä lukuvuosi- ja vuosittaisiin suunnitelmiin liittyvän seuranta- ja arviointitiedon hyödyntämisestä.

## 6.6 Seuranta- ja arviointitiedon hyödyntäminen

Esi- ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan opetussuunnitelmiin ja lukuvuosi- ja vuosittaisten suunnitelmiin liittyvän seuranta- ja arviointitiedon hyödyntämistä<sup>73</sup>. Seurantakyselyyn osallistuneista esiopetuksen järjestäjien ryhmistä tähän kysymykseen vastasi 65 % (n = 174) ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmistä 73 % (n = 220).



**KUVIO 41. Seuranta- ja arviointitiedon hyödyntäminen esi- ja perusopetuksen järjestäjillä (yhteensä 128 esiopetuksen järjestäjien ja 202 perusopetuksen järjestäjien mainintaa)**

Seuranta- ja arviointitietoa hyödynnetään useimmiten kehittämiskohteiden tai kehittämisen painopisteiden määrittelyssä<sup>74</sup>. Osa vastaajista kertoo käyttävänsä arviointimenetelminä asiakaskyselyjä, johtoryhmä- ja henkilöstökeskusteluja ja osa myös lasten osallistamista. Tulosten mukaan järjestäjät kehittävät toimintaa ja määrittävät kehittämiskohteita seuranta- ja arviointitiedon pohjalta sekä hallinnollisella että yksikkö- ja koulutasolla.

<sup>73</sup> Kysymys: Paikallisen opetussuunnitelman ja vuosisuunnitelman toteutumisen seuranta, arviointi ja kehittäminen ovat opetuksen järjestäjien tehtäviä. Kuvailkaa, miten olette opetuksen järjestäjänä hyödyntäneet seuranta- ja arviointitietoa

<sup>74</sup> Esiopetuksen järjestäjillä 60 % kaikista maininnoista (n = 129) ja perusopetuksen järjestäjillä 54 % kaikista maininnoista (n = 202)

*Toimintojen kehittäminen, painopisteiden valinta. Käytänteiden tarkentaminen ja ohjeistus. Henkilöstön koulutustarpeen mukainen koulutus. (Perusopetuksen järjestäjä 153, K21)*

*Tarkastelemme koulujen toimintasuunnitelmien toteutumista kouluittain, käymme vuosittain koulujen johtoryhmien kanssa toisten koulujen toimintasuunnitelmien painopistealueiden toteuttamista ”läpi” sekä kuullaan toisiltamme (eri koulu) erilaisten hyvien käytänteiden ja esim. resurssien kohdentamisesta (vertaisoppiminen), tuemme opettajien varjostamista toisissa yksiköissä, koordinoimme koulutusta ja osaamisen kehittämistä. Pidämme säännöllisesti rehtorikunnan kokouksia ja vierailemme koulutuksen järjestäjän roolissa/ johtajina kaikissa yksiköissä lukuvuoden aikana. Rehtoreilta vaaditaan osallistumista yhteiseen resurssien kohdentamisen suunnitteluun sekä talouden hallintaan. Rehtorit ja opettajia on mukana oman toimialamme eri työryhmissä. OPS-agentti-toiminta joka koulussa ”tuottaa” tietoa koulujen OPS-osaamisen laadusta/tasosta ja kehittämistarpeista. (Perusopetuksen järjestäjä 120, K21)*

*Sivistysohjelman rakentamisessa, vuosittaisessa käyttösuunnitelmassa, perusopetuksen kehittämistyössä. (Perusopetuksen järjestäjä 143, K21)*

*Seuranta ja arviointia toteutetaan säännöllisesti henkilöstön yhteistyönä arvioiden, asiakaskyselyjen avulla sekä lasten osallisuuden kautta. Tämän perusteella tehdään jatkuvaa kehittämistyötä. (Esiopetuksen järjestäjä 8, K18)*

*Arviointikyselyjen ja seurantatietojen perusteella on valittu esiopetuksen teemoja ja painotusalueita, esim. kielen varhentaminen, lasten vuorovaikutustaidot, kiusaamisen ehkäisy jne. Koulutusten järjestäminen esiin nousseiden tarpeiden perusteella. (Esiopetuksen järjestäjä 20, K18)*

Seuranta- ja arviointitieto toimii myös toimintaa ohjaavia suunnitelmien päivittämisen tukena<sup>75</sup>, joita ovat muun muassa vuosi-, lukuvuosi- ja toimintasuunnitelmat. Jotkut vastaajat kehittävät paikallista opetussuunnitelmaa seuranta- ja arviointitiedon pohjalta.

*Lukuvuosisuunnitelma on työväline aluepäälliköille, jotka ovat rehtoreiden esimiehiä ja vastaavat laadukkaasti opetuksen toteutumisesta kouluissa. Perusopetuksen asiantuntijat saavat kaupunkitasoista tietoa omien vastualueittensa toteutumisesta ja sen pohjalta tehdään jatkokehittämistä. Lukuvuosisuunnitelma on myös yksi vertaisauditoinnissa käytettävä asiakirja, jolloin myös koulut oppivat toisiltaan ja arvioida toimintakulttuurin toteutumista. (Perusopetuksen järjestäjä 130, K21)*

*Tietoa kootaan mm. osana koulujen lukuvuosiraporttien koontia. Omissa arviointikyselyissämme on myös mukana opetussuunnitelman toteutumiseen liittyviä kysymyksiä. Näitä sekä valtakunnallisten kyselyiden tuloksia hyödynnämme, kun teemme vuosittain opetussuunnitelman päivittämiseen liittyvää prosessoivaa työtä esim. arviointitiimin tai ops-tiimin tukemana. (Perusopetuksen järjestäjä 123, K21)*

<sup>75</sup> Esiopetuksen järjestäjillä 26 % ja perusopetuksen järjestäjillä 32 % kaikista maininnoista.

*OPS-työryhmä on toiminut aktiivisesti ja kehittänyt paikallista opetussuunnitelmaa kouluilta saadun palautteen perusteella. Koulut noudattavat lukuvuosisuunnitelmia, niistä on annettu palautetta kouluille. (Perusopetuksen järjestäjä 31, K21)*

*Olemme tutkineet arviointitietoa ja tehneet sen pohjalta tarvittavia muutoksia opetussuunnitelmaan ja lukuvuosisuunnitelmaan/toimintasuunnitelmaan. (Esiopetuksen järjestäjä 28, K18)*

*Seuranta- ja arviointitietoja hyödynnettiin seuraavan lukuvuoden suunnittelussa. (Esiopetuksen järjestäjä 44, K18)*

*Lautakunnan käsittelyssä vuosisuunnitelmat. Arviointi tapahtuu yksikön ja ryhmän tasolla. Vuosittainen asiakaspalaute lautakuntakäsittelyssä. (Esiopetuksen järjestäjä 56, K18)*

Pieni osa esiopetuksen (11 % maininnoista) ja perusopetuksen järjestäjistä (8 % maininnoista) toteaa, että oman toiminnan arviointia ja seurantaa ei vielä tehdä riittävän systemaattisesti. Vastaaajien mukaan seurannalle ja arvioinnille ei ole luotu toimivia rakenteita tai niitä ei hyödynnetä tarpeeksi. Yhtenä syynä mainitaan resurssipula. Arvioinnin ja seurannan toteuttamisen pulmiin on havahduttu ja tulosten mukaan joissakin kunnissa ollaan parhaillaan kehittämässä systemaattisempaa arviointitoimintaa.

*Lautakunta käsittelee lukuvuosisuunnitelmat ja toimintakertomukset vuosittain. Valtakunnallisia mittareita (tea, kouluterveys, move) tarkastellaan lautakunnassa. Seuranta- ja arviointitiedon hyödyntämisessä olisi vielä paljon kehitettävää. (Perusopetuksen järjestäjä 114, K21)*

*Yksiköittäin kerätään arvio ja siitä kehittämiskohteet. Yhteisesti ei ole arvioitu systemaattisesti > jatkossa panostamme tähän kytkettynä laadun arviointiin. (Esiopetuksen järjestäjä 7, K18)*

*Lukuvuosiarvioinnit esitellään vuosittain hyvinvointilautakunnalle. Arviointeja hyödynnetään yksikkötasolla, mutta järjestelmällistä opetuksen järjestäjä tason hyödyntämistä ei ole toteutettu. (Perusopetuksen järjestäjä 64, K21)*

*Tällä hetkellä meillä ei ole systemaattista rakennetta, jossa seuranta- ja arviointitieto viedään kehittämiseen. Koulujen tasolla meillä on rakenteita olemassa, mutta koko opetustoimen osalta tarvitaan systemaattisempaa rakennetta ja sen kehittäminen on aloitettu. (Perusopetuksen järjestäjä 110, K21)*

*Tiimeissä arvioidaan toimintaa ja kehitetään sitä. Ehkä tässä olisi kehittämisen paikka koko kaupungin laajuudessa, olisi työryhmä pohtimassa esiopetuksen kehittämistä. (Esiopetuksen järjestäjä 122, K18)*

*Arvioinnille on liian vähän aikaa. Taloudelliset resurssit eivät mahdollista henkilöstön vapauttamista lapsiryhmätyöstä riittävän paljon. Varmasti tekisimme enemmän arviointia, jos meillä olisi siihen mahdollisuus. Osaamista olemme saaneet kehittää. (Esiopetuksen järjestäjä 5, K18)*

Pieni osa vastaajista mainitsi hyödyntävänsä seuranta- ja arviointitietoa myös taloudellisten resurssien ja reunaehtojen määrittelyyn<sup>76</sup>. Todennäköisesti näin tekevät muutkin vastaajaryhmät, vaikka eivät sitä erikseen vastauksessaan maininneetkaan. Moni vastaajaryhmä on voinut ajatella, että resurssit sisältyvät kehittämiskohteiden valintaan.

*Seuranta- ja arviointitietoa on hyödynnetty koulutustarpeiden suunnittelemisessa, resurssien jakamisessa ja investointirahojen käyttämisessä. (Perusopetuksen järjestäjä 37, K21)*

*Opetuksen järjestäjä käy sivistyslautakunnan kanssa läpi koulujen vuosisuunnitelmat ja arviointiraportit sekä mahdollisia arviointikyselyjen saatuja tuloksia. Näitä tietoja pyritään hyödyntämään mahdollisuuksien mukaan seuraavien toimintavuosien toiminnan suunnittelussa sekä taloussuunnittelussa. (Perusopetuksen järjestäjä 79, K21)*

*Toiminnan kehittämisessä ja resurssien määrittelyssä. (Esiopetuksen järjestäjä 27, K18)*

*Ohjaamalla taloudellisia resursseja. Henkilöstön täydennyskoulutuksen tarve. (Esiopetuksen järjestäjä 84, K18)*

## Yhteenveto luvusta 6:

Yhteenvetona kaikista luvussa 6 esitetyistä tuloksista voi sanoa seuraavaa: Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen palvelukokonaisuus koetaan toimivaksi, ja oppimis- ja toimintaympäristöjä pidetään niin lasten, perheiden kuin henkilöstönkin näkökulmasta eheänä. Opettajien vaikutusmahdollisuuksilla ainakin lukuvuosi- ja vuosittaisten suunnitelmien laadintaan on esiopetusyksiköissä ja kouluissa suuri ero. Kouluissa lukuvuosisuunnitelmien valmistelusta vastaa pääosin johto, kun esiopetuksessa vuosittaisen suunnitelman valmistelusta vastaavat pääosin opettajat. Lukuvuosi- ja vuosisuunnitelmat ovat Karvin vuosina 2018 ja 2019 tekemien dokumenttiantalyysien perusteella hyvin erityyppisiä eri kunnissa, kouluissa ja yksiköissä. Esiopetuksessa lapsia ja huoltajia osallistetaan vuosittaisen suunnitelman valmisteluun huomattavasti enemmän kuin perusopetuksessa oppilaita ja heidän huoltajiaan. Syynä on kenties se, että kouluissa oppilaita on huomattavasti enemmän ja huoltajien sekä opettajien kohtaamisia on vähemmän. Huolestuttavaa on, että täydennyskoulutukseen osallistumisen suurimmat esteet olivat seuranta-ajankohtana samoja kuin vuonna 2017 ja estivät koulutukseen osallistumista parin vuoden takaista enemmän. Opettajien kiire ja pitkät etäisyydet estivät koulutukseen osallistumista sekä esi- että perusopetuksessa. Monessa kunnassa myöskään taloudellinen tilanne ei sallinut koulutukseen osallistumista. Opetushallituksen erilaisista tuen muodoista toimivimpana pidetään koulutuksia, Opetushallituksen verkkosivuja ja OPS-2016 -sivustoa. Ohjausjärjestelmään kohdistuvat kehittämistoiveet ovat esi- ja perusopetuksessa erilaisia. Esiopetuksessa toiveet keskittyvät paikalliseen tasoon, kun taas perusopetuksessa toivotaan Opetushallituksen ohjauksen kehittämistä.

<sup>76</sup> Esiopetuksen järjestäjillä 4 % ja perusopetuksen järjestäjillä 6 % kaikista maininnoista.





Tuntijaon  
toimivuus  
osana opetus-  
suunnitelman  
käyttöönottoa





- Tuntijako mielletään rakenteellisenä ratkaisuna toimivammaksi nyt kuin vuonna 2017. Niukentuneet taloudelliset resurssit rajoittavat tuntijaon soveltamista.
- Oppiainejakoisuuden koetaan edistävän opetuksen kehittämistä enemmän nyt kuin vuonna 2017. Koulujen vastaajaryhmien mukaan laaja-alaisten tavoitteiden toteuttaminen oppiainejakoisissa systeemissä ei ole selkeää.
- Opetuksen järjestäjien ja koulujen mukaan taide- ja taitoaineiden tuntimäärät eivät ole liikuntaa lukuun ottamatta lisääntyneet. Vastaajaryhmät ilmoittivat tuntimäärien muutokset suhteessa omaan aiempaan tilanteeseensa, ei suhteessa minimituntijakoon. Tuntimäärien vertailua hankaloittaa monet seikat, mm. erilaiset tulkinnat liittyen taide- ja taitoaineiden valinnaisiin tunteihin tai valinnaisten tuntien sekoittuminen valinnaisiin aineisiin.
- Käsitön uudistuneet sisällöt herättävät runsaasti vastustusta monissa vastaajaryhmissä ja heidän mukaansa myös oppilaissa. Vastaajaryhmät ovat huolissaan käsityön valinnaisten tuntimäärien vähenemisestä, mikä yhdistetään oppilaiden kiinnostuksen vähenemiseen oppiainetta kohtaan. Huomionarvoista kuitenkin on, että osassa kouluja yhteistä käsityötä on jo toteutettu onnistuneesti.
- B1-kielen varhennuksen arvioidaan aiheuttaneen kielen opiskeluun pitkiä taukoja ylemmillä vuosiluokilla, mikä vastaajaryhmien mukaan vaikeuttaa kielen oppimista.

Tässä luvussa tarkastelun kohteena on perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmien kokemukset ja arviot tuntijaon toimivuudesta ja vaikutuksista. Tuntijaon arviointi ei ollut OPS-arvioinnin päätehtävä, eikä OPS-arvioinnissa siksi tehty kattavaa tuntijakoasetuksen tai paikallisten tuntijakojen selvitystä. Seurantakyselyyn kuitenkin lisättiin tuntijakoa koskevia kysymyksiä, sillä siihen ilmeni nelivuotisen arviointiprosessin aikana tarvetta<sup>77</sup>. OPS-arvioinnissa tuntijaon toimivuutta selvitettiin perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmiltä monivalintakysymyksellä ensimmäisen kerran syksyllä 2017. Sama kysymys esitettiin OPS-arvioinnin seurantakyselyssä syksyllä 2019. Seurantakyselyyn lisätyillä tarkentavilla kysymyksillä selvitettiin tuntijaon vaikutuksia perusopetuksen järjestäjien ja koulujen toimintaan. Kyselyaineistoja täydentävät vuosina 2018 ja 2019 kerätyt OPS-arvioinnin kouluvierailuaineistot.<sup>78</sup>

<sup>77</sup> Tuntijako nousi OPS-arvioinnin aikana esille arviointiaineistojen avovastauksissa sekä kouluvierailuilla.

<sup>78</sup> Yhteensä 20 kouluvierailun aineistot koostuvat opettajien sekä koulujen johdon haastatteluista, oppimistilanteiden havainnoinneista sekä dokumenttiaineistoista. Lisäksi vierailuaineistoihin sisältyy vierailukohteiden opettajilta kerätty kyselyaineisto (N = 543, vastausprosentti 60 %)

## 7.1 Vuoden 2012 tuntijaon uudistamisen tavoitteet

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).

Tuntijakouudistuksessa oppiaineiden nivelkohtia linjattiin riittävän valtakunnallisen yhdenmukaisuuden saavuttamiseksi sekä opetuksen järjestämisen, opetussuunnitelmien uudistamisen ja oppilasarvioinnin selkeyttämiseksi. 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 keskeiset muutokset:**

- Historian ja yhteiskuntaopin tuntimäärien lisääminen ja varhentaminen
- Liikunnan, musiikin ja kuvataiteen tuntimäärien lisääminen
- Kotitalouden lisääminen osaksi taide- ja taitoaineita
- Fysiikan, kemian, biologian, maantiedon ja terveystiedon yhdistäminen ympäristöopiksi vuosiluokilla 1–6
- B1-kielen varhentaminen alkamaan 6. vuosiluokalla
- A1-kielen varhentaminen alkamaan 1. vuosiluokalla (2018)

Tuntijaon muutokset kohdistuivat vain pieneen osaan oppiaineita. Historian ja yhteiskuntaopin tuntimäärää varhennettiin ja tuntimäärää lisättiin 2 vuosiviikkotunnilla (vvt)<sup>79</sup>. Varhentamisella haluttiin lisätä nuorten kiinnostusta yhteiskunnallisiin asioihin. Lisäksi sillä pyrittiin vahvistamaan yhteiskunnallista arvokasvatusta ja vastaamaan nuorten taloustiedossa ilmenneisiin puutteisiin. Tuntimääriä lisättiin myös liikunnassa (+2 vvt), musiikissa (+1 vvt) ja kuvataiteessa (+1 vvt). Tavoitteena oli vahvistaa taidekasvatuksen yhdenvertaisuutta ja tukea liikuntaharrastuksen kehittymistä. B1-kielen opetus varhennettiin tuntijaossa alkamaan jo kuudennella luokalla. Kotitalous lisättiin virallisesti osaksi taide- ja taitoaineita. Ympäristöopin sisältöjä muutettiin niin, että se opiskellaan integroituna kokonaisuutena (biologia, maantieto, fysiikka, kemia ja terveystieto) 1–6 vuosiluokilla. (OKM 2012b.) Aikaisemmin ympäristöoppiin kuuluvia oppiaineita opiskeltiin hieman eri yhdistelminä eri vuosiluokilla.

<sup>79</sup> Vuosiviikkotunti (vvt) tarkoittaa 38 oppitunnin laajuista opetusjaksoa.

Tuntijakoa muutettiin vuonna 2018 (A 793/0218), kun ensimmäisen vieraan kielen eli A1-kielen opetusta varhennettiin alkamaan ensimmäisellä vuosiluokalla. Samalla minimituntimäärää kasvatettiin kahdella vuosiviikkotunnilla 224 vuosiviikkotuntiin. Muutoksen tavoitteena oli vähentämään alueellisesta ja sosioekonomisesta taustasta johtuvaa kielitarjonnan ja kielten opiskelun epätasa-arvoistumista sekä huomioimaan lapsille luontaista kielellistä herkkyyttä. (OKM 2018).

## 7.2 Tuntijaon 2012 toimivuuden tarkastelua

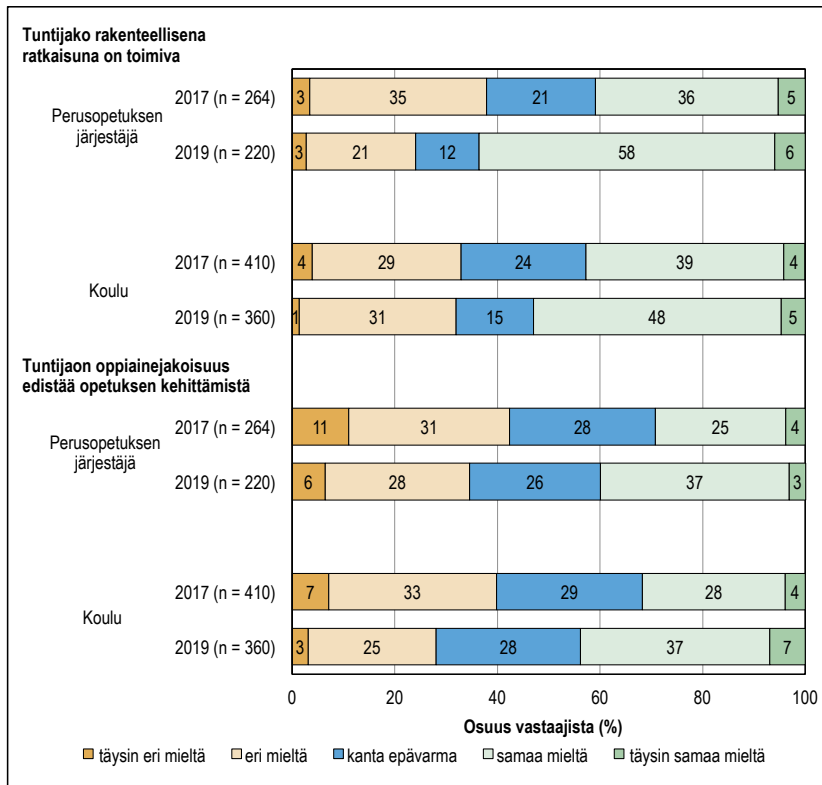
### 7.2.1 Tuntijaon toimivuus jakaa mielipiteitä

Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmät arvioivat tuntijaon toimivuutta monivalintakysymyksellä<sup>80</sup> vuosina 2017 ja 2019. Molemmat vastaajaryhmät ovat arvioissaan lähes poikkeuksetta positiivisempia syksyn 2019 kuin syksyn 2017 (Saarinen ym. 2019, 53) aineistossa. Tuntijakoon ei silti olla täysin tyytyväisiä.

Noin puolet koulujen ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmistä arvioi, että tuntijako tukee yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä paikallisella tasolla. Kaikkein heikoimmat arviot saivat sekä vuonna 2017 että 2019 samat asiat: vastaajaryhmistä yli puolet on eri mieltä tai epävarman suhteen, tukeeko tuntijako laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista tai edistääkö tuntijaon oppiainejakoisuus opetuksen kehittämistä. Koulujen arviot oppiainejakoisuudesta opetuksen kehittämistä edistävänä tekijänä ovat kuitenkin muuttuneet positiiviseen suuntaan.

Kuviossa 42 on esitetty vastaajaryhmien arviot tuntijaon toimivuudesta rakenteellisena ratkaisuna ja tuntijaon oppiainejakoisuudesta opetuksen kehittämistä edistävänä tekijänä.

80 Väittämät: *Tuntijako rakenteellisena ratkaisuna on toimiva, tuntijako tukee yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä paikallisella tasolla, tuntijako tukee laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista, tuntijako tukee opetussuunnitelman yleisen osan tavoitteiden saavuttamista, tuntijaon oppiainejakoisuus edistää opetuksen kehittämistä*



**KUVIO 42. Tuntijaon toimivuuden arvioita vuosina 2017 ja 2019. (asteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = kanta epävarma, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)**

Arviot tuntijaon toimivuudesta ja oppiainejakoisuudesta ovat muuttuneet positiiviseen suuntaan. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero on perusopetuksen järjestäjien arvioissa väittämästä *tuntijako rakenteellisena ratkaisuna on toimiva*<sup>81</sup> ja koulujen arvioissa väittämästä *tuntijaon oppiainejakoisuus edistää opetuksen kehittämistä*<sup>82</sup>.

Tarkasteltaessa vuoden 2019 tuloksia **opetuksen järjestäjän koon** mukaan havaitaan, että erittäin isot opetuksen järjestäjät arvioivat väittämän *tuntijako tukee laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista* negatiivisemmin suhteessa keskikokoisiin tai pieniin järjestäjiin. Erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä<sup>83</sup>. Eroja on myös väittämässä *tuntijaon oppiainejakoisuus edistää opetuksen kehittämistä*.

81 2017 ka. 3,0 ja 2019 ka. 3,4;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,40$

82 2017 ka. 2,9 ja 2019 ka. 3,2;  $p < 0,001$ ,  $d = 0,31$

83 Erittäin suuret opetuksen järjestäjät ka. 1,9; suuret opetuksen järjestäjät ka. 2,7; keskikokoiset opetuksen järjestäjät ka. 3,1; pienet opetuksen järjestäjät ka. 3,2. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $p < 0,001$ ) erittäin suurten ja keskikokoisten järjestäjien ( $d = 1,33$ ) sekä erittäin suurten ja pienten järjestäjien ( $d = 1,12$ ) välillä.

## 7.2.2 Valtakunnallisen tuntijaon soveltaminen

Perusopetuksen järjestäjiltä kysyttiin avokysymyksellä, miten he ovat onnistuneet tuntijaon paikallisessa soveltamisessa. Kysymykseen vastasi 169 eli 77 % kaikista kyselyyn osallistuneista järjestäjistä (n = 220).

Useat vastaajaryhmät arvioivat, että tuntijaon soveltamisessa on onnistuttu hyvin<sup>84</sup> ja soveltaminen on sujunut ilman suurempia ongelmia<sup>85</sup>.

*Toimimme yhtenä koulukokonaisuutena, jossa on perusopetuksen luokka-asteet 3–9 ja lukio. Useimmat aineenopettajat opettavat sekä lukiossa että perusopetuksessa. Mielestämme meillä on helppoa ja joustavaa soveltaa tuntijakoja paikallisesti omien tarpeittemme ja painotustemme mukaan. (Perusopetuksen järjestäjä 196, K9)*

Viidesosassa järjestäjien maininnoista kerrotaan, että valtakunnallisen tuntijaon vähimmäistuntimäärän päälle on lisätty 1–10 tuntia<sup>86</sup>. Tuntien lisäämisen perusteet ovat vaihdelleet pedagogisista syistä koulun arjen toiminnan järkevöittämiseen. Yksittäisenä esimerkkinä tuntien lisääminen on voinut tulla halvemmaksi kuin erillisten koulukuljetusten järjestäminen.

*Lisäsimme 3 vuosiluokalle ympäristö- ja luonnontiedon ylimääräisen tunnin, jolloin saimme lukujärjestykset toimiviksi. Olemme kuitenkin pieni kaupunki, joten ennemmin käytämme rahat tuntikehykseen kuin erillisiin kuljetuksiin. (Perusopetuksen järjestäjä 134, K9)*

*Paikallisesti on painotettu matematiikan opetusta, joka on koettu hyväksi asiaksi. Koulukohdainen valinnanvara taito- ja taideaineissa on koettu hyväksi. Näin vahvuuksien ja painotusten hyödyntäminen on onnistunut paremmin. Lisää myös oppilaiden kiinnostusta. (Perusopetuksen järjestäjä 83, K9)*

*Hyvin, tuntijako vaikuttaa kokonaisuudessaan toimivalta. Ruotsin kielen osuus (4h) yläluokilla on koettu jonkin verran ongelmalliseksi. Toimiva malli yhdysluokalla edellyttää jakotuntimahdollisuutta ja kuntakohtaisia lisätunteja. (Perusopetuksen järjestäjä 201, K9)*

*Valtakunnallisen minimituntijaon ylittävillä tunneilla paikallisessa tuntijaossa (+4 vvt) on saatu paikattua minimituntijakoon liittyviä toiminnallisia ongelmia (käsiyö 7. lk. sekä 1.–2. lk. oppilaille 20 vvt, jotta koulukuljetukset kulkevat joka päivä säännöllisesti klo 9 ja klo 13 eivätkä lyhyemmät koulupäivät aiheuttaisi lisäkustannuksia (odotustunnin valvonta / ylimääräiset ajoreitit). (Perusopetuksen järjestäjä 200, K9)*

84 32 % kaikista maininnoista (n = 215)

85 20 % kaikista maininnoista (n = 215)

86 19 % kaikista maininnoista (n = 215)

Valtakunnallisen tuntijaon soveltaminen ei aina ole ollut helppoa tai ongelmattonta<sup>87</sup>: erityisesti pienille opetuksen järjestäjille haasteita ovat tuottaneet opetusjärjestelyt, jotka liittyvät valinnaisaineisiin, varhennettuun kielten opetukseen ja yhdysluokkaopetukseen. Vaikeuksia tuottaa myös laaja kouluverkko, jossa on erikokoisia kouluja. Lisäksi kuntien säästötoimenpiteet vaikuttavat voimakkaasti tuntijaon muodostumiseen. Jo Karvin arvioinnissa valtiontalouden säästöjen vaikutuksista sivistyksellisiin oikeuksiin (ks. Pitkänen, Hievanen, Kirjavainen, Suortamo & Lepola 2017) todettiin, että säästöjä saadaan muiden keinojen ohella supistamalla minimituntijaon ylitäviä tuntimääriä, kasvattamalla ryhmäkokoja ja lakkauttamalla kouluja.

*Haaste on laaja kouluverkko ja koulujen koko (50 oppilasta tai 600 oppilasta) ja koulumuotojen eroavuus; yhdysluokkakouluja, yksisarjaisia alakouluja, yhtenäiskoulu, yläkoululuokkien koulu. (Perusopetuksen järjestäjä 178, K9)*

*Tuntijaon soveltaminen yhdysluokkien osalta aiheuttaa haasteita. (Perusopetuksen järjestäjä 62, K9)*

*Olemme onnistuneet kohtuullisesti. Talous asettaa aivan liian tiukat raamit toiminnan toteutukselle. (Perusopetuksen järjestäjä 68, K9)*

*Uusi tuntijako luo vaikeuksia koska esim. kaikilla opettajilla ei opetusvelvollisuus enää täyty. (Perusopetuksen järjestäjä 168, K9)*

*Alakoulun taito- ja taideaineiden valinnaisaineiden toteuttaminen on haastavaa ja kallista pienessä kunnassa. (Perusopetuksen järjestäjä 182, K9)*

Tulosten perusteella olisi syytä pohtia, millaisia seurauksia opetuksen järjestäjien erilaisilla, alati heikenevillä taloudellisilla resursseilla on koulutukselliseen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Oppilaiden saaman opetuksen määrä on selkeä eriarvoistava tekijä, ja sen vaikutuksia esimerkiksi oppimistuloksiin tulisi vielä tutkia. Opetuksen järjestäjien välillä on tarjotun tuntimäärän lisäksi eroja siinä, kuinka suurina tai pieninä opetusryhmät ovat tai kuinka oppilaiden eriyttämisen tai tuen tarpeeseen voidaan vastata. Resurssit vaikuttavat myös valinnaisaineiden toteutumiseen.

### 7.2.3 Taide- ja taitoaineiden tuntimäärien muutokset

Perusopetuksen järjestäjiltä ja kouluilta kysyttiin, ovatko taide- ja taitoaineiden tuntimäärät heidän näkökulmastaan vähentyneet, pysyneet ennallaan vai lisääntyneet (taulukko 2). Vastaajilla oli mahdollisuus täydentää vastaustaan avovastauksella kunkin oppiaineen osalta. Yleisimmin täydennyksissä käsiteltiin käsityötä. Vastaajaryhmät ilmoittavat tuntimäärien muutokset suhteessa omaan aiempaan tilanteeseensa, ei suhteessa minimituntijakoon.

<sup>87</sup> 15 % kaikista maininnoista (n = 215)

Vuoden 2012 tuntijaossa (A 422/2012) on kohdennettu tunteja taide- ja taitoaineiden valinnaisille tunneille ja oppilaille valinnaisille aineille. Valinnaisena aineena on mahdollista tarjota perusopetuksen yhteisten oppiaineiden syventäviä ja soveltavia opintoja, jolloin esimerkiksi käsityöhön liittyvä valinnainen aine voi olla esimerkiksi tekninen työ, tekstiilityö tai teknologia. Opetuksen järjestäjä päättää paikallisesti, miten opetustunnit jaetaan vuosiluokittain yhteisten oppiaineiden, taide- ja taitoaineiden valinnaisten tuntien ja oppilaalle valinnaisten oppiaineiden kesken.

**TAULUKKO 2. Taide- ja taitoaineiden tuntimäärien muutokset kouluilla ja perusopetuksen järjestäjillä.**

	Koulut			Perusopetuksen järjestäjät		
	osuus vastaajista (%) <sup>1</sup>			osuus vastaajista (%) <sup>2</sup>		
	vähentynyt	pysynyt ennallaan	lisääntynyt	vähentynyt	pysynyt ennallaan	lisääntynyt
<b>Liikunta</b>	5,3	30,8	63,9	5,6	31,9	62,5
<b>Käsityö</b>	34,6	56,7	8,7	35,2	55,6	9,3
<b>Kotitalous</b>	5,4	79,5	15,1	5,1	79,1	15,8
<b>Kuvataide</b>	31,8	54,9	13,2	23,1	66,7	10,2
<b>Musiikki</b>	24,4	47,2	28,4	25,9	50,0	24,1

<sup>1</sup> n = 298–357

<sup>2</sup> n = 215–216

Yli puolet perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmistä (63–64 %) kertoo, että liikunnan tuntimäärät ovat heillä lisääntyneet. Jopa kolmasosa molemmista vastaajaryhmistä (35 %) kertoo, että käsityön tuntimäärät ovat vähentyneet. Kotitalouden (79–80 %) ja kuvataiteen (55–67 %) tuntimäärät ovat pysyneet pääosin ennallaan, tosin koulujen vastaajaryhmien mukaan kuvataidekin on huomattavasti vähentynyt (32 %). Musiikin tuntimäärien osalta tilanne näyttää hieman jakaantuneen: molemmista vastaajaryhmistä noin puolet (47–50 %) kertoo musiikin tuntimäärän pysyneen ennallaan, mutta neljäsosa (24 %) kertoo tuntimäärän lisääntyneen ja neljäosa (24–26 %) vähentyneen.

*Taito- ja taideaineissa opetustuntimäärien muutokset eivät ole johtuneet tuntijaosta, vaan oppilaiden valitsemien valinnaiskursseiden uudelleensuuntautumisesta. Valinnaistuntien määrä on lisääntynyt aikaisempaan tuntijakoon verrattuna. (Perusopetuksen järjestäjä, K11, 117)*

*Yhteinen käsityö on vähentänyt käsityön valintoja. Osa pitkistä valinnaisista on sidottu taide- ja taitoaineisiin ja se on johtanut keskipitkien kielivalintojen kaventumiseen. (Perusopetuksen järjestäjä, K11, 178)*

*-- Pienen ja keskiuuren koulun, esimerkiksi meidän kokoisen (330 oppilasta) on vaikea toteuttaa tuntijaon mukaisesti valinnaisaineet niin, että kaikilla oppilailla olisi sekä valinnaisia että taito- ja taideaineita. Haasteena ovat siis käytettävissä olevat taloudelliset resurssit, sekä se että oppilas löytää motivoivan ja häntä kiinnostavan valinnaisaineen. Tuntijako ylipäättään taas on aika matematiikkapainotteinen. (Koulu, K7, 82)*

Tuntimääriä tarkasteltaessa on huomioitava, että tuntijaon lisäksi tuntien määrään vaikuttavat niin opetuksen järjestäjän resurssit kuin oppilaiden valinnatkin. Koska perusopetuksen järjestäjät ja koulut arvioivat tuntimäärien muuttumista omasta näkökulmastaan, tuntimäärien vähenemistä voi selittää parhaiten se, että oppiaineissa on aikaisemmin tarjottu opetusta yli tuntijaossa määritellyn vähimmäismäärän. Vaikka tuntimääriä lisättiin 2012 tuntijaossa, nykyisen vähimmäistuntimäärän noudattaminen on osalla opetuksen järjestäjistä tarkoittanut tuntimäärien vähenemistä ainakin joissain oppiaineissa. On harmillinen kehitys, jos oppituntien määrä siirtyy laajasti kohti vähimmäistuntimäärää.

Tuloksiin tuntimäärien muuttumisesta voi vaikuttaa myös tapa, jolla taide- ja taitoaineita on tuntijaon ja OPS-perusteiden pohjalta tulkittu. Valtioneuvoston asetuksessa kullekin taide- ja taitoaineelle on osoitettu vähimmäistuntimäärä. Lisäksi taide- ja taitoaineiden opetukseen on osoitettu yhteensä kuusi tuntia vuosiluokille 1–6 ja viisi tuntia vuosiluokille 7–9. Viimeksi mainitut tunnit voidaan paikallisessa opetussuunnitelmassa jakaa kaikkien taide- ja taitoaineiden kesken opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla, ja kaikki tai osa tunneista voidaan osoittaa oppilaiden valittaviksi. Vuosiluokille 1–6 ja 7–9 osoitetut tunnit ovat osa taide- ja taitoaineiden yhteistä oppimäärää, ja oppilaille voi siis muodostua opetuksen järjestäjien päätösten seurauksena eri laajuisia yhteisiä oppimääriä kyseisistä oppiaineista. Tämä voi vaikeuttaa aiempien ja nykyisen tuntimäärien vertailua. Tuloksia tuntimäärien muuttumisesta voi selittää myös se, että jotkut vastaajaryhmät saattavat sekoittaa taide- ja taitoaineiden valinnaiset tunnit ja valinnaiset oppiaineet keskenään.

## 7.2.4 Taide- ja taitoaineiden valinnaisuus

Taide- ja taitoaineisiin kohdistuneet muutokset ovat vaikuttaneet oppiaineiden valinnaisuuteen, mikä avovastausten perusteella harmittaa monia<sup>88</sup>. Perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmät kertovat, että valinnaisuuden väheneminen on heikentänyt erityisesti yläkoulun oppilaiden opiskelumotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä.

*Yhdysluokkaopetuksessa pienellä oppilasmäärällä päädytään siihen, että valinnaisaineita ei ole mahdollista järjestää oppilaiden toiveiden mukaisesti, vaan käytössä on ns. pakolliset valinnaiset, joilla paikataan opsin myötä syntyneitä tarpeita esim. opettaa valinnaista englantia, jotta sitä kertyy tarpeeksi alakoulun aikana. Koska jakotunteihin ei ole mahdollisuutta, on valinnaiset järjestettävä yhdysluokassa molemmille luokille samasta aineesta. (Koulu K10, 77)*

*Valinnaisuuden vähäisyys. Liian teoreettinen. Taito- ja taideaineiden vähäisyys. (Perusopetuksen järjestäjä K8, 77)*

*Valinnaisuuden vähentyminen on heikentänyt oppilaiden kouluviihtyvyyttä. (Koulu K7, 177)*

*Valtakunnallisessa tuntijaossa on liian vähän tunteja käsitöissä vuosiluokalla seitsemän. (Koulu K7, 64)*

<sup>88</sup> Taide- ja taitoaineiden tuntimuutoksiin ja valinnaisuuden vähenemiseen liittyviä avovastauksia saapui kahteen eri avokysymykseen. Ensimmäisessä kysymyksessä teemaan liittyi koulujen vastaajaryhmiltä 17 % kaikista maininnoista (n = 136) ja perusopetuksen järjestäjiltä 12 % kaikista maininnoista (n = 98). Toisessa kysymyksessä koulujen kaikista maininnoista (n = 367) tähän teemaan liittyi 13 % ja perusopetuksen järjestäjien kaikista maininnoista (n = 199) 17 %.



*Valinnaisuus on vähentänyt taito/taideaineiden tunteja (liikunta, käsityö, kotitalous). Lisäksi esim. saksan ns. ylimääräisyys eli ei lasketa ns. valinnaisiin ... vaan on erikseen, näkyy siinä, että kieliä ei valita. Tämä on ristiriidassa yleisten ops:n painotusten kanssa. (Koulu K10, 42)*

*Taito- ja taideaineiden osuus on vähentynyt. Reaaliaineita on tullut lisää. Valinnaisaine on tullut mukaan. Jakotunnit ovat vähentyneet. (Koulu K10, 347)*

*B1-kielen tuntijako ei ole hyvä, koska yläkoulun aikana opiskellaan ruotsia vain neljä tuntia. Taide- ja taitoaineiden tuntimäärän väheneminen on näkynyt oppilaiden motivaation laskussa. Valinnaisilla aineilla ei ole pystytty korvaamaan tuntien vähenemistä. (Perusopetuksen järjestäjä K11, 82)*

*7. ja 9. luokan valinnaisaineiden määrän vähentyminen vaikuttaa taitoaineiden valintojen vähentymisenä. (Perusopetuksen järjestäjä K11, 68)*

Vastaajaryhmät ovat huolissaan oppilaiden opiskelumotivaation laskemisesta, sillä valinnaisaineet ja erityisesti taide- ja taitoaineet ovat toimineet monen oppilaan motivaattoreina opiskelua kohtaan. Asia tuli ilmi myös OPS-arvioinnin kouluvierailuilla. Perusopetuksen järjestäjien ja koulujen välillä on eroa siinä, millaiseksi taide- ja taitoaineiden valinnaisten tuntien kokonaisuus muodostuu. Eriyisesti resurssit vaikuttavat siihen, millaisia valinnaisainetarjottimia voidaan toteuttaa. Joillakin opetuksen järjestäjillä on lisäksi ollut opetussuunnitelman käyttöönottovaiheessa epäselvyyttä tuntijaon taide- ja taitoaineiden valinnaisten tuntien ja valinnaisten oppiaineiden suhteen.

## Yhteinen käsityö

Käsityön tuntimäärät ja oppisisällöt ovat muuttuneet tuntijaoissa ja opetussuunnitelmien perusteissa viimeisten vuosikymmenien aikana. Teknisestä työstä ja tekstiilityöstä on siirrytty vähitellen kohti yhteistä käsityötä. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa käsityö on määritelty monimateriaaliseksi oppiaineeksi, ”jossa toteutetaan käsityöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa” (OPS 2014, 146).

OPS-arvioinnin seurantakyselyyn päätettiin koulujen vastaajaryhmille lisätä kysymys yhteisestä käsityöstä, koska se oli yksi keskeisimmistä syksyn 2018 ja 2019 kouluvierailuilla esiin nousseista puheenaiheista. Tämän seuranta-arvioinnin tulosten mukaan kokemukset käsityön uudistusten ja sisällöllisen yhdistämisen toimivuudesta ovat jakautuneet puolesta ja vastaan, mutta negatiivisia kommentteja saapui aineistoon huomattavasti enemmän. Ristiriitainen keskustelu osoittaa, ettei muutosten vieminen kouluarkeen tapahdu käden käänteessä, vaan kouluissa yhteisen käsityön toteuttaminen etenee eri tahtiin.

Avovastauksista isossa osassa mainittiin yhteisen käsityön olevan *huono ratkaisu, mutta vastausta ei perusteltu*<sup>89</sup>. Yleisimpänä perusteluna koulujen vastaajaryhmät ovat avovastauksissa huolissaan käsityön *osaamisen ja perustaitojen heikentymisestä*<sup>90</sup>. Yhteinen käsityö on tulosten perusteella *vähentänyt sen valinnaisuutta*<sup>91</sup>. Tätä tukee myös Kallion ja Hilmolan (2019) tutkimus<sup>92</sup>, jonka mukaan valinnaisen käsityöoppiaineen suosio on vuosina 2017–2019 vähentynyt 43 %. Osassa avovastauksista todetaan, että perinteinen jako tekniseen työhön (ns. kovat materiaalit) ja tekstiilityöhön (ns. pehmeät materiaalit) jako veti oppilaita, mutta yhteinen käsityön valinnaisainekurssi ei. Valinnaisuuden vähentyessä ei käsityöopettajille ole kaikkialla riittävästi tunteja tarjolla. Vastauksissa korostetaan myös, *etteivät oppilaat vaikuta olevan motivoituneita yhteisestä käsityöstä*<sup>93</sup>. Yhteisen käsityön toteuttamista vaikeuttavat myös *koulujen opetustilat*<sup>94</sup>. Perinteisesti käsityön tilat ovat olleet erillisiä, ja avovastauksissa kerrotaankin, kuinka tekstiilityön ja teknisen työn tilat sijoittuvat eri puolille koulua tai jopa eri rakennuksiin. Erillään olevien tilojen koetaan estävän yhteisen käsityön toteuttamista ja vaikeuttavan arjen organisoimista. Yhteisen käsityön toteuttamista voi vaikeuttaa myös käsityöopettajien erilainen koulutus – on kouluttauduttu joko tekstiili- tai tekniseen työhön.

*Ei toimi millään tasolla...oppilaat ei opi sitäkään vähää mitä ennen, harva omaksuu mitään kunnolla, hankaloittaa lukujärjestysten laatimista. Vie jakotuntipaikkoja muilta aineilta.* (Koulu 31, K9)

*Tuntien vähyyden vuoksi TS ja TN toimivat erillisinä (tosin vaihto puolivälissä kurssia ja yhteinen arviointi), yhteistyötä ei tehdä. Jos tuntimäärä olisi ennallaan, olisi mahdollista joustavampaan yhteistyöhön (jotta ehdittäisi OPETTAMAAN UUSIA TAITOJA LAAJEMMIN). Yhteinen käsityö toteutuisi myös paremmin, jos oppilasryhmät olisivat huomattavasti pienemmät (mahdollistaisi joustavamman pajasta pajaan siirtymisen tuntikohtaisesti). Teoriassa hyvä ratkaisu – käytännössä oppilaat eivät ehdi omaksua kummankaan (pehmeät/kovat materiaalit) käsityön perustekniikoita.* (Koulu 168, K9)

*Kaikki oppivat perustaidot, mutta taitotasossa muutoin jäädään jälkeen entisestä. Erityisosaaminen jää aikaisempaa vähäisemmäksi.* (Koulu 32, K9)

*Yhteinen käsityö ratkaisuna ei toimi. Oppilaat kokevat yhteisen käsityön pakkona, joten motivaatio opiskella kyseistä oppiainetta on laskenut. Tämä vaikuttaa myös siihen, että kyseisiä /kyseistä oppiainetta ei valita 8. ja 9. luokalle. Oppilaat kokevat vääryytenä sen, että pitää opiskella kyseistä yhteistä oppiainetta.* (Koulu 48, K9)

*-- Myös koulujen tilat rajoittavat toimintamahdollisuuksia. Jos käsityötilat ovat kaukana toisistaan, jopa eri rakennuksissa, niin toteuttaminen muuttuu paljon haastavammaksi.* (Koulu 34, K9)

89 21 % kaikista maininnoista (n = 448)

90 25 % kaikista maininnoista (n = 448)

91 8 % kaikista maininnoista (n = 448)

92 Vuoden 2018 aineisto, N = 226, vuoden 2019 aineisto N = 146. Selvitykseen osallistuneiden koulujen oppilasmäärä yhteensä 41 000 oppilasta.

93 9 % kaikista maininnoista (n = 448)

94 12 % kaikista maininnoista (n = 448)

Kaikista avovastauksista olevista maininnoista<sup>95</sup> noin viidesosassa puhutaan yhteisestä käsityöstä *toimivana ratkaisuna*. Yhtenä yhteisen käsityön positiivisena vaikutuksena avovastauksista erottuu *lisääntynyt opettajien välinen yhteistyö ja yhteissuunnittelu*<sup>96</sup>. Osa vastaajista toteaa, että järjestely toimii hyvin erityisesti alaluokilla. Jotkut vastaajat samalla tunnistavat, että yläluokilla yhteinen käsityö on huomattavasti vaikeampaa toteuttaa. Osa yhteisen käsityön toimivana ratkaisuna käsittävistä vastaajaryhmistä toteaa, että he ovat toteuttaneet onnistuneesti yhteistä käsityötä jo pitkään. Näillä kouluilla olisi varmasti paljon hyödyllistä oppia jaettavaa muihin kouluihin, jotta koulujen toimintakulttuurit hiljalleen muuttuisivat yhteistä käsityötä tukevaksi.

*Monipuolistaa käsitöiden opiskelua. Osataan käyttää eri materiaaleja ja työstötapoja paremmin.* (Koulu 224, K9)

*Koulussamme on ollut yhteinen käsityö yli 30 vuoden ajan ja se on toiminut hyvin.* (Koulu 229, K9)

*Osin ollaan huolissaan siitä, että perinteiset käsillä tekemisen taidot pintapuolistuvat. Toisaalta molemmissa käsitöissä tulee samaa tekemisen ideaa suunnitteluineen ja arviointineen, ja samantapaista hahmottamiskykyä ja ohjeiden noudattamista vaaditaan kummassakin.* (Koulu 39, K9)

*Kädentaitojen opettajat harjoittelevat uutta toimintamallia edelleen. Alemmilla luokilla käytäntö on alkanut toimia. Ylemmillä luokilla käytänteet ovat olleet haastavampia. Kädentaitojen osuus on kokonaisuudessaan suuressa muutoksessa tietotekniikan ja robotiikan vaikutusten myötä. Todellisia kädentaitajia, ”kirvesmiehiä” saa lähitulevaisuudessa hakea.* (Koulu 134, K9)

*Käsityön aineenopettajien mielestä ratkaisu on ollut pedagogisesti hyvä ja se on lisännyt opettajien välistä yhteistyötä merkittävästi. Opettajat työskentelevät työparina.* – (Koulu 86, K9)

*Käsityöopettajamme pitävät siitä, että yhteistyötä tekstiili/teknisen välillä on aiempaa enemmän. Esim. ryhmien tunnit samanaikaisesti ja oppilaat voivat liikkua ryhmien välillä. Yhteisiä projekteja. Huonona koetaan se, että siirtyminen käsityöhön entisestä tekstiili/tekninen opetuksesta puolitti opettajien vuosiviikkotunnit.* (Koulu 82, K9)

Yhteinen käsityö voi parhaimmillaan vähentää sukupuolittuneita valintoja ja näin osaltaan edistää koulutuksen tasa-arvoisuutta. On kuitenkin selvää, että edellä esiteltyjä pulmia on ratkaistava, jotta toimintakulttuuri ja opetus voivat kaikkialla kehittyä toivottuun suuntaan. Yhteisen käsityön toteutuminen vaatii opettajien yhteistyön lisäksi asenteiden muutosta sekä opettajilta että oppilailta. Käsityössä elävät edelleen perinteiset kulttuuriset käsitykset ”tyttöjen/naisten” ja ”poikien/miesten” alueista. Mielikuvaa sukupuolen mukaan jakautuneista käsitöistä saattavat ylläpitää oppilaiden lisäksi myös opettajat.

---

95 n = 448

96 5 % kaikista maininnoista (n = 448).

## 7.2.5 Oppiainejakoisuus ja laaja-alainen osaaminen

Avovastauksissa on useita mainintoja siitä, ettei tuntijako edistä oppiainejakoisuuden ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden yhteensovittamista<sup>97</sup>. Tuntijaosta päätetään erillisessä asetuksessa ja ennen opetussuunnitelman perusteita, eikä tuntijaon tehtävä siksi olekaan suoraan edistää perusteiden sisältöjä ja toteuttamista. Tuntijako raamittaa kuitenkin voimakkaasti opetuksen järjestämisen tapaa, mistä syystä avovastauksissa rinnastetaan oppiainejakoinen tuntijako sekä opetussuunnitelman oppiainerajat ylittävät sisällöt ja tavoitteet. Oppiainejakoinen tuntijako voi vastausten perusteella kankeuttaa opetuksen kehittämistä suhteessa opetussuunnitelman yhteiseen osaan ja laaja-alaisiin tavoitteisiin. Vastauksissa tuntijakoon liitetään myös monialaiset oppimiskokonaisuudet, jotka ovat yksi monista laaja-alaisen osaamisen kehittämisen tavoista.

Huomionarvoista on, että tuntijaon toimivuutta koskevassa monivalintakysymyksessä tuntijaon yhteys laaja-alaiseen osaamiseen ja yleisen osan tavoitteisiin saa positiivisiakin arvioita. Avovastauksissa positiivisia arvioita ei sen sijaan juuri esiinny.

*Tuntijako perustuu liian vahvasti perinteeseen, ei vastaa nyky maailmaa eikä tue laaja-alaisen osaamisen kehittämistä tarpeeksi. Tiukka ainejakoisuus ei auta kehittämistä. (Perusopetuksen järjestäjä 64, K8)*

*Oppiainejakoisuus tekee rajan oppiaineiden välille ja hankaloittaa kokonaisuuksien opettamista. Tuntijako on kuitenkin aika jäykkä ja oppiaineissa pidetään tiukasti kiinni aineiden tavoitteista, mikä on tietysti oikein, mutta tekee joskus haasteelliseksi yhteisen työskentelyn ja kehittämisen. Oppiaineiden tavoitteet ovat lisääntyneet joissakin aineissa, kuten luonnontieteissä, ja joissakin tavoitteiden laajuus ja ”ympäripyöreys” haastaa opetuksen. Toisaalta laajuus ja avaruus antaa mahdollisuutta keskittyä tiettyihin asioihin. Vapaus on kuitenkin hyvä asia. (Koulu 360, K7)*

*Ops antaa hyvät raamit, mutta se vaatii todella paljon opetuksen järjestäjältä. Taitopohjaisen opetussuunnitelman toteuttaminen vaatisi tuntijaon väljentämistä ja lähtökohtaisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen helpottuisi. (Koulu 222, K7)*

*Oppiainejakoisuus toisinaan estää yhteisten projektien toteuttamisen eri oppiaineiden välillä. Pienessä yhtenäiskoulussa (oppilaita eskareista abeihin) lukujärjestystekniset seikat hankaloittavat yli oppiainerajojen toteutettavaa yhteistyötä, koska opettajat eivät välttämättä saa järjestettyä yhteistä aikaa saman ryhmän ympärille. (Koulu 195, K7)*

*Oppiminen on edelleen paljon oppiainekeskeistä. Lukuvuoden työskentelyssä joutuu tekemään paljon työtä opetuksen eheyttämisen ja laaja-alaisen taitojen omaksumisen eteen, kun työjärjestykset rajataan aika lailla oppiaineittain. Tuntijaossa on tiukat rajat ala- ja yläkoulun välillä. (Koulu 235, K8)*

<sup>97</sup> Koulujen vastaajaryhmillä 27 % kaikista maininnoista (n = 137) ja perusopetuksen järjestäjillä 48 % kaikista maininnoista (n = 98)

Avovastauksissa tuodaan esiin myös oppimiskokonaisuudet, jotka ovat OPS:ssa yksi laaja-alaisen osaamisen ja opetuksen eheyttämisen keino. OPS-arvioinnin aiemmat tulokset ovat osoittaneet, että opettajat ovat kokeneet monialaisten oppimiskokonaisuuksien liittäminen eri oppiaineiden sisällöllisiin tavoitteisiin haastavana. Erityisesti aineenopettajat ovat arvioineet, etteivät oppimiskokonaisuudet ole vielä kovin paljon lisänneet oppiaineiden sisältöjen ymmärtämistä. (Saarinen ym. 2019, 141; Venäläinen ym. 2020, 124–125.) Tässä seurantaraportissa on kerrottu, kuinka esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmien arviot monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja oppiaineiden sisältöjen ymmärtämisen yhteydestä ovat muuttuneet kahdessa vuodessa huomponaan suuntaan.

Arviointitulokset osoittavat, kuinka vastaajaryhmät arvostavat sekä oppiainejakoista opetusta että laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että paikallisesti tarvitaan edelleen ohjausta ja koulutusta siihen, millä tavoin laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista voidaan edistää oppiainejakoisessa koulussa. Kouluissa pohditaan yhä, mitä laaja-alaisen osaamisen kehittäminen eri oppiaineissa konkreettisesti tarkoittaa ja miten oppilaiden laaja-alaisen osaamisen edistyminen huomioidaan eri oppiaineiden arvioinnissa. Vaikka tuntijako ei millään tavoin määritä monialaisten oppimiskokonaisuuksien tai laaja-alaisen osaamisen toteuttamisen tapoja, ne mainitaan OPS-arviointiin saapuneissa avovastauksissa toistuvasti samassa yhteydessä. Kenties vastaajaryhmät käsittävät tuntijaon vaikuttavan oppiainejakaisen opetuksen kulttuuriin, jota myös opetussuunnitelman oppiainejakoinen osa sekä esimerkiksi aineenopettajajärjestelmä osaltaan luovat. Ja ehkä siksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden koetut ristiriidat suhteessa oppiainejakaisuuteen ulotetaan myös tuntijakoon.

## 7.2.6 Vieraat kielet tuntijaossa

A1-kieli	ensimmäinen vieras kieli tai toinen kotimainen kieli
A2-kieli	toinen vieras kieli (valinnainen)
B1-kieli	ruotsi (ellei oppilas ole aloittanut sitä A1-kielenä)
B2-kieli	vieras kieli (valinnainen)

## B1- ja A1-kielen varhentaminen

Perusopetuksen järjestäjien ja koulujen vastaajaryhmät käsittelevät avovastauksissaan B1-kielen varhentamisen pulmia<sup>98</sup>. Varhentaminen on tuonut haasteita muun muassa opetusjärjestelyihin. Osassa avovastauksia varhentamisen arvioidaan haittaavan oppimista ja heikentävän oppimistuloksia. B1-kielen varhentamisen hyvistä puolista mainitaan muun muassa oppilaiden korkeampi motivaatio kielen opiskelua kohtaan kuudennella luokalla.

<sup>98</sup> B1-kielen varhentamisen pulmiin liittyviä avovastauksia saapui kahteen eri avokysymykseen. Ensimmäisessä kysymyksessä teemaan liittyi koulujen vastaajaryhmiltä 42 % kaikista maininnoista (n = 136) ja perusopetuksen järjestäjiltä 20 % kaikista maininnoista (n = 98). Toisessa kysymyksessä koulujen kaikista maininnoista (n = 367) tähän teemaan liittyi 38 % ja perusopetuksen järjestäjien kaikista maininnoista (n = 199) 42 %.

*Oppilaat eivät pysty valitsemaan valinnaisia kieliä yhtä paljon kuin aiemmin. Ruotsin tunnin siirtäminen yläkoulusta alakouluun aiheuttaa haasteen 9. luokan opetuksessa. Niillä, jotka jatkavat opintojaan lukiossa jää liian pitkä tauko jaksoluvussa siirryttäessä peruskoulusta lukioon. – (Koulu 33, K10)*

*Tuntijako ei ole B1 ruotsin osalta toimiva. Yksi vuosiviikkotunti on tehnyt kielen opiskelusta yläluokilla kerhotoimintaa ja tuntien tiputtaminen alaluokkien puolelle heikentää mahdollisuuksia saada pätevä kieltenopettaja tunteja pitämään. Ongelma näkyy myös virkarakenteessa, koska aineenopettajien tunteja ei saada enää täyteen. Suurin ongelma on kuitenkin oppilaiden oppimisen kannalta. 45 minuuttia viikossa ei riitä tehokkaaseen kielen opiskeluun. Kielen opiskelua on myös haastava jaksottaa, koska opiskeluun tulee pahimmillaan puolen vuoden katoja. (Koulu 76, K10)*

*Kielten tuntimuutosten vaikutusta kielen hallintaan on vaikea tässä vaiheessa arvioida. Ehkä muutaman vuoden päästä vaikutus näkyy lukiossa. Ruotsin tuntien vähentyminen 7. ja 8. luokalla ei kuitenkaan tunnu kielen opiskelun kannalta järkevältä, koska tuntimäärä on niin alhainen. Jaksotetussa järjestelmässä opiskeluun tulee todella pitkiä taukoja. (Koulu 292, K10)*

*Paikallinen lisäys yläkoulun ruotsiin: Yläkoulun tuntijaon muutos (ruotsi ja englanti yht. 3 vvt pois) aiheuttanut sen, että kieltenopettajat joutuneet siirtymään 1.–6. luokkien puolelle (tämä toki hyvinkin asia!). Paikallisesti olemme lisänneet 7. luokalle 1 vvt lisää ruotsiin. (Koulu 116, K10)*

*Yläkoulun puolella koetaan, että B1-ruotsin tuntimäärä on yläkoulun puolella liian vähäinen. Alakoulun puolella on haasteita löytää B1-ruotsiin opettajia. A1-kielen tuntimäärän painottuminen enemmän alakoulun puolelle on aiheuttanut siirtymävaiheen, jotta ne oppilaat, joiden A1-kielen opiskelu on alkanut aiemman opsin mukaan, saavat peruskoulun aikana yhtä monta vuosiviikkotuntia opetusta kuin uuden opsin mukaan kielenopiskelun aloittaneet. (Perusopetuksen järjestäjä 54, K11)*

*B-ruotsin aloittaminen jo kuudennella luokalla on hankaloittanut huomattavasti opetusta yläasteen alussa. Oppilaat tulevat hyvin vaihtelevilla tiedoilla ja taidoilla alakoulusta. Valtakunnallinen tuntimäärä jaettuna neljälle vuodelle on liian pieni. (Perusopetuksen järjestäjä 204, K8)*

Avovastauksissa ollaan huolissaan, että B1-kielen varhentaminen aiheuttaa pitkiä taukoja kielen opiskeluun ylemmillä vuosiluokilla. Vastauksissa tähän liitetään myös huoli oppilaiden epätasa-arvoisesta asemasta jatko-opintoihin hakiessa. Samat huolet tunnistettiin myös OPS-arvioinnin kouluvierailuilla keväällä 2018 ja 2019 (Saarinen & Venäläinen 2018). Lisäksi asia on nostettu esille Karvin ruotsin kielen opettamista käsittelevässä arvioinnissa (Rossi ym. 2017): arvioinnin mukaan ruotsinopettajat olivat huolissaan oppilaiden epätasa-arvoisesta asemasta kuntien välillä, sillä osalla opetuksen järjestäjistä oli mahdollista lisätä tunteja tuntijaon minimituntien päälle ja osalla ei.

Pohdinnat A1-kielen varhentamisesta jäävät perusopetuksen järjestäjien ja koulujen avovastauksissa vähäisiksi. Syynä lienee se, että käyttöön otosta oli kyselyvaiheessa syksyllä 2019 kulunut vasta vähän aikaa. Muutamissa vastauksissa todetaan muutoksen tapahtuneen eikä niissä otettu kantaa muutoksen toimivuuteen. Varhennettu kieli on luonnollisesti vaikuttanut alkuluokkien joidenkin muiden tuntien määriin.

*Paikallinen päätös aloittaa A1-kieli jo syksyllä 2019 kaikilla ensimmäisen luokan oppilailla on ollut hyvä ratkaisu. (Perusopetuksen järjestäjä 27, K9)*

*A1-kielen aloitus on ollut 2016 lähtien 2. luokalta. Uusi tuntijako 2018 estää joustavan tuntien sijoittelun A1-kielen osalta, emme voi enää painottaa halutulla tavalla alkuluokkien osuutta kielen oppimisessa, olisimme halunneet sijoittaa yhden tunnin tänne lisää. (Perusopetuksen järjestäjä 139, K9)*

*A1 kielen varhentaminen vähensi yhden matematiikan tunnin 1. ja 2. luokalta. (Perusopetuksen järjestäjä 30, K11)*

*[Kunnan nimi] on lisännyt kielten opetuksen tuntimäärää A1 kielessä 2 tuntia uuteen minimiin verrattuna 1. ja 2. vuosiluokilla. B1 kielessä 2 vuosiviikkotuntia lisää. (Perusopetuksen järjestäjä 102, K11)*

*A1-kielen varhennuksen myötä lisäsimme tuntikehystä VL 1–2 myös taitoaineissa. Taitoaineiden opetus on vähentynyt huomattavasti VL 1–6. (Perusopetuksen järjestäjä 121, K11)*

*A1-kielen opetukseen otettiin 1–2 luokilla tunnit valinnaisaineista. Paikallisessa tuntijaossa 1–2 luokilla oli yksi ylimääräinen vvh valinnaisaineissa, joka muutettiin englannin tunniksi. (Perusopetuksen järjestäjä 141, K11)*

Kielenopetuksen varhentaminen on tavoitteena hyvä ja se on jo aiheuttanut muutoksia opetusjärjestelyihin. Vastausten perusteella se on vaikuttanut ainakin joissain kouluissa myös muiden aineiden opetuksen vähenemiseen. Tulevina vuosina voidaan havaita tarkemmin, millaisia ja kuinka laajoja vaikutuksia A1-kielen varhentamisella on.

## Vieraiden kielten tuntien väheneminen

Perusopetuksen järjestäjät ja koulut ovat huolissaan kielten tuntien vähenemisestä<sup>99</sup>. Avovastauksista ilmenee, että tuntijaon myötä monissa kouluissa kielten kokonaistuntimäärä on vähentynyt. Avovastausten perusteella valinnaisia kieliä ei valita yhtä paljon kuin ennen vuosiluokilla 7–9 eikä 1–6. Tällä on luonnollisesti ollut vaikutuksia opettajien tuntimääriin.

*Alakoulun puolelle kaksi tuntia ruotsia (yläkoulussa enää 4 tuntia) ja englantia yksi tunti lisää (kasilta vitoselle). Valinnaisten kielten valinta vähentynyt. (Koulu 88, K10)*

*Kielten kokonaistuntimäärä on vähentynyt jonkin verran. (Koulu 16, K10)*

<sup>99</sup> Koulujen vastaaajaryhmien vastauksissa aihetta käsitellään 31 %:ssa kaikista maininnoista (n = 367) ja perusopetuksen järjestäjien vastauksissa 31 %:ssa kaikista maininnoista (n = 199).

*Kielten opetuksen varhentaminen kaikissa kielissä vähentää A2-kielen valintoja eikä anna aikaa oppia laadukkaasti mitään kieliä. Tuntijaon siirtyessä enemmän valinnaiseksi esim. taide- ja taitoaineissa, joidenkin aineiden, jotka ovat vaikeampia, suosio romahti. (Koulu 337, K7)*

*Yläkoulun kielten oppimäärää on vähentynyt. Yksi oppitunti ruotsia 7. ja 8. luokalla ei ole riittävä. Vitosluokan englannin kolmannen tunnin voisi siirtää kuudennelle luokalle, koska viidennellä luokalla on paljon uusia oppisisältöjä ja oppilas kuormittuu. (Koulu 65, K10)*

*Yläkoulun valinnaisten kielten asema heikentyi valinnaisten tuntijakouudistusten myötä. (Perusopetuksen järjestäjä 26, K11)*

*Valinnaisuus on yläkoulussa vähentynyt merkittävästi. Saksan, ranskan ja ruotsin kielten opettajat opettavat laajemmin koko perusasteella. Englannin opetus on siirtynyt enemmän luokanopettajien opetettavaksi. A2-kieleen 8. ja 9. luokille lisätyt tunnit venyttävät muutenkin pitkiä koulupäiviä. (Koulu 204, K10)*

*Kuudennen luokan ruotsi on vähentänyt A2-kielen valitsemista. (Perusopetuksen järjestäjä 79, K11)*

Aiheesta keskusteltiin runsaasti myös OPS-arvioinnin kouluvierailuilla keväällä 2018 ja 2019. Osa kielten opettajista oli hakeutunut täydennyskoulutukseen vähentyneiden tuntimäärien vuoksi. Opettajia harmitti myös se, ettei valinnaisen saksan, ranska, venäjän tai espanjan kielen kursseja voitu järjestää liian vähäisten osallistujamäärien vuoksi.

OPS-arvioinnin avovastauksista voidaan havaita kieltenopettajien tyytymättömyys tuntimäärien muutoksiin. Tuntijakouudistuksen yhteys oppilaiden kielivalintoihin ja oppimistuloksiin ei kuitenkaan välttämättä ole niin yksiselitteinen kuin avovastauksissa kuvaillaan. Esimerkiksi englannin kielen asema on vahvistunut yhteiskunnassa ja työelämässä jo pitkään, mikä on näkynyt kielivalintojen yksipuolistumisena. Eräs merkittävä syy kieliryhmien toteutumiseen lienee heikentynyt kuntatalous, mikä vaikuttaa vieraiden kielten ryhmien muodostamisen periaatteisiin. Vaadittua ryhmäkoko on voitu kasvattaa, jolloin ryhmiä ei ole muodostunut tai ryhmiä on jouduttu yhdistämään. Ryhmien yhdistäminen voi aiheuttaa joillekin oppilaille kulkemista toiseen kouluun koulupäivän aikana, mikä vähentää motivaatiota ilmoittautua ja osallistua kielenopetukseen. Oppilaiden omat asenteet sekä asenteet kielenoppimista kohtaan kotona ja/tai kaveripiirissä voivat myös vaikuttaa kielivalintoihin. Kielitarjonnan ja kielisiin liittyvän tiedon tulee olla riittävää, jotta oppilaat voivat valita heitä aidosti kiinnostavia kieliä.

## **Yhteenveto luvusta 7:**

Yhteenvetona kaikista luvussa 7 esitellyistä tuloksista voidaan todeta seuraavaa: Noin puolet koulujen ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmistä arvioi, että tuntijako tukee yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä paikallisella tasolla. Kaikkein heikoiten arvioitiin sekä vuonna 2017 että 2019 se, tukeeko tuntijako laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista tai edistääkö tuntijaon oppiainejakoisuus opetuksen kehittämistä. Tuntijaon soveltamisessa on järjestäjäkohtaisia



eroja. Resursseista johtuen osa järjestäjistä ei ole voinut lisätä minimituntijaon päälle ylimääräisiä tunteja, toisaalla niitä on voitu lisätä useita. Perusopetuksen järjestäjien ja koulujen mukaan muiden taide- ja taitoaineiden kuin liikunnan määrä ei ole lisääntynyt. Arvio tuntimäärien muutoksista on tehty suhteessa järjestäjien ja koulujen omaan aiempaan tilanteeseen, ei suhteessa minimi-tuntijakoon. Tuloksiin tuntimäärien muutoksista voi olla useita selittäviä tekijöitä. Tuntijaon muutoksista vastaajaryhmät ovat eniten huolissaan käsityöstä ja sen valinnaisuuden vähenemisestä sekä B1-kielen varhentamisen aiheuttamista pitkistä tauoista kielen opiskeluun yläkoulussa.





# Pohdinta

# 8

Tässä seurantaraportissa on tarkasteltu OPS-arvioinnin neljännen osahankkeen arviointituloksia suhteessa ensimmäisen osahankkeen tuloksiin. Tuloksia on täydennetty 2. ja 3. osahankkeen vierailu- ja opettaja-aineistoilla. Raportissa on esitelty, miten opetussuunnitelmien käyttöönotto ja tavoitteiden saavuttaminen on esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen mukaan edennyt sekä millaisia muutoksia toiminnassa on tapahtunut vuodesta 2017.

## 8.1 Taustaa

Suomessa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistamiseen vaikuttavat kotimaisten ja kansainvälisten tutkimusten, arviointien ja selvitysten tulokset. OPS-uudistusten välille muodostuu useamman vuoden toimeenpanon jakso, jolloin tarkastellaan, kootaan ja seurataan tutkimuksia, analyyseja ja arviointeja opetussuunnitelmien toimeenpanosta, opetuksen tilasta, oppimistuloksista, kouluviihtyvyydestä, lasten ja nuorten hyvinvoinnista sekä arvomaailmasta. Myös Karvin tuottamat arvioinnit ovat merkittävä osa koulutusjärjestelmän laadunvarmistusta. Opetushallitus seuraa opetussuunnitelmauudistusten toteutumista omassa itsearviointiprosessissaan, tarkastelee paikallisia opetussuunnitelmaratkaisuja ja kerää palautetta opetuksen järjestäjiltä. (Vitikka & Rissanen 2019, 222–223.)

Opetussuunnitelmien perusteiden tehtävänä on edistää perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista. Koulutuksen ohjausjärjestelmässä korostetaan sekä kansallista että paikallista opetussuunnitelmien valmisteluprosessia. Opetushallituksen ohjauksessa korostuu valmisteluprosessien avoimuus kansallisella ja paikallisella tasolla. Ohjauksessa tärkeää on ammattilaisten, oppilaiden, huoltajien ja yhteistyökumppaneiden osallistuminen. Laajalla osallistamisella tavoitellaan uudistusten ja muutosten ymmärtämistä sekä niihin sitoutumista. Osallistamisen kautta keskustellaan opetussuunnitelman sisällöistä ja uudistustavoitteista, reflektoidaan omaa toimintaa sekä kehitetään koulutyötä ja toimintakulttuuria. On hyvä muistaa, että opetussuunnitelmien perusteasiakirjat eivät ole yhtä kuin paikalliset opetussuunnitelmat, eivätkä paikalliset opetussuunnitelmatkaan ole yksi ja sama asia. (Vitikka ja Rissanen 2019, 223.) Karvin OPS-arviointi osoittaa, että myös

paikalliset opetussuunnitelmaprosessit eroavat toisistaan. OPS-uudistustyölle on ollut mahdollista varata eri tavoin aikaa ja resursseja, ja prosessin aikana on vaihtelevissa määrin luotu tiloja ja paikkoja yhteistyölle ja yhteiselle keskustelulle. Tämä on vaikuttanut uudistusten toteutumiseen ja niihin sitoutumiseen.

## 8.2 Laaja-alainen osaaminen, oppimiskokonaisuudet ja oppiainejakoisuus

Laajan yleissivistyksen muodostaminen ja oppilaiden maailmankuvan avartaminen on asetettu tavoitteiksi opetuksen valtakunnallisissa tavoitteissa (Asetus 422/2012). Yhteiskunnan ja koulun kehittämistarpeet ovat jatkuvasti muuttuneet monitahoisemmiksi ja kietoutuneet läheisemmin toisiinsa. Samalla yksilöihin kohdistuu yhä enemmän odotuksia ja haasteita, joihin reagoiminen vaatii kokonaisuuksien ymmärtämistä ja hallintaa. Yksilöiden on tärkeää osata soveltaa koulussa opittua myös sen ulkopuolella, esimerkiksi työelämässä. Opetussuunnitelman perusteita 2014 laadittaessa pyrittiin hahmottamaan sivistyksen olemusta muuttuvassa maailmassa, ja tätä kuvataan perusteasiakirjassa opetuksen tehtävässä ja arvoperustassa. Uudistamisen yhtenä päämääränä on ollut painottaa laaja-alaisen osaamisen merkitystä yksittäisiin oppiaineisiin keskittymisen sijaan. Laaja-alaisen osaamisen edistäminen liittyy tulevaisuuden osaamis- ja sivistysvaatimuksiin. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 20; Oinonen ym. 2018, 137.)

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin 2014 tuotiin uutena asiana laaja-alaiset osaamisalueet ja (perusopetuksessa monialaiset) oppimiskokonaisuudet. Oppimiskokonaisuudet korvasivat edellisten OPS-perusteiden aihekokonaisuudet. Arviointi- ja tutkimustieto oli aiemmin osoittanut, etteivät väljät kansalliset linjaukset olleet tukeneet kouluja ja opetuksen järjestäjiä tarpeeksi eheyttämisen toteuttamisessa (Halinen & Jääskeläinen 2015, 24). Esimerkiksi Sulosen ym. (2010) toteuttamassa esi- ja perusopetussuunnitelmajärjestelmän toimivuuden arvioinnissa todettiin, että 2004 OPS-perusteissa aihekokonaisuuksien asema ei ollut täysin selkeä, mistä syystä ne jäivät irralliseksi osaksi toimintaa. Aihekokonaisuuksien pedagogista toimivuutta ehdotettiin arvioinnissa parannettavaksi.

Laaja-alainen osaaminen on vuoden 2014 perusteasiakirjoissa määritelty tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostavaksi kokonaisuudeksi, jonka kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu läpi elämän. Opiskelu, työelämä ja aktiivinen kansalaisuus edellyttävät laaja-alaista osaamista. Siihen liittyvä osaaminen vahvistuu oppimisen polun aikana ja sisältää eri tiedon- ja taidonalojen hallinnan lisäksi myös niitä yhdistävää osaamista. Perusopetuksessa kukin oppiaine rakentaa laaja-alaista osaamista hyödyntäen oman tiedon- ja taidon alansa sisältöjä ja menetelmiä. Sen edistäminen tulisi ottaa huomioon kehitettäessä niin kasvatus- ja opetustyötä kuin toimintakulttuuria ja oppimisympäristöjäkin. Oppimiskokonaisuudet edistävät osaltaan laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Esiopetus rakentuu kokonaisuudessaan eri pituisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista, eli esiopetus on luonteeltaan voimakkaan eheytettyä. Oppimiskokonaisuuksien lähtökohtana ovat lapsien kiinnostuksen kohteet ja opetukselle asetetut yhteiset tavoitteet. Perusopetuksessa monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat yksi eheyttämisen keino. Eheyttäminen nähdään osana perusopetuksen

yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria. Oppimiskokonaisuudet mahdollistavat eri tiedonalojen ja taitojen yhdistämistä, yhteisöllistä oppimista ja tiedon rakentamista. (EOPS 2014, 10, 30; POPS 2014, 17, 31)

## Laaja-alainen osaaminen ja eheyttäminen OPS-arvioinnissa

OPS-arvioinnin seurantakyselyyn osallistuneiden esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmien mielestä laaja-alainen osaaminen on huomioitu opetuksen käytänteissä ja toimintakulttuurin kehittämisessä suhteellisen hyvin. Arviot ovat pysyneet ennallaan vuodesta 2017. Laaja-alaisen osaamisen huomioimisessa vaikuttaisi kuitenkin olevan vielä paljon työtä esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa: vain kolmasosa OPS-arviointiin vuonna 2018 ja 2019 osallistuneista perusopetuksen opettajista arvioi, että oman koulun työtavat tukevat hyvin laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista, eikä esiopetuksen opettajienkaan arviot olleet paljon korkeampia. Perusopetuksen opettajien mielestä myös laaja-alaisen osaamisen edistäminen ja arviointi osana oppiainejakoista opetusta on ollut varsin haastavaa. Sekä vuonna 2017 että 2019 esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmät arvioivat, etteivät opetus- ja muut tilat kovin hyvin tue laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttamista. (Saarinen ym. 2019, 132–133, 156; Venäläinen ym. 2020, 99–100, 170, 180).

OPS-arvioinnin (Saarinen ym. 2019 ja Venäläinen ym. 2020) aiempien kehittämissuosituksen mukaan perusteasiakirjoissa esitettyjen käsitteiden tulisi olla selkeitä, jotta ne tukisivat parhaalla mahdollisella tavalla OPS-työtä ja opetuksen kehittämistä paikallisella tasolla. Käsitteistä ja opetussuunnitelman tavoitteista tulisi keskustella paikallisella tasolla toistuvasti opetussuunnitelmien käyttöönoton edetessä. Arvo- ja oppimiskäsityskeskustelut ovat keskeisiä asioita pedagogisen kehittämisessä. Arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri ovat perustana laaja-alaisen osaamisen kehittämiselle (POPS 2014, 17; EOPS 2014, 10).

OPS-perusteiden oppimiskäsityksessä korostuvat lapsen/oppilaan aktiivinen toimijuus, oppimisen vuorovaikutteisuus ja oppijoiden osallistaminen sekä oppijoiden omien kokemusten ja vahvuuksien huomioiminen (EOPS 2014, 16; POPS 2014, 17). OPS-arvioinnin tulosten (Saarinen 2019 ym., 130–131; Venäläinen ym. 2020, 92, 170) mukaan oppimiskäsitys on huomioitu esiopetuksen käytänteissä ja pedagogisessa kehittämisessä hyvin ja perusopetuksen käytänteissä ja pedagogisessa kehittämisessä kohtuullisen hyvin. Huomionarvoista on, että vuosiluokkien 7–9 opettajat kokevat oppimiskäsitykseen pohjautuvan pedagogisen kehittämisen merkityksen vähäisempänä kuin vuosiluokkien 1–6 ja 1–9 opettajat (Venäläinen ym. 2020, 170). Myös OPS-arvioinnin kouluvierailuilla vuosiluokkien 7–9 opettajat toivat keskusteluissa esiin, että paikallisessa OPS-työssä oli painottunut oman oppiaineen osuuskien työstäminen – keskustelu opetussuunnitelman yhteisestä osasta oli jäänyt vähemmälle.

Aineenopettajajärjestelmällä on Suomessa pitkät perinteet, ja on siksi hyvin ymmärrettävää, miksi aineenopettajat painottavat ja arvostavat OPS-työssä oman oppiaineen työstämistä. Opetus on erityisesti vuosiluokilla 7–9 edennyt pitkään oppiaineittain, ja opetuksesta on huolehtinut tieteenalansa asiantunteva aineenopettaja. Opettaja on varmistanut tiedonalaan liittyvien käsitteiden etenemisen ja hierarkkisuuden, joka on olennainen seikka oppimisessa. Ainejakoista opetusta

syytetään joskus sirpalemaisuudesta ja siitä, ettei eri tiedonaloista koostuva opetus tue lapsen kokonaisuuksien ymmärtämistä. Ratkaisuksi on esitetty opetuksen eheyttämistä. Syy opetuksen sirpalemaisuuteen ei kuitenkaan ole oppiaineajakoisuudessa, vaan pedagogiikassa yleisesti. POPS 2014:ssa eheyttämisen tavoitteena on auttaa oppijoita ymmärtämään opiskeltavien asioiden välisiä suhteita ja eri tiedonalojen keskinäisiä riippuvuuksia. Tiedonalalähtöisen eheyttämisen näkökulmasta ala- ja yläkäsitteiden sekä niiden välisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen on keskeistä, jotta voidaan ottaa haltuun kokonaisuuksia ja todellisen maailman ilmiöitä. (Cantell 2016, 160–161; Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 79.)

OPS-arvioinnin tulosten valossa voidaan todeta, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu paikallisten opetussuunnitelmien valmistelussa ja se on kirjattu paikallisiin opetussuunnitelmiin. Kirjausten vieminen käytäntöön on kuitenkin ollut haastavaa. Opettajien arvioiden ja näkemysten perusteella voidaan todeta, että laaja-alaista osaamista pidetään vaikeana ja monitahoisena tavoitteena. Pulmana on, ettei kaikissa esiopetuyksiköissä tai kouluissa ole ollut riittävästi aikaa keskustella siitä, mitä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet konkreettisesti tarkoittavat osana opetustyön ja toimintakulttuurin kehittämistä tai miten laaja-alaista osaamista edistetään yhdessä. (Venäläinen ym. 2020, 99–100.)

OPS-arvioinnin esiopetuyksikkö- ja kouluvierailut osoittivat, että laaja-alaisen osaamisen, opetuksen eheyttämisen ja (perusopetuksessa monilaisten) oppimiskokonaisuuksien yhteydet olivat jääneet monille epäselväksi. Esiopetuyksiköissä ja kouluissa oli esimerkiksi lähdetty innolla toteuttamaan oppimiskokonaisuuksia, mutta oppimiskokonaisuuksien tavoitteet ja mahdolliset erilaiset toteutustavat olivat jäänyt yhdessä käsittelemättä ja keskustelematta. Laaja-alaisen osaamisen ”kukkanen” oli julisteena esiopetuyksikön tai koulun seinällä, mutta opettajat eivät välttämättä olleet keskustelleet laaja-alaisista osaamisalueista suhteessa eri oppiaineiden tavoitteisiin tai arviointiin. OPS-arvioinnin tulosten mukaan esiopetuyksikön ja koulun sisäinen yhteistyö edistää uudistusten sisäistämistä, opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista ja opetuksen kehittämistä. Tuloksista käy kuitenkin ilmi, että varsinkaan perusopetuksen puolella kaikki opettajat eivät näe paikallista opetussuunnitelmaprosessia tai siihen liittyvää arvo- ja oppimiskäsityskeskustelua kovin merkityksellisenä oman työn kehittämisen kannalta (Venäläinen ym. 2020, 46–47, 97–101).

Aluehallintovirastojen, Opetushallituksen, opetuksen järjestäjien ja muiden tahojen järjestämien täydennyskoulutusten tavoitteena on avata käytännön tasolla opetussuunnitelmien uudistustavoitteita ja käytettyjä käsitteitä. OPS-arvioinnin tulokset (Saarinen ym. 2019; Venäläinen ym. 2020) osoittavat, että täydennyskoulutuksen järjestäminen ja opettajien osallistuminen koulutuksiin on paljon kiinni valtakunnallisista ja paikallisista resursseista. Tulevaisuuden kehittämistyössä olisi hyödyllistä painottaa opetussuunnitelmien perusteiden, paikallisen opetussuunnitelmatyön ja täydennyskoulutuksen merkitystä opetusalan toimijoiden oman työn reflektoinnin ja kehittämisen välineenä. Täydennyskoulutus ja säännöllinen yhteinen keskustelu opetussuunnitelmien keskeisistä käsitteistä ja tavoitteista opetussuunnitelmien valmistelun ja käyttöönoton aikana edistää yhteistä ymmärrystä ja käsitteiden haltuunottoa ja edistämistä arjen opetustyössä.



## Oppimiskokonaisuudet eheyttämisen keinona

Esi- ja perusopetuksen 2014 opetussuunnitelmien perusteissa (monialaisten) oppimiskokonaisuuksien keskeisenä tavoitteena on edistää laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Ne ovat myös yksi keino eheyttää opetusta. Esiopetuksessa eheyttäminen on perusteiden mukaan opetuksen toteuttamisen lähtökohta: opetuksen tulisi rakentua eri pituisista, lapsiryhmien tarpeet ja toiveet huomioivista oppimiskokonaisuuksista. Niiden avulla tuetaan lasten kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia sekä tarjotaan monipuolinen perusta heidän osaamisensa edistymiselle (EOPS 2014, 21). Perusopetuksessa monialaisia oppimiskokonaisuuksia tulisi sisältyä jokaisen oppilaan opintoihin vähintään yksi lukuvuodessa. Tavoitteena on, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla oppilailla olisi mahdollisuus kokonaisuuksien tarkasteluun ja heitä itseä kiinnostavaan tutkivaan työskentelyyn (POPS 2014, 30). Kangas, Kopisto, & Krokfors (2015) toteavat, että opetuksen eheyttämisessä keskeistä on, että käsiteltävät tiedot koskettavat oppilaiden kokemusmaailmaa sekä ajankohtaisia yhteiskunnallisia ja yksilön kannalta merkityksellisiä sisältöalueita. Eheyttämisessä lapsen maailmankuvan rakennusaineina eivät toimi oppiaineet, vaan oppiainerajoja yhdistävät ja ylittävät kokonaisuudet.

Ennen nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden valmistelua on arvioinneissa ja tutkimuksissa osoitettu, etteivät väljät kansalliset linjaukset ole tarpeeksi tukeneet opetuksen järjestäjiä eheyttämisen toteuttamisessa (Halinen & Jääskeläinen 2015, 24). Voidaan pohtia, miksi eheyttäminen on tuntunut varsinkin perusopetuksessa niin vaikealta – onhan opetuksen eheyttämispyrkimyksiä kirjattu ensimmäisen kerran jo peruskoulukomitean mietintöön vuonna 1970 ja siitä lähtien kaikkiin perusteasiakirjoihin<sup>100</sup>. Onko niin, että kansallisiin linjauksiin liittyvä terminologia on niin moninaista, että jaettujen tavoitteiden selkeyttäminen on ollut vaikeaa? Eheyttämisen lisäksi on puhuttu projekteista, teemoista ja ilmiöistä. Eheyttämispyrkimykset voivat kouluissa liittyä yhden oppiaineen sisäiseen tai oppiaineiden väliseen eheyttämiseen. Ehkä myös paikallisen tason oppimisympäristöjen, toimintakulttuurin sekä opetus- ja kasvatustyön kenttä on niin monimutkainen ja kontekstisidonnainen, että yhteisten suuntalinjojen asettaminen laaja-alaisen osaamisen kehittämiseksi on paikallisella tasolla vaikeaa.

OPS-arvioinnin tulosten (Venäläinen ym. 2020, 171–172) mukaan joidenkin esiopetusyksiköiden lukuvuodessa saattoi tehdyn dokumenttianalyysin mukaan olla vain 1–2 projektimaisesti toteutettua oppimiskokonaisuutta, ja muu esiopetus oli muuta toimintaa. Positiivista kuitenkin on, että oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun on löydetty toimivia lapsi- ja ryhmälähtöisiä käytänteitä ja lapsilähtöisyydestä on tullut osa esiopetusyksiköiden arkea (emt., 114). Esiopetuksen opettajat toivat arvioinnin aikana esiin, että esiopetuksessa oppimiskokonaisuuksien suunnittelulle aiheuttaa haasteita lapsiryhmien erilaisuus, käytettävissä olevat henkilöstöresurssit sekä lasten erilaiset ja moninaiset tarpeet (emt. 113–114). Perusopetuksen puolella monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen on tukenut yhteisöllistä toimintakulttuuria ja lisännyt opettajien yhteistyötä. Tulosten mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja toteutus ovat vaihdelleet opetuksen järjestäjästä ja koulusta riippuen. Osa opetuksen järjestäjistä määrittää monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemat kouluille valmiiksi, kun taas osassa kouluja ne määritellään itse. Toteutustavasta riippumatta perusopetuksen opettajat ovat kokeneet monialaiset oppimiskokonaisuudet varsin kuormittaviksi. Positiivista kuitenkin on, että varsinkin vuosiluokilla 1–6

<sup>100</sup> Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; POPS 2004

monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla on onnistuttu luomaan uusia työtapoja ja oppilaita on onnistuttu osallistamaan niiden suunnitteluun. Vuosiluokilla 7–9 tulokset eivät olleet aivan yhtä positiivisia. (emt., 125.)

Mitä oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta ja toimivuudesta voi OPS-arvioinnin tulosten ja seuranta-arvioinnin mukaan kokonaisuudessaan sanoa? Isojen uudistusten ja muutosten toimeenpano vie esi- ja perusopetuksessa aikaa. Esiopetusyksikön ja koulun toimintaan ja toimintakulttuuriin vaikuttavat käytössä olevat henkilöstö- ja muut resurssit, mahdollisuudet täydennyskoulutukseen, pedagoginen johtaminen, muutosmyönteisyys, oppimisympäristöihin liittyvät mahdollisuudet ja haasteet, lapsi- ja oppilasryhmien tarpeet sekä monet muut asiat, joilla kaikilla on heijastusvaikutuksia muutosten ja uudistusten käyttöönottoon. Perusteasiakirjoissa esitettyjen käsitteiden tulisi olla selkeitä, jotta ne edistäisivät kehittämistavoitteista keskustelua ja yhteisten suuntalinjojen asettamista paikallisella tasolla. Esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen yhteys oppimiskokonaisuuksiin on jäänyt monessa esiopetusyksikössä ja koulussa opetussuunnitelman käyttöönoton alkuvaiheessa epäselväksi. OPS-perusteiden arviointikirjaukset puhututtivat opettajia arviointivierailuilla yleiselläkin tasolla, mutta erityisesti opettajia pohdituttivat laaja-alaisen osaamisen arviointi osana oppiaineiden arviointia, oppilaan edistymisen arviointi oppimiskokonaisuuksien aikana sekä edistymisen arvioinnin suhde oppimiskokonaisuuksissa mukana olevien oppiaineiden arviointiin.

Toimintakulttuurin muutos on prosessi, joka etenee yrityksen ja erehdyksen kautta – kokeilemalla voidaan hiljalleen löytää kulloiseenkin tilanteeseen sopivia työskentelytapoja. Oppimiskokonaisuuksien sisällöllinen suunnittelu, oppijoiden osallistaminen ja toteuttamiseen liittyvä kuormittuneisuus ovat esimerkkejä tästä. Opetussuunnitelmien käyttöönoton alkuvaiheessa useassa koulussa ja esiopetusyksikössä oppimiskokonaisuudet suunniteltiin vanhojen projektien ja askelmerkkien pohjalta, jolloin tuloksena oli liian suureellisia kokonaisuuksia, joissa opettajat kuormittuivat ja oppijoiden osallistaminen tuntui vaikealta. Perusopetuksessa opettajia harmitti, että monialaiset oppimiskokonaisuudet veivät aikaa heille tärkeältä tuntityöskentelyltä. Myös opetussuunnitelman sisällöllisten asioiden käsittelyyn jäi näin vähemmän aikaa. Esiopetuksessa opetus ei rakentunut kokonaisuudessaan oppimiskokonaisuuksista, vaan niitä oli toteutettu myös yksittäisinä projekteina. OPS-prosessin edetessä oppimiskokonaisuuksia on monessa esiopetusyksikössä ja koulussa muokattu pienemmiksi kokonaisuuksiksi, ja suunnitteluun on otettu painokkaammin mukaan opetussuunnitelman sisällöt sekä oppijoiden tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Näin toiminta on selkeytynyt ja kuormittuneisuuden tunne vähentynyt.

Positiivisinta antia oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa lienee niiden aikaansaama lisääntynyt keskustelu ja yhteistyö esiopetusyksiköissä ja kouluissa, sillä yhteistyö edistää opetuksen kehittämistä, toimintakulttuurin muutosta ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista. On tärkeää, että esiopetusyksiköissä ja kouluissa pidetään huolta yhteistyön ja keskustelun jatkumisesta myös tulevaisuudessa. Kun keskustelusta ja yhteistyöstä muodostuu pysyviä käytänteitä, ne voivat todella juurtua paikalliseen toimintakulttuuriin. Pysyvyys ja säännöllisyys luo työyhteisön jäsenille mahdollisuuksia osallistua opetuksen kehittämiseen sekä oman osaamisen ja vahvuuksien esille tuomiseen.

## 8.3 Taloudelliset resurssit

### Resurssit esillä OPS-arvioinnin aineistoissa suorasti ja epäsuorasti

Taloudelliset resurssit nousevat OPS-arvioinnin tuloksissa kaksijakoisesti opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden saavuttamista edistävänä ja estävänä tekijänä. Vastausten jakautuminen ei yllätä – esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetuksen ja koulujen resurssien tiedetään vaihtelevan.

Resursseista on vaikea puhua täsmällisesti, eikä mainintoihin riittävästä tai riittämättömistä taloudellisista resursseista ole helppo yksiselitteisesti puuttua. Konkreettisesti käytettävissä olevien resurssien lisäksi tulisi nimittäin aina tarkastella, mihin kaikkeen niiden tulisi riittää, kuinka tehokkaasti niitä käytetään ja mihin niitä kohdennetaan. Myös paikalliset painopisteet sekä erityispiirteet ja -haasteet tulisi ottaa huomioon. Ilman riittävää kontekstia paikallisista realiteeteista voi resursseista puhuminen johtaa ei-rakentavaan väittelyyn.

Taloudelliset resurssit ovat opetuksen järjestäjille, esiopetusyksiköille ja kouluille reunaehto: ne määrittävät toimintaa, sen laatua ja laajuutta. Kun resurssit syystä tai toisesta vähenevät, toimintaa sopeutetaan sen mukaisesti. Ensijaisesti täytetään lakisääteiset tehtävät, mutta kaikesta muusta voidaan ja joudutaan tarvittaessa karsia. OPS-arvioinnin aineistoissa tämä näyttäisi konkretisoituvan monilla tavoin.

Taloudelliset resurssit rajattiin alun perin OPS-arvioinnin ulkopuolelle, eikä tässä raportissa olla siksi tarkasteltu esimerkiksi esi- ja perusopetuksen järjestäjien realisesti opetukseen kohdentamia resursseja tai toiminnan oppilaskohtaisia kustannuksia. Resursseihin viitattiin OPS-arvioinnin aineistonkeruissa yleisellä tasolla muutamissa kyselylomakkeiden väittämissä. Monivalintakysymysten tulokset, vastaajaryhmien avovastaukset sekä vuosien 2018 ja 2019 esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen aikana käydyt keskustelut nostivat kuitenkin esiin tarpeen käsitellä resursseja suhteessa OPS:n valmisteluun ja käyttöönottoon.

OPS-arvioinnin avovastausaineistoissa esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmät ottavat voimallisesti kantaa taloudellisiin resursseihin yleisellä tasolla ja osa pui samalla hankerahoitusta. Vastauksissa mainitaan niukkenevien taloudellisten resurssien erilaisia vaikutuksia toimintaan. Lisäksi vastauksissa viitataan suoraan esimerkiksi kunnan huonoon rahatilanteeseen kehittämistä estävänä tekijänä. Hankerahoitukseen viitataan toisaalta toiminnan kannalta tärkeinä, mutta hankkeiden vaihtelevien teemojen ja lyhytkestoisuuden ei koeta tukevan pitkäjänteisempää kehittämistyötä. Hankkeita kritisoidaan myös siitä, ettei rahoitusta ole saatavilla kaikille ja että rahoitusten hakeminen ja hankkeiden toteuttaminen vaativat paljon aikaa ja henkilöstöä. Samoja asioita nostettiin esille myös OPS-arvioinnin esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla.

Yleisiä tuloksia taloudellisista resursseista kannattaa suhteuttaa muihin toiminnan kehittämistä tai OPS:n tavoitteiden saavuttamista haittaaviin tekijöihin, joita OPS-arvioinnin aineistosta havaittiin. Tällä tavalla tuloksia vertaamalla voidaan kenties terävämmin havaita, mistä esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen resurssihuolet kumpuavat ja mistä asioista on vuosien mittaan tai OPS-proessin aikana karsittu.

## Esi- ja perusopetuksen rahoitus

Kun huomioidaan esi- ja perusopetuksen, toisen asteen koulutuksen sekä korkeakoulutuksen yhteenlasketut kustannukset, Suomessa koulutukseen yhtä opiskelijaa kohti käytetty rahasumma on vuosina 2012–2017 laskenut. Lähes kaikissa muissa OECD-maissa summa on kasvanut. Vuonna 2017 koulutuksen opiskelijakohtaiset kustannukset olivat Suomessa Pohjoismaiden alhaisimmat, mutta silti yli OECD-maiden keskiarvon. Opiskelijamäärä pysyi tarkastelujaksolla lähes muuttumattomana. (Oph 2020b; OECD 2020.) Vaikka kustannuksista ei voida tehdä suoria johtopäätöksiä koulutuksen tuloksellisuudesta, on sillä kiistämättä vaikutuksia toimintaan, jos väheneviin resursseihin joudutaan sopeutumaan vuodesta toiseen. On myös tarpeen huomioida, että esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet astuivat voimaan elokuusta 2016 alkaen, eli ainakin joillain opetuksen järjestäjillä resurssit ovat saattaneet olla OPS:n käyttöönoton aikaan alimmillaan vuosikausiin.

Esi- ja perusopetuksen rahoituksen vastuu jakautuu valtion ja paikallisten opetuksen järjestäjien kesken. Valtio osallistuu rahoitukseen valtionosuusjärjestelmän kautta, joka muodostuu valtionvarainministeriön hallinnoimasta peruspalvelujen valtionosuudesta ja esi- ja perusopetuksen kotikuntakorvauksista sekä OKM:n hallinnoimasta opetus- ja kulttuuritoimen valtionosuudesta. Rahoitusjärjestelmä kattaa kuntien lisäksi yksityiset koulutuksen järjestäjät ja kuntayhtymät. Kuntien peruspalvelujen valtionosuusrahoitus perustuu kunnan ikäluokkien asukasmääriin ja ikäluokkien asukasta kohti määrättyihin perushintoihin sekä kunnan olosuhteisiin perustuviin lisäyksiin ja lisäosiin. Valtionosuusjärjestelmää täydennetään erilaisilla valtionavustuksilla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö = OKM 2020a).

Karvi on jo arvioinut hallituskaudella 2011–2015 tehtyjen säästötoimenpiteiden vaikutuksia. Arvioinnissa todettiin, että säästöpäätöksistä huolimatta esi- ja perusopetuksen oppilaskohtaiset kustannukset ovat keskimäärin pysyneet ennallaan tai kasvaneet. Näin ollen monet opetuksen järjestäjät ovat kyseisinä vuosina lisänneet omaa rahoitusosuuttaan esi- ja perusopetuksesta. Suurimmilla opetuksen järjestäjillä oppilaskohtaiset kustannukset olivat pienentyneet ja pienillä sen sijaan kasvaneet. Perusopetuksessa annettavan opetuksen määrässä havaittiin järjestäjien välillä kasvavia eroja, vaikka opetuksen määrä keskimäärin pysyikin samana. Arviointiin osallistuneet esi- ja perusopetuksen järjestäjät kertoivat, että tarkasteltuna ajankohtana yleisin säästötoimenpide oli henkilöstökulut. Perusopetuksessa säästökohteita olivat lisäksi tuntikehys ja materiaalikulut. Samat asiat mainittiin todennäköisimmiksi säästökohteiksi myös tulevaisuudessa, jos säästöjä tarvitaan. (Pitkänen ym. 2017, 3–4, 69.) Opetuksen järjestäjien osuus peruspalvelujen, joihin esi- ja perusopetuskin kuuluu, rahoituksesta on merkittävä – esimerkiksi vuonna 2020 valtionosuusprosentti on 25,46 %. Kuntien rahoitusosuus on siis noin 75 %, mikä tarkoittaa 3654,72 € asukasta kohden (Oph 2020c, 16–17).

Opetuksen järjestäjien mahdollisuudet lisärahoitukseen vaihtelevat, mistä syystä kuntien rahoitusosuuksien kasvaminen on varsin huolestuttava kehitys. Paikallisesti ja alueellisesti voi syntyä suuriakin eroja opetukseen kohdistettuihin resursseihin ja siten itse opetukseen. OPS-arvioinnin tulosten perusteella resurssit konkretisoituvat muun muassa opetusvälineiden, -laitteiden ja -materiaalien määrässä ja laadussa, opetustilojen kehittämisessä, opetusryhmien koossa sekä oppituntien määrässä. Lisäksi resurssit vaikuttavat siihen, miten paikallisen OPS:n valmistelu ja

käyttöönotto voidaan toteuttaa. Suorien rahoitusleikkausten lisäksi koulutukseen on kohdistunut muitakin leikkauksia. Esimerkiksi OAJ listaa koulutusleikkausten olevan suorien leikkausten tai indeksijäädytysten ohella rahoitusvastuiden vähentämisen, valitun rahoitusmekanismin, pysyvän perusrahoituksen vähentämisen, säädettyjen tehtävien lisäämisen sekä velvoitteiden karsimisen yhteisvaikutusta (Pulkinen 2019).

Perusrahoituksen vähentyessä suurempaan rooliin nousevat erityisavustukset ja kehitysrahoitukset eli pääosin hankerahoitukset. Tällöin rahoitus on samalla voimakas ohjauskeino, jolla määritetään toiminnan kehittämisen suuntaa ja vaikutetaan toiminnan painopisteisiin. Kehittämishankkeita hallinnoivat ja hankerahoituksia jakavat pääosin Opetushallitus sekä opetus- ja kulttuuriministeriö. Rahoitusta ei jaeta automaattisesti, vaan sen edellytyksenä on suunnitelman laatiminen ja rahoituksen hakeminen sen pohjalta. Mikäli rahoitus saadaan, kuuluu hakijan vastuulle aina hankkeen etenemiseen ja tuloksiin ja siihen käytettyihin resursseihin liittyvä raportointi. Vuonna 2020 haettavana on ollut muun muassa erityisavustus esi- ja perusopetuksen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin ja laadun kehittämiseen (OKM 2020b) sekä innovatiivisten oppimisympäristöjen edistämiseen esi- ja perusopetuksessa (Oph 2020d).

### Puutteelliset resurssit heijastuvat toimintaan monin tavoin

Taloudelliset resurssit sai jakautuneita arvioita, kun esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä, esiopetusyksiköiltä ja kouluilta kysyttiin monivalintakysymyksellä, kuinka paljon resurssit heidän näkökulmastaan edistävät OPS:n tavoitteiden saavuttamista. Kaikilla vastaajaryhmillä arviot olivat muuttuneet aavistuksen positiivisempaan suuntaan vuodesta 2017. Keskimäärin alle viidesosa vastaajista kokee taloudellisten resurssien edistävän OPS:n tavoitteiden saavuttamista erittäin vähän tai vähän, noin kolmasosa kohtalaisesti. Seurantakyselyssä negatiivisimmat arviot saatiin koulujen vastaajaryhmiltä. Vielä negatiivisemmat arviot saatiin opettajakyselyistä keväällä 2018 ja 2019 (Venäläinen ym. 2020). Toisin kuin tavoitteiden saavuttamista edistäviä tekijöitä, saavuttamista estäviä tekijöitä kysyttiin OPS-arvioinnissa avokysymyksellä. Vastauksissa taloudelliset resurssit nousevat esille suorasti ja epäsuorasti, ja näiden vastausten osuus kaikista avovastauksista on merkittävä. Tavoitteiden saavuttamista edistäviä ja estäviä tekijöitä käsittelevien kysymysten lisäksi tietoa taloudellisista resursseista saatiin muun muassa koulutuksiin osallistumista koskevasta kysymyksestä.

Kokonaisuudessaan OPS-arvioinnin aineistoissa taloudellisiin resursseihin kytkeytyvät kuvaukset opetustiloista sekä opetusvälineistä ja -materiaaleista, TVT-laitteista ja niiden käytöstä, koulutuksiin osallistumisen esteistä, oppiaineiden valinnaisuuden supistumisesta, minimi tuntijaon toteuttamisesta sekä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja erityisen tuen huomioimisesta. OPS-arvioinnissa havaitut tavoitteiden saavuttamisen tai toiminnan kehittämisen pulmat eivät ole esi- tai perusopetuksen vastaajaryhmillä kahdessa vuodessa muuttuneet: käytettävissä olevat resurssit ovat ainakin osalle esi- ja perusopetuksen järjestäjistä, esiopetusyksiköistä ja kouluista edelleen merkittävä este.

Resurssien yhteys opetustilojen kehittämiseen sekä esimerkiksi opetusvälineiden tai -materiaalien ja TVT-laitteiden hankkimiseen on selvä. OPS-arvioinnin aineistoissa on suuri määrä mainintoja huonosti toimivista verkkoyhteyksistä, hitaista tai riittämättömistä laitteista sekä vanhoista oppimateriaaleista ja tiloista. OPS-arvioinnin perusteella paikallisesti on useita erilaisia oppimisympäristöihin liittyviä kehittämistarpeita, mutta tällä hetkellä digitalisaatio lienee yksi keskeisimmistä. OPS-arvioinnin kouluvierailuilla tehtyjen havaintojen perusteella TVT-laitteiden määrä vaihteli jopa niin paljon, että toisessa koulussa oli yksi laite 16:ta oppilasta kohden, kun toisessa koulussa laitteita oli enemmän kuin oppilaita (Venäläinen ym. 2020, 142). Opettajienkin laitteissa on eroja: esimerkiksi OAJ:n (2019) kyselyn mukaan noin joka seitsemänneltä perusopetuksen opettajalta puuttuu työnantajan tarjoama, henkilökohtaisessa käytössä oleva digilaitte. Myös OAJ:n aineistossa oli lukuisia mainintoja laitteiden ja verkkoyhteyden toiminnan ongelmista. (OAJ 2019, 3–4.) Koulujen digitaalisissa toimintaympäristöissä riittää vielä kehittämistä, todetaan myös Digiajan peruskoulu -hankkeen jatkoselvityksessä (Tanhua-Piirainen, Kaarakainen, Kaarakainen & Viteli 2020, 41–46, 50–53, 86–87). OPS-arvioinnin mukaan oppimisympäristöjä – fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia – on paikallisesti kehitetty uuden OPS:n hengessä pienilläkin resursseilla (Venäläinen ym. 2020). Kuitenkaan laitehankintoja tai suurempia muutoksia fyysisiin tiloihin tuskin voidaan toteuttaa ilman merkittävää lisäresurssia.

Koulutuksiin osallistumista estävät OPS-arvioinnin mukaan huomattavasti koulutusten kustannukset, sijaisjärjestelyt sekä pitkät etäisyydet, eli resurssit ovat myös opettajien osaamisen kehittämisen hidasteena. Koulutusten kustannukset ovat tulosten mukaan suurempi este nyt kuin kaksi vuotta sitten – kenties OPS:n käyttöönottovaiheessa koulutukseen varattiin tietoisesti lisäresurssia. OPS-arvioinnissa ei selvitetty, millaisessa täydennyskoulutuksessa vastaajat ovat käyneet tai millaisesta täydennyskoulutuksesta on edellä mainituista syistä jouduttu luopumaan. Lienee turvallista väittää, että mitä pitkäkestoisempi koulutus on kyseessä, sitä enemmän siihen osallistuminen maksaa ja sitä enemmän mahdollisia sijais-, matka- ja yöpymiskustannuksia tulee. On myös huomioitava, että lyhytkestoinenkin koulutus voi vaatia suurta rahallista panostusta, mikäli koulutus on tarkoitus tarjota koko työyhteisölle. Verkkokoulutukset ovat ainakin yksi keino vähentää koulutusten kustannuksia ja siten parantaa koulutuksiin osallistumisen mahdollisuuksia ja alueellista tasa-arvoa.

Resurssit heijastuvat OPS-arvioinnin mukaan myös suoraan oppilaiden saaman tuen ja opetuksen määrään. Avovastauksissa kuvaillaan kasvavia ryhmäkokoja sekä sitä, että tuen tarpeisten määrä suhteessa henkilöstöresursseihin nähden on suuri. Tuntijakoa koskevissa tuloksissa tulee esille, että jotkut perusopetuksen järjestäjät ja koulut toteuttavat resurssisyistä minimimituntijakoa, kun toiset ovat pystyneet osoittamaan tuntijaon päälle useita lisätunteja. Mielenkiintoisesti muutamilla perusopetuksen järjestäjillä tuntien lisääminenkin oli merkki heikosta taloudellisesta tilanteesta: lisätunnit olivat tulleet halvemmaksi kuin ylimääräisten koulukyytien järjestäminen. Esimerkki havainnollistaa, kuinka monenlaisia haasteita resursseihin ja resursointiin voi liittyä. Resurssien vaikutukset ulottuvat OPS-arvioinnin mukaan myös oppilaille tarjottavien valinnaisten oppiaineiden määrään. Tuntimäärien paikallista vaihtelua ja vaikutuksia on selvitetty ja puitu edellisinä vuosina muutamaankin otteeseen valtakunnallisessa mediassa (esim. YLE 2017, HS 2020). YLE (2018) on laatinut jopa perusopetukseen kohdennettujen resurssien vertailuun tarkoitettua ”koulukoneen”. Tuntimäärien vaihtelu paikallisesti on suurta.

## OPS-prosessi läpi minimiresursseilla vai hyvinvointia tukien?

Mistä onnistunut OPS-prosessi on tehty? Riittääkö, että paikallinen opetussuunnitelma laaditaan, hyväksytään ja lisätään verkkosivuille käytettäväksi? Ehkä olisi aika myöntää, että pysyvään toimintakulttuurin muutokseen ja OPS-perusteiden tavoitteiden saavuttamiseen tarvitaan paljon muutakin. On osin resursseista kiinni, voidaanko OPS-prosessin aikana paikallisesti panostaa oppijoiden ja huoltajien osallistamiseen, perusteluonnosten kommentointiin, yhteiseen (arvo)keskusteluun tai täydennyskoulutukseen, uusista hankinnoista puhumattakaan. Resurssit vaikuttavat myös siihen, kuinka suurta osaa opettajista voidaan OPS-prosessiin osallistaa ja kuinka tiukkaan aikataulutetuksi se muodostuu. Erityisesti OPS-arvioinnin esiopetusyksikkö- ja kouluvierailut osoittivat, kuinka eri tavoin opetussuunnitelmaprosessit voivat paikallisesti edetä (Venäläinen ym. 2020, 61–62).

Riittävien resurssien turvaamiseen viitataan lähes poikkeuksetta, kun esi- ja perusopetukseen annetaan kehittämissuosituksia. Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeessa suositeltiin, että tulevaisuudessa on taattava korkealaatuisen opetuksen mahdollistava perusopetuksen resursointi, että positiivista diskriminaatiota on tuettava taloudellisesti ja että opetuksen järjestäjillä tulee olla riittävät resurssit ryhmäkokojen säilyttämiseen riittävän pieninä (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015, 108–109). Vuonna 2016 aloittaneen peruskoulufoorumin tutkija- ja asiantuntijaryhmä linjasi, että kaikkien oppilaiden tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen tulee turvata takaamalla peruskoululle riittävät resurssit. Keinoina nähtiin muun muassa sopivan ryhmäkoon sekä riittävän erityisopettajien ja muun opetushenkilöstön määrän turvaaminen sekä yksilöllisen tuen ja opiskeluhuollon resursointi. (OKM 2018, 8–9.) Peruskoulufoorumin seurantaryhmä valitsi lisäksi tasa-arvoisen peruskoulun priorisoidut tavoitteet, joista yksi on pitkäjänteinen kehittäminen, rahoitus sekä OPS-toimeenpanon tuki (Oph 2018). Valtiontalouden tarkastusviraston yleissivistävän koulutuksen opetus- ja oppimisympäristöjen digitalisointia käsittelevässä tarkastuskertomuksessa viitataan kehittämiseen käytettävissä olevan ajan, määrärahojen ja muiden resurssien niukkuuteen ja puutteelliseen kohdentamiseen (VTV 2019, 24–30). Tarkastuskertomuksen jatkoselvityksessä suositellaan digitalisaation hankerahoituksen kehittämistä ja digitalisointia kehittävien verkostojen taloudellista tukemista (VTV 2020, 53). Myös OPS-arvioinnin aiemmissa kehittämissuosituksissa on otettu kantaa riittävien resurssien turvaamiseen (Saarinen ym. 2019; Venäläinen ym. 2020). Listaa voisi jatkaa.

Aiemmat kehittämissuosituksot on syytä ottaa tosissaan. Osin näin on tehtykin: esimerkiksi Marinin hallituksen Oikeus oppia -kehittämisohjelma sisältää lisärahoitusta ja rahoitukseen tehtäviä uudistuksia (OKM 2020c). Valtakunnallisissa OPS-prosesseissa tulisi huolehtia riittävästä koulutuksesta ja muusta tukea niin perusteluonnosten valmistelun aikana kuin pitkään perusteiden valmistumisen ja käyttöönoton jälkeenkin. OPS-uudistuksiin liittyvässä rahoituksessa tulisi tarkasti miettiä, voidaanko tehdä kaikkia opetuksen järjestäjiä hyödyttäviä ratkaisuja vai jaetaanko rahoitusta hankepohjaisesti, joka hyödyttää pääosin valmiita verkostoja tai yksittäisiä opetuksen järjestäjiä. Opetuksen järjestäjien mahdollisuuksia resursoida OPS-prosessiin voitaisiin parantaa tarkastelemalla koulutuksen rahoitusta kokonaisuutena, toisin sanoen valtiosuosituksia ja sen riittävyttä opetuksen järjestämiseen kokonaisuudessaan. Rahoitusta tulisi tarkastella tulevaisuudenkin kannalta: muun muassa kuntien väestön muutoksella on monenlaisia ja pitkäkantoisia vaikutuksia opetuksen rahoitukseen ja järjestämiseen (ks. esim. Aro, Aro, Honkala, Huttula &

Mäkelä 2020). Opetuksen järjestäjien kannattaa huolehtia paikallisen OPS-prosessin resursoinnista – omista taloudellisista puitteistaan – mahdollisimman ennakoivasti: ajan ja rahan käyttö tulisi suunnitella huolella ja resursseja tulisi varata ja jakaa opetussuunnitelmatyön kaikkiin vaiheisiin. Opetussuunnitelmien perusteiden valmistelu alkaa useita vuosia ennen asiakirjojen hyväksymistä ja asiakirjojen käyttöönotto jatkuu pitkään perusteasiakirjojen ja paikallisten opetussuunnitelmien valmistuttua. Paikallisesti tulisi huolehtia, että opetussuunnitelmista keskustellaan riittävästi ja niiden ääreen voidaan palata säännöllisesti. Koulutusresurssia opettajille tulisi olla riittävästi myös siltä varalta, että käyttöönottoprosessin edetessä ilmenee uusia, ennakoimattomia koulutustarpeita.

OPS-arvioinnin tulosten mukaan OPS:ien tavoitteiden saavuttamista edistävät eniten opettajien välinen yhteistyö ja kehittämismyönteinen ilmapiiri. Kaikkialla niiden merkitystä ei kuitenkaan ole havaittu, eikä yhteistyölle ole varattu riittävästi aikaa. Ajan ja rahan resursoiminen yhteistyölle ja kehittämiselle antaa työlle arvoa sekä motivoi ja sitouttaa opettajia muutokseen. (Saarinen ym. 2019; Venäläinen ym. 2020.) Tiedon jakamisella ja keskustella on yhteys siihen, kuinka merkittäväksi opettajat ja rehtorit kokevat oman roolinsa OPS-uudistuksessa ja kuinka hyvin OPS-uudistuksen koetaan onnistuneen. Onnistumisen kokemuksesta lisää ja uudistuksiin liittyvää stressiä vähentää se, että prosessissa mukana olevien hyvinvoinnista huolehditaan ennakoivasti. Kun työyhteisössä voidaan hyvin ja kollegiaaliseen tukeen voidaan luottaa, voivat uudistusten koetut vaikutuksetkin olla pitkäaikaisempia. (Tikkanen, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2019, 556.)

OPS-uudistuksen toteuttaminen ja siihen tarvittavat resurssit eivät ole irrallaan muusta esiopetus- ja koulutyöstä, vaan uudistaminen tapahtuu normaalin toiminnan ohessa. Jos resurssit ovat jo valmiiksi vähäiset ja, kuten OPS-arvioinnin tuloksista voi ymmärtää, paikallisesti on jouduttu karsimaan tiloihin tai välineisiin liittyvistä hankinnoista, täydennyskoulutuksesta tai tarjotusta opetuksen määrästä, voi OPS-uudistuksellekin varattu rahoitus jäädä vähäiseksi. Valtakunnallisten OPS-uudistusten tavoitteena on saada aikaan pysyviä ja näkyviä muutoksia esi- ja perusopetuksessa. Tämä on mahdollista vain, jos uudistaminen tapahtuu taloudellisesti ja sosiaalisesti kestäväällä tavalla: uudistamistyöhön on kohdistettava riittävästi rahaa, uudistamiselle on annettava riittävästi aikaa ja uudistajille on annettava riittävästi tukea.

## 8.4 Toimintakulttuurin kehittäminen

### Yhteisöllinen toimintakulttuuri opetuksen kehittämisessä

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa toimintakulttuuri määritellään historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuvana tapana toimia. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat säädökset sekä opetussuunnitelmien perusteissa ja paikallisissa suunnitelmissa määritellyt arvot, oppimiskäsitys ja opetusta koskevat tavoitteet. Lisäksi sitä muovaavat johtamisrakenteet ja käytännöt, henkilöstön ammattitaito sekä käytettävissä olevat tilat, välineet ja materiaalit. Toimintakulttuuri näkyy opetusyhteisön vuorovaikutuksessa, ilmapiirissä sekä pedagogisissa käytännöissä ja vaikuttaa aina lasten ja oppilaiden kohtaamaan opetuksen laatuun. Hyvä toimintakulttuuri edistää oppimista ja hyvinvointia esi- ja perusopetusyhteisössä. (EOPS 2014, 22; POPS 2014, 26; Venäläinen ym. 2020, 150.)



Vuoden 2014 esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa määritellään toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita, joiden tehtävänä on tukea opetuksen järjestäjiä, kouluja ja päiväkoteja toimintansa suuntaamisessa. Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat seuraavat periaatteet oppiva yhteisö; 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. Esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet ovat kaikille yhteinen esiopetus; oppimisen ja oivalluksen ilo; lapsi osallisena ja oman elämänsä toimijana sekä hyvinvointi ja turvallinen arki. Periaatteiden toteuttaminen vaatii paikallisten tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioon ottamista, yhteistyötä huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa sekä oppilaiden aitoa mukanaoloa yhteisön kehittämisessä. (POPS 2014, 26–29; EOPS 2014, 22–23, ks. Saarinen ym. 2019, 125; Venäläinen ym. 2020, 150, 158.) Haasteena vuoden 2014 esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisessa on se, miten opetussuunnitelmien yhteisen osan uudistuksista tulee osa arkea ja opettajien työtä sekä opetus- ja oppimistilanteita. OPS-arvioinnin tulosten mukaan onnistuminen tässä edellyttää opetussuunnitelman tavoitteiden ja käsitteiden avaamista yhdessä keskustellen paikallisella tasolla.

OPS-arvioinnin tulokset osoittavat, että yksikön tai koulun toimintakulttuurilla on olennainen merkitys uudistusten toteuttamisessa arjessa (ks. Venäläinen ym. 2020). Opetussuunnitelmien uudistuksien toteuttaminen tapahtuu aina historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneessa toimintakulttuurissa ja rakenteellisissa ratkaisuisa. Yksikön ja koulun toimintakulttuuri muodostuu traditioista, toimintatavoista ja käytännöistä, jotka ovat muotoutuneet vuosien, jopa vuosikymmenten aikana, ja jotka huokuvat koulun seinistä – ”näin meillä on aina tehty”. Uudistuksiin suhtautumisen tavat vaihtelevat yksikön tai koulun henkilöstön kesken. Jokainen opettaja, johtaja ja rehtori kantaa mukanaan omaa kokemushistoriaansa, asenteitaan ja toimintatapojaan. Yhtenä paikallisena haasteena on se, miten pedagogisella johtamisella luodaan muutosmyönteistä toimintakulttuuria, jossa annetaan aikaa ja mahdollisuuksia asioiden yhteiseen pohdintaan ja yhteisen ymmärryksen luomiseen OPS:ien uudistusten keskeisistä sisällöistä. Erityisesti huomiota tulisi kiinnittää siihen, miten pedagogisella johtamisella tuetaan uudistusten toteutumista yksikköjen ja koulujen arjen oppimis- ja opetustilanteissa. On syytä pohtia, millaisia toimintatapoja ja rakenteellisia ratkaisuja toimintakulttuurin kehittämisen tueksi tarvitaan.

Toimintakulttuuriin taustalla on oppimiskäsitys, joka lähtökohtaisesti ohjaa ja suuntaa esi- ja perusopetuksen kehittämistä. OPS-arvioinnin tulokset osoittavat, että kokonaisuutena esi- ja perusopetuksen toiminta perustuu vastaajien mielestä varsin hyvin oppimiskäsitykseen. Kuitenkin kaksi viidesosaa koulujen vastaajaryhmistä nostaa oppimiskäsityksen toteutumisen pulmaksi tilat. OPS-arvioinnin aiempien tulosten mukaan myös noin puolet esi- ja perusopetuksen opettajista arvioi, etteivät opetustilat tue oppimiskäsityksen toteutumista (Venäläinen ym. 2020, 171). Lisäksi oppimiskäsityksen toteutumista estävät opettajien mukaan työrauhahäiriöt, suuret ryhmät ja tuen tarpeisten oppilaiden määrä (emt.). On syytä pohtia, miten rauhallinen, turvallinen ja riittävästi tukea tarjoava oppimisympäristö tarjotaan kaikille lapsille ja oppilaille. Tämä vaatii erityisesti rakenteellisten ratkaisuja ja riittävien resurssien turvaamista.

## Opetuksen jatkuvaa kehittämistä tukeva pedagoginen johtaminen

OPS-arvioinnin vastaajaryhmät arvioivat yhteissuunnitteluajan tai vastaavan aikaresurssin käytön tukevan opetuksen kehittämistä heikommin seuranta-ajankohtana vuonna 2019 kuin 2017. Onko niin, että opetussuunnitelman käyttöönoton alkuvaiheen jälkeen yhteistä aikaresurssia ei ole varattu esimerkiksi uudistusten toteutumisen seurantaan ja mahdollisten muutosten jatkotyöstämiseen? Esimerkiksi Johnson (2006, 197) toteaa vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteita koskevassa tutkimuksessaan, ettei paikallisen OPS:n valmistelun jälkeen osoitettu uusia ratkaisuja kehittämistyön resurssien tai mahdollisuuksien parantamiseen. Kirjoitetun opetussuunnitelman valmistumisen jälkeen kiinnostus opetussuunnitelmaprosessia kohtaan väheni ja keskustelu kuihtui. Johnson mainitsee seuraavien suurien haasteiden olevan ”opetussuunnitelmaprosessin etenemisen elossa pitäminen ja kirjoitetun opetussuunnitelman muuttaminen käytännön toiminnaksi koulujen toimintakulttuurissa ja opettajien luokkahuonetyössä”. (Johnson 2006, 197.) Uudistusten valmistelun yhteydessä on syytä pohtia sitä, miten opetuksen järjestäjien, yksiköiden ja koulujen tasolla huolehditaan prosessinomaisesta kehittämisestä sekä sen arvioimisesta ja seuraamisesta.

Toimintakulttuurin merkitystä kuvaavat OPS-arvioinnin tulokset opetussuunnitelmien käyttöönottoa edistävästä tekijöistä, joista tärkeimpiä ovat opettajien välinen yhteistyö, opettajien ja johdon välinen yhteistyö sekä vuosittaiset suunnitelmat ja lukuvuosisuunnitelmat (Saarinen ym. 2019, 88–91). Myös Johnson (2006, 196–197) toteaa, että ajankäytön haasteista huolimatta opettajien välille syntyi OPS-prosessin aikana kollegiaalista kumppanuutta, mitä voidaan pitää yhtenä kehittämistyön myönteisistä tuloksista. Opettajat kokivat syntyneet yhteistyösuhteet erittäin myönteisinä ja ne loivat pohjaa yhteistyölle myös jatkossa.

OPS-arvioinnin mukaan toimintakulttuurin kehittämistä edistävät esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien mukaan yhteiset tavoitteet, tiimityöskentely ja yhteistyötaidot. Näiden tekijöiden merkitys oli kasvanut vuodesta 2017 vuoteen 2019 kuudella prosenttiyksiköllä. Samoin koulujen ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmien mukaan yhteistyötaidot ja yhteiset tavoitteet ja lisäksi opettajien osallistaminen ovat tärkeimpiä tekijöitä toimintakulttuurin kehittämisessä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintakulttuurit ovat kehittyneet yhteisölliseen ja yhdessä tekemisen suuntaan. Oppilaiden osallistamisen merkitys oli sen sijaan laskenut huomattavasti vuoden 2017 arvioista. Vaikka oppilaiden osallistamista pidetään edelleenkin tärkeänä, sen toteuttaminen koetaan OPS-arvioinnin mukaan haasteelliseksi. Paikallisesti on syytä pohtia, millaisissa tilanteissa lasten ja oppilaiden osallistaminen tukee toimintakulttuurin kehittämistä. Oppilaiden laaja osallistaminen ei automaattisesti ole paras ratkaisu, vaan osallistamisen tilanteet ja tavat tulisi päättää harkiten: millaisiin päätöksiin oppilaat voivat aidosti vaikuttaa, missä seikoissa oppilaiden toiveita voidaan ja kannattaa ottaa huomioon, ja millaiseen osallistamiseen oppilaiden taidot riittävät.

OPS arvioinnin aiempien tulosten (Venäläinen ym. 2020, 153–154) mukaan vuosiluokkien 1–6 opettajat arvioivat rehtorin pedagogisen johtamisen, tiimityöskentelyn<sup>101</sup> sekä yhteissuunnittelun edistävän koulun toimintakulttuurin kehittämistä. Vuosiluokkien 7–9 opettajat arvioivat näiden tekijöiden vaikutuksen vähäisemmäksi. Kenties yläkoulussa ei ole yhtä voimakasta yhteistyön

101 sis. myös yhteisopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden

perinnettä, oppiaineiden yhteyksiä on vaikeampi löytää tai yhteistyötä estävät rakenteelliset seikat kuten lukujärjestys. Alakoulussa oppiaineiden rajat eivät ole yhtä tarkkoja, ja opettajien on helpompi joustaa päivän rakenteesta, koska lukujärjestystä ei ole sidottu ns. palkkeihin.

Toimintakulttuurin kehittämisessä pidetään OPS-arvioinnin tulosten mukaan tärkeänä pedagogista johtamista. Sen merkitykseen tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota. Komulainen ja Rajakaltio (2017, 224) tarkastelevat opetussuunnitelma-ajattelua ja siihen läheisesti liittyviä pedagogisia toiminta-alueita pedagogisen johtamisen näkökulmasta. He tarjoavat teknis-rationaalisen johtamistavan tilalle kollegiaaliseen yhteistoimintaan pohjautuvaa pedagogista johtamista, jolla on keskeinen asema muutosta tavoittelevassa opetussuunnitelmatyössä. Pedagoginen johtaminen on olennainen osa tavoitteita ja sisältöä koskevia prosesseja, joissa tulkitaan ja muunnetaan opetussuunnitelmaa opettajan työtä raamittavaksi asiakirjaksi. Näiden kahden erilaisen johtamistavan taustalla olevat käsitykset opettajasta vaihtelevat OPS:a mekaanisesti toteuttavasta opetusteknikosta sen tulkitsijaksi ja aktiiviseksi subjektiksi.

Opettajiin kohdistuu entistä suurempi yhteistyön tekemisen vaade, joka ulottuu opetuksen suunnittelusta aina yhdessä opettamiseen. Jo pelkästään OPS:ien oppimiskäsityksen mukaisen toiminnan toteuttaminen edellyttää opettajien välistä yhteistyötä. Opettajat ovat aiemmin usein tehneet autonomista ja itsenäistä työtä. Opettajien työn reunaehtoja määritellään muun muassa opetussuunnitelmissa: opettajalla on valta valita itsenäisesti ja omien intressien mukaan pedagogiset ratkaisut oppimistilanteiden toteuttamiseen. Yhteisopettajuus ja yhdessä opettaminen eivät missään nimessä ole uusia asioita, mutta niiden merkitystä on nyt korostettu. Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa yhteistyötä on pyritty lisäämään muun muassa perusopetuksessa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa. Siirryttäessä yksin opettamisesta entistä enemmän yhdessä opettamiseen tai yleisesti yhteistyön lisäämiseen tarvitaan sen tueksi myös pedagogista johtamista.

Rajakaltio (2012, 114) esittää, että parhaimmillaan johtaminen on vuorovaikutukseen perustuvaa yhteistyötä, joka tukee eri asiantuntijoiden välistä dialogia. Samalla siihen liittyy kyky nähdä asioiden kompleksisuus ja moninaisuus. Koulun johtamisen voisi tällaisena tukea entistä enemmän moniäänisyyttä, integroivaa toimintaa sekä erilaisten ihmisten ja ryhmien saattamista yhteen. Kyse on samalla siitä, miten tieto on usein pikemmin eri asiantuntijoiden välissä kuin yksittäisen asiantuntijan hallussa. Vuorovaikutukseen perustuva johtaminen edellyttää myös valtakysymysten uudelleen arviointia. (Rajakaltio 2012, 114, ks. myös Komulainen & Rajakaltio 2017, 230–231)

## Yhteistyö ja keskustelu opetuksen kehittämisen avaimina

Valtakunnallisella tasolla esi- ja perusopetuksen kehittämistä ohjataan lainsäädännön lisäksi perusteasiakirjoilla, jotka määrittelevät kehittämisen suunnan ja linjaukset. Paikallisella tasolla opetuksen järjestäjät luovat puitteet ja raamit kehittämisellä. OPS-arvioinnin tulosten (Saarinen ym. 2019, 93–94; Venäläinen ym. 2020, 57–61, 71–74) mukaan opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden abstraktius ja käytettyjen käsitteiden monitulkintaisuus voivat hankaloittaa niiden käyttöönottoa. Esi- ja perusopetuksen OPS:ien toimeenpanon yksi keskeinen onnistumisen ehto se, että esiopetusyksiköissä ja kouluissa on riittävästi aikaa tavoitteiden pohtimiseen ja käsitteiden

tulkintaan. Muuten vaarana voi olla Rajakaltion (2014, 45–47) kuvaama tilanne, jossa työyhteisön ulkopuolelta tulevat uudistukset voivat jäädä pelkän puheen tasolle, jos tulkinnallisille prosesseille ei ole järjestetty tarpeeksi tilaa. Muu tutkimus vahvistaa, että yhteissuunnittelu lisää opettajien tietoa opetussuunnitelmasta ja vaikuttaa myönteisesti opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpääntöön. Yhdessä tapahtuva, suoraan opetussuunnitelmaan liittyvä kehittämistyö paitsi lisää tietoa, myös auttaa muuttamaan opetuksen käytänteitä. (Voogt ym. 2016, 137.)

Yhteistyötaidot ja opettajien osallistaminen ovat OPS-arvioinnin seurantatulosten mukaan tärkeitä tekijöitä esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurien kehittämisessä. Näiden lisäksi esiopetuksessa toimintakulttuurin kehittämistä edesauttavat yhteiset tavoitteet ja tiimityöskentely. Arviointitulosten mukaan esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintakulttuurien kehittämistä edesauttaa parhaiten se, miten yhteistyö ja yhteisten tavoitteiden edistäminen onnistuu arjessa. Tässä kehittämisen arjen organisoinnissa korostuu pedagogisen johtamisen merkitys. Sekä esi- että perusopetuksen osalta arviointitulokset osoittavat, että huoltajien osallistumisen merkitys toimintakulttuurin kehittämisessä on jäänyt vähäisemmäksi ja vähentynyt entisestään vuodesta 2017 vuoteen 2019. Samoin lasten ja oppilaiden osallistamisen merkitys toimintakulttuurin kehittämiseen on vähäisempää.

On syytä pohtia, millä tavoilla saadaan muutoksia yksiköiden ja koulujen toimintaan ja miten oppiva yhteisö rakentuu. Rajakaltio (2014, 45–47) korostaa, että kehittämistyö onnistuu silloin, kun se nivoutuu osaksi jokapäiväistä työn organisointia ja tekemistä. Yhteistyö vaatii kouluissa rakenteita, jotta se ei jää satunnaiseksi. Esimerkiksi opettajien yhteistyöhön ja -suunnitteluun sekä yhdessä oppimiseen tarvitaan rakenteellisiin ratkaisuihin, jotka luovat puitteet pitkäjänteiselle kehittämiselle ja yhteisölliseen oppimiseen. Tällaiset ratkaisut mahdollistavat myös uudistusten toteuttamisen arviointia ja prosessinomaista kehittämistä. Olennaista uudistusten toteutumisessa on omistajuus, jolloin yksittäinen opettaja voi kokea uudistukset mahdollisuutena kehittyä omassa työssään.

OPS-arvioinnin mukaan erityisesti koulujen toimintakulttuuria on muovannut ja opettajien yhteistyötä on vahvistanut monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen. Useita oppiaineita yhdistävien monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen edellyttää opettajien yhteissuunnittelua ja -yhteistyötä sekä mahdollistaa asioiden jakamista ja yhteisopettajuutta.

## Itsearviointi ja seuranta jatkuvan kehittämisen tukena

Esi- ja perusopetuksen kehittämisessä yksi olennainen osa on paikallisen opetussuunnitelman sekä vuosisuunnitelman seuranta- ja arviointitiedon hyödyntäminen. OPS-arvioinnin tulosten mukaan arviointi- ja palautetietoa käytetään toiminnan kehittämiskohteiden määrittelyssä sekä toiminta- ja lukuvuosisuunnitelmien päivittämisessä hallinnollisella ja yksikkö- ja koulutasolla. Pieni osa kysymykseen vastanneista arvioi, ettei heillä tehdä oman toiminnan arviointia ja seuranta riittävän systemaattisesti. On syytä pohtia, miksi OPS-arviointiin osallistuneista esi- ja perusopetuksen järjestäjistä peräti kolmasosa jätti vastaamatta seuranta- ja arviointitietoa käsittelevään kysymykseen. Oman toiminnan arviointi ja seuranta nimittäin kuuluvat järjestäjien tehtäviin. Onko niin, ettei näillä järjestäjillä ole olemassa rakenteita ja toimintatapoja tietojen keräämiseen

ja hyödyntämiseen, eivätkä siksi halunneet vastata? Paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu-  
prosessien lisäksi itsearviointi- ja seurantatietoa tarvitaan myös opetuksen järjestäjien, yksikköjen  
ja koulujen tasolla. Näin ollen yhteisöissä tarvitaan aikaa ja tilaa tarkastella opetussuunnitelmien  
tavoitteiden saavuttamista ja uudistusten toteutumista. Nämä edellyttävät rakenteellisia ratkaisuja  
ja toimivia arviointi- ja seurantaprosesseja.

Keskustelu koulujen omaehtoisesta kehittämisestä ei ole uutta. Pitkäsen (2019, 78–79) mukaan  
jo vuoden 1978 Kouluhallituksen kehittämisohjelman tavoitteena oli tukea koulun omaa kehittä-  
mistoimintaa, jonka raamina toimivat opetussuunnitelmien perusteet. Pitkäsen tutkimustulokset  
osoittavat, ettei kehittämistyö ole riippuvainen pelkästään koulun henkilöstön halusta kehittää  
työtään, vaan myös koulujen toimintamahdollisuuksista ja liikkumavarasta. OPS-arvioinnin  
tulosten mukaan esi- ja perusopetuksen järjestäjien sekä esiopetusyksiköiden ja koulujen toi-  
mintamahdollisuudet ja tilanteet vaihtelevat useista eri syistä, esimerkiksi käytettävissä olevien  
taloudellisten resurssien suhteen tai yksikköjen ja tiloihin liittyvien pulmien vuoksi. Pitkänen  
(2019, 79) kiteyttää, että koko peruskoulun olemassaolon ajan on pohdittu, miten kehittämistyötä  
estäviä käytännöllisiä, hallinnollisia, asenteellisia tai psykologisia tekijöitä voitaisiin häivyttää.  
Myös keskustelu täydennyskoulutuksen riittävydestä ja osallistumisen mahdollisuuksista on  
ollut toistuva puheenaihe toiminnan kehittämisen yhteydessä.

Painopiste perusopetuksen kehittämisen vastuusta on vaihdellut eri vuosikymmenten opetussuun-  
nitelmien perusteissa. Valtakunnallisella kehittämistyöllä on ollut ja on edelleen tärkeä tehtävä  
koulutuksellisen tasa-arvon ja riittävän yhtenäisyyden huolehtimisesta. Kehittämistyön tavoit-  
teena on pyrkiä korjaamaan epäkohtia ja turvaamaan perusopetuksen tavoitteiden saavuttaminen.  
Myös paikallisen opetuksen järjestäjän ja koulujen oma-aloitteinen kehittämistyö on tärkeää  
perusopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa (ks. esim. Pitkänen 2019, 80.) OPS-prosesseissa  
valtakunnallisen tason lisäksi liikutaan esi- ja perusopetuksen järjestäjien hallinnollisella tasolla  
sekä esiopetusyksiköiden ja koulujen tasolla. Kuntien autonomia ja kunnallinen lainsäädäntö on  
merkittävä osa uudistamisprosesseja. Esi- ja perusopetusta koskevia suuriakin linjauksia tehdään  
siksi paikallisella tasolla ja paikallisissa opetussuunnitelmissa.





# Kehittämis- suositukset



# 9

Arviointiryhmä on laatinut arvioinnin tulosten pohjalta seuraavat kehittämissuositukset:

**1. Opetussuunnitelmiin liittyvää koulutusta, tukea ja ohjausta paikalliselle tasolle on oltava enemmän.**

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 pohjalta kuntatasolla tehty paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu ja käyttöönotto on onnistunut kokonaisuutena katsoen hyvin. Varsinkin perusopetuksessa perusteasiakirjan laajuus ja monitahoisuus merkitsivät kuitenkin haasteita paikalliselle tasolle. Esi- ja perusopetuksen toimijat arvioivat, että opetussuunnitelmien perusteilla on suuri merkitys koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa, joten koulutuksella ja tuella olisi taattava riittävä yhtäläisyys opetussuunnitelmallisten tavoitteiden toteutumisessa.

Arviointitulosten mukaan paikallisen tason tulkinnat ja ymmärrykset opetussuunnitelmien tavoitteista ja niiden toteuttamisesta vaihtelevat. Tulkintojen yhdenmukaisuuteen olisi voitu vaikuttaa aktiivisemmalla ja selkeämmällä ohjauksella ja tuella paikallisen opetussuunnitelmaprosessin aikana. OPS-arvioinnin tulosten mukaan esiopetusyksiköissä ja kouluissa toivotaan enemmän käytännönläheistä koulutusta OPS:n sisällöistä, millä tarkoitetaan muun muassa hyvien käytänteiden jakamista ja yhteistä keskustelua OPS:n tavoitteista. Arviointitulokset osoittavat, että opetussuunnitelmiin liittyvä täydennyskoulutus on suurelta osin jäänyt opetuksen järjestäjien vastuulle, koska mahdollisuudet osallistua esimerkiksi Opetushallituksen järjestämään koulutukseen ovat vähentyneet käyttöönoton edetessä.

**2. Esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen tulee systemaattisesti kerätä arviointi- ja seurantatietoa sekä hyödyntää sitä toimintansa kehittämisessä.**

Erityisesti esi- ja perusopetuksen järjestäjien tulisi kerätä seuranta- ja arviointitietoa opetussuunnitelmien toimeenpanosta sekä hyödyntää sitä toimintansa kehittämisessä ja seuraavissa OPS-prosesseissa. Tulosten mukaan kaikilla opetuksen järjestäjillä ei vielä ole riittävän systemaattisia tapoja hyödyntää arviointi- ja seurantatietoa. Meneillään olevasta opetussuunnitelmien uudistamisprosessista opittua tulee hyödyntää seuraavan opetussuunnitelman valmistelussa ja

käyttöön otossa. Esiopetussyksiköillä ja kouluilla on oma vastuunsa siitä, että kuluvan vuoden aikana opetussuunnitelmien toteuttamisesta opittuja asioita hyödynnetään seuraavien lukuvuosiensa toiminnan suunnittelussa.

Opetuksen laadun varmistamisen kannalta on tärkeää, että opetuksen järjestäjät, esiopetussyksiköt ja koulut palaavat OPS:n pariin säännöllisesti. Paikallisesti voitaisiin hyödyntää esimerkiksi kehittävää arviointia, jossa oman toiminnan arvioinnin vaiheet suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä siten, että ne jo itsessään tuottaisivat oppimista, tiedon jakamista ja yhteisen ymmärryksen vahvistamista.

### **3. Laaja-alaiseen osaamiseen liittyviä tavoitteita ja konkreettisia toimintatapoja tulee selkeyttää ja täsmentää.**

Esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetussyksiköt ja koulut arvioivat huomioineensa laaja-alaisen osaamisen opetuksen käytänteissä sekä toimintakulttuurin kehittämisessä kohtalaisen hyvin. Laaja-alaisen osaamisen vieminen käytäntöön on kuitenkin OPS-arvioinnin perusteella pulmallista: sen tavoitteet koetaan monitulkintaisina ja tavoitteiden edistämistä pidetään vaikeana. OPS-arvioinnin aiempien tulosten mukaan erityisesti perusopetuksen opettajista on haastavaa edistää ja arvioida laaja-alaista osaamista osana oppiainejakoista opetusta. Vaikka perusteasiakirjassa laaja-alainen osaaminen on viety osaksi oppiaineiden tavoitteita, opetuksen käytännön tasolla niiden yhteys jää tulkinnanvaraiseksi.

Laaja-alainen osaaminen on hyvä esimerkki siitä, kuinka opetussuunnitelmiin tuotujen uusien käsitteiden haltuunotto vaatii OPS:ien käyttöönottovaiheessa paljon tukea ja keskustelua, mistä vastuu on sekä Opetushallituksella että opetuksen järjestäjillä. OPS-arvioinnin mukaan vaikuttaa siltä, että käsitetasolla laaja-alaisen osaamisen, opetuksen eheyttämisen ja (monialaisten) oppimiskokonaisuuksien yhteyksiä ja eroja olisi vielä hyödyllistä selkeyttää. Keinoja voisivat olla esimerkiksi käsitteiden hierarkkisuuden avaaminen sekä koulutukset, joissa laaja-alaista osaamista käsiteltäisiin suhteessa opetuksen eheyttämisen tavoitteisiin, jotka ovat tuttuja jo aiemmista opetussuunnitelmista. Laaja-alaiseen osaamiseen liittyviä konkreettisia toimintatapoja olisi hyödyllistä kartoittaa ja jakaa hyvinä käytänteinä.

### **4. Esiopetussyksiköiden ja koulujen yhteisöllistä toimintakulttuuria on vahvistettava siten, että yhteistyökäytännöt nivoutuvat osaksi jokapäiväistä toimintaa.**

Pedagogisella johtamisella on tärkeä rooli siinä, miten yhteistyötä esiopetussyksiköissä ja kouluissa organisoidaan, miten paljon ja millaiselle yhteistyölle varataan aikaa ja kuinka säännöllistä yhteistyö on. Johtamista ja yhteistyötä tulisi edistää niin paikallisen opetustoimen kuin esiopetussyksiköiden ja koulujenkin tasolla. Pedagogisen johtamisen avulla voidaan kannustaa henkilöstöä yhteistyöhön sekä korostaa sen arvoa ja merkitystä toiminnan kehittämisessä. Tämä luo pohjaa yhteisölliselle toimintakulttuurille ja vahvistaa sitä. OPS-arvioinnin tulosten mukaan yhteistyö on suurin opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista sekä opetuksen ja toimintakulttuurin kehittämistä edistävä tekijä. Yhteistyön mahdollisuuksia tulisi lisätä sekä esiopetussyksiköiden ja koulujen sisällä että niiden välillä.

## **5. Oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin tulee saada enemmän tukea.**

Esi- ja perusopetuksessa tulee kiinnittää nykyistä enemmän huomiota lasten ja oppilaiden osallistamiseen sekä opetuksen eheyttämiseen. Esiopetuksessa tulee esimerkiksi koulutuksella tukea ryhmälähtöisten ja lasten kiinnostusten kohteista nousevien oppimiskokonaisuuksien suunnittelua opetussuunnitelman tavoitteet huomioiden. Arviointitulosten mukaan lasten ja oppilaiden osallistaminen oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun on vähentynyt vuodesta 2017. Perusopetuksessa monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa on huomioitava paremmin niissä mukana olevien oppiaineiden sisällöt ja arviointi.

OPS-arvioinnin tulosten mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa ei aina huomioida eri oppiaineiden tavoitteita, vaan niitä toteutetaan erillisinä projekteina. Tämä näkyy arviointituloksissa muun muassa siten, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien koetaan lisänneen oppilaiden ymmärrystä oppiaineiden sisällöistä keskimäärin vain jonkin verran tai vähän. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa olisi tarkoitus harjoitella OPS:ssa määriteltyjä oppiainesisältöjä ja siten edistää samanaikaisesti oppiaineiden tavoitteiden saavuttamista, opetuksen eheyttämistä ja laaja-alaista osaamista. Toisin sanoen monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa tulisi huolehtia siitä, että ne tukevat normaalia opetusta ja kokonaisuuksissa mukana olevien oppiaineiden sisältöjen oppimista.

## **6. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanoon on varattava riittävästi lisäresursseja sekä kansallisella että paikallisella tasolla.**

Opetussuunnitelmien perusteiden uudistaminen on voimakas koulutuksen ja opetuksen normiohjauksen keino. Perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu ja käyttöönotto ei onnistu ilman riittävää resursointia. Tulevissa opetussuunnitelmauudistuksissa opetus- ja kulttuuriministeriön tulee huolehtia riittävästä lisärahoitusmahdollisuudesta Opetushallitukselle sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjille. Opetuksen järjestäjien tulee tulevissa OPS-uudistuksissa varata ennakoiden aika- ja taloudellisia resursseja opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien valmisteluun ja käyttöönottoon. Taloudelliset resurssit ovat OPS-arvioinnin tulosten mukaan suurimpia opetuksen kehittämistä ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista estäviä tekijöitä. Riittämättömät resurssit heijastuvat monin tavoin opetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintaan.

## **7. Koulutuksen ohjausjärjestelmän eri toimijoita ja sidosryhmiä osallistavaa ja dialogista työskentelyä tulee jatkaa opetussuunnitelman perusteiden käyttöönoton aikana.**

Koulutuksen ohjausjärjestelmän eri toimijoita ja sidosryhmiä osallistava ja dialoginen työskentely opetussuunnitelmien perusteiden valmistelun aikana on arvioitu hyödylliseksi. Dialogista työskentelyä kannattaisi siksi jatkaa myös opetussuunnitelman käyttöönoton aikana. Työskentelyssä tulisi tuoda näkyvästi esiin opetussuunnitelmien perusteiden valmistelun taustalla olleita tutkimuksia sekä uudistusten taustaa ja kontekstia. Jatkuva ja avoin keskustelu tukee yhteistä ymmärrystä uudistusten tavoitteista, sisällöistä ja keskeisistä käsitteistä.

Dialogin mahdollistaminen perusteiden käyttöönoton edetessä voisi tuoda monenlaisia hyötyjä: ensiksi keskustelun jatkuminen voisi edistää vertaistukea ja hyvien käytänteiden jakamista, ja toiseksi se voisi ennaltaehkäistä väärinymmärrysten syntymistä ja vähentää niiden leviämistä. Lisäksi perusteiden käyttöönoton edetessä voi tulla esiin asioita tai ongelmia, joita ei ole osattu valmisteluvaiheessa ennakoita. On kaikkien etu, että esiopetusyksikkö- ja kouluarjessa esiin tulleista onnistumisista ja pulmista voidaan viestiä ja keskustella tuoreeltaan. Tätä voitaisiin tukea esimerkiksi luomalla kaikille avoin verkkokeskustelualusta.



# Lähteet

- 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. <https://www.sitra.fi/julkaisut/mille-vaestolle/>
- Asetus 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Asetus 793/2018. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta.
- Atjonen, P. 2014. Kehittävän arvioinnin periaatteiden ilmeneminen opetus- ja kasvatusalan arviointiraporteissa vuosina 2005–2012. *Kasvatus* 45(3), 212–227.
- Cantell, H. 2016. Sanotaanko oppiaineille hyvästit? Näkökulmia monialaisesta oppimisesta ja opetuksesta. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Juva: Bookwell. 153–169.
- EOPS Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmaudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia.* Juva: Bookwell. 19–36.
- HS (Helsingin Sanomat) 2020: Suomen peruskoulujen tuntimäärissä on eroja – Iisalmessa lapset ovat koulussa kuukausia pidempään kuin minimiopetuksen kunnissa. Pölkki, M. Julkaistu 21.1.2020. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006379147.html> (Luettu 15.10.2020.)
- Johnson P. 2006. Rakenteissa kiinni. Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshasteena. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin julkaisu 4.
- Juuti, K. Kaitavuori, S. & Tani, S. 2015. Tiedonalälähtöinen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia.* Jyväskylä: PS-kustannus, 77–93.
- Kallio, M. & Hilmola, A. 2019 Käsityöoppiaine uuden opetussuunnitelman aikakaudella. *Diaesitys* 28.9.2019. Helsingin yliopisto.
- Karvi (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus) 2020: Kehittävä arviointi kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 8:2020.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala, (Toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen.* Tampere: Tampere University Press, 223–246.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Krokfors, L. Kangas, M. Kopisto, K. & Rikabi-Sukkari, L. 2015. Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen ja oppimisen muutos 2016. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos.
- Krokfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 247–266.
- Liusvaara, L. 2019. Kun rehtori on vaan korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja Annales universitatis Turkuensis 288.
- Nyysölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:12.
- Metsämuuronen, J. 2009. Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima.
- OAJ 2019. Toimivaa digitalisaatiota! – OAJ:n kysely digityövälineistä perusopetuksen ja lukion opettajien ja rehtoreiden työssä. OAJ 3/2019.
- OECD 2020. ”Finland” in Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a236a58f-en> (Luettu 19.11.2020.)
- Oinonen, I., Salonen-Hakomäki, S.-M., Mäntylä, T. & Eskola, J. 2018. Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen? Luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016 opetussuunnitelmassa. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) Aikamme kasvatus: Vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Tampere University Press. 137–164.
- OKM 2012a. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 27.6.2012. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/perusopetuksen-tuntijako-uudistuu](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/perusopetuksen-tuntijako-uudistuu) (Luettu 15.9.2020.)
- OKM 2012b. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 28.6.2012. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/regeringen-avtalade-om-timfordelningsreformen](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/regeringen-avtalade-om-timfordelningsreformen) (Luettu 15.9.2020.)
- 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](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/valtionneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta) (Luettu 15.9.2020.)
- OKM (opetus- ja kulttuuriministeriö) 2018: Peruskoulufoorumin tutkija- ja asiantuntijaryhmän esittämiä linjauksia. Peruskoulufoorumi. Muistio 16.2.2020.
- OKM (opetus- ja kulttuuriministeriö) 2020a: Yleissivistävän koulutuksen rahoitus. <https://minedu.fi/rahoitus>. (Luettu 22.9.2020.)
- OKM (opetus- ja kulttuuriministeriö) 2020b: Valtion erityisavustus esi- ja perusopetuksen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin ja laadun kehittämiseen vuosille 2020–2021. <https://minedu.fi/-/perusopetuksen-tasa-arvoa-edistavat-toimenpiteet>. (Luettu 22.10.2020.)
- OKM (opetus- ja kulttuuriministeriö) 2020c: Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma. <https://minedu.fi/laatuohjelmat>. (Luettu 22.10.2020.)
- Oph (Opetushallitus) 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus
- Oph (Opetushallitus) 2018: Tasa-arvoisen peruskoulun priorisoidut tavoitteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvoisen-peruskoulun-priorisoidut-tavoitteet> (Luettu 16.10.2020)
- Oph (Opetushallitus) 2020a. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat> (Luettu 15.9.2020.)
- Oph (Opetushallitus) 2020b: Kuukauden tilasto: Suomessa koulutuksen opiskelijakohtaisten kustannusten kehitys poikkeaa muista OECD-maista. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/kuukauden-tilasto-suomessa-koulutuksen-opiskelijakohtaisten-kustannusten-kehitys> (Luettu 19.11.2020.)
- Oph (Opetushallitus) 2020c: Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus – Yksikköhintojen ja rahoituksen määrätymäinen vuonna 2020. Oppaat ja käsikirjat 2020:5.



- Oph (Opetushallitus) 2020d: Innovatiivisten oppimisympäristöjen edistäminen esi- ja perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/funding-release/innovatiivisten-oppimisymparistojen-edistaminen-esi-ja-perusopetuksessa>. (Luettu 22.10.2020.)
- Ouakrim-Soivio, N, Rinkinen, A & Karjalainen, T (toim.) 2015: Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Patton, M.Q. 1997. Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. California: Thousand Oaks.
- Patton, M.Q. 2011. Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use. New York: The Guilford Press.
- Pitkänen, K.; Hievanen, R.; Kirjavainen, T.; Suortamo, M. & Lepola, L. 2017. Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 27:2017.
- Pitkänen, H. 2019. Arviointi, tieto ja hallinta. Peruskoulun paikallisen arvioinnin geneologia. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 50.
- POPS Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus
- POPS Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Pulkkinen, Suvi 2019: 6 tapaa, joilla koulutuksesta on leikattu – ja miksi sen pitää loppua. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/koulutus-ratkaisee/2019/6-tapaa-joilla-koulutuksesta-on-leikattu--ja-miksi-sen-pitaa-loppua/> (Luettu 29.9.2020.)
- Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Vantaa: Hansaprint, 105–125.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:9.
- Rossi, P.; Ainoa, A.; Eloranta, O.; Grandell, M.; Lindberg, M.; Pasanen, J.; Sihvonen, A.; Hakola O. & Pirinen, T 2017. Kuka opettaa ruotsia? – Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 14:2017.
- Saarinen, Jaana; Venäläinen, Salla; Johnson, Peter; Cantell, Hannele; Jakobsson, Gun; Koivisto, Päivi; Routti, Mari; Väänänen, Jorma; Huhtanen, Mari; Kivistö, Anne & Viitala, Mikko 2020: OPS-työn askeleita – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2019.
- Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Juntila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010 Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52.
- Tanhua-Piiroinen, E; Kaarakainen, S-S; Kaarakainen, M-T & Viteli, J 2020: Digiajan peruskoulu II. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020: 17.
- Tikkanen, L, Pyhältö, K, Pietarinen, J & Soini, T 2019: Lessons learnt from a large-scale curriculum reform: the strategies to enhance development work and reduce reform-related stress. *Journal of Educational Change* (2020) 21: 543–567. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09363-1>
- Venäläinen, S. & Saarinen, J. 2018. OPS-arvioijat kylässä – kehittävää arviointia käytännössä. – Pirinen, T (toim.): Riippumaton arvioija. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 1:2018, 27–31.
- Venäläinen, Salla; Saarinen, Jaana; Johnson, Peter; Cantell, Hannele; Jakobsson, Gun; Koivisto, Päivi; Routti, Mari; Väänänen, Jorma; Huhtanen, Mari; Kauppinen, Laura & Viitala, Mikko 2020: Näkymiä OPS-matkan varrelta. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2020.
- Voogt, J.M, Pieters, J.M. & Handelzalts, A. 2016. Teachers collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research and Evaluation* 22 (3–4), 121–140.

- Vitikka, E. & Rissanen, M. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & Tiina Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia Tampere: Tampere University Press 2019, 221–245.
- VTV (Valtiontalouden tarkastusvirasto) 2019: Yleissivistävän koulutuksen opetus- ja oppimisympäristöjen digitalisointi. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 7/2019.
- VTV (Valtiontalouden tarkastusvirasto) 2020: Yleissivistävän koulutuksen opetus- ja oppimisympäristöjen digitalisointi – Kooste sidosryhmien näkemyksistä. Valtiontalouden tarkastusviraston selvitykset 1/2020.
- YLE (Yleisradio) 2017: Asuinpaikka ratkaisee: lapsi voi saada peruskoulun aikana puoli vuotta enemmän opetusta kuin toinen. Kahila, M & Hämäläinen V-P. Julkaistu 17.11.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9933827> (Luettu 15.10.2020.)
- YLE (Yleisradio) 2018: Yle selvitti: Näin erilaiset lähtökohdat lapset saavat koulutielle asuinpaikan perusteella – katso koulukoneesta, miten kuntasi menestyi. Hämäläinen, V-P, Airikka, M & Tebest, T. Julkaistu 15.5.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10181489> (Luettu 15.10.2020.)

**O**PS-arviointi 2016–2020 -hankkeen kolmannessa raportissa tarkastellaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönoton etenemistä ja tavoitteiden saavuttamista edistäviä ja estäviä tekijöitä vuodesta 2017 vuoteen 2019.

Arviointitulokset osoittavat, että uudistusten keskeisten käsitteiden avaamiseen tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota opetussuunnitelmien käyttöönoton ohjauksessa, tuessa ja koulutuksessa niin valtakunnallisella kuin paikallisellakin tasolla. Tukea ja täydennyskoulutusta tarvitaan sekä käyttöönoton alussa että sen edetessä.

Opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteena on toimia opetuksen kehittämisen välineenä. On siis tärkeää, että opetussuunnitelmien vaikutuksia sekä käyttöönoton haasteita ja onnistumisia pohditaan paikallisella tasolla yhdessä. Esiopetusyksiköissä ja kouluissa tulisi vahvistaa yhteistyön merkitystä jokapäiväisessä toiminnassa. Yhteistyön ei kannata antaa hiipua OPS:n käyttöönoton edetessä. Pedagogisella johtamisella on suuri rooli toimintakulttuurin kehittämisessä ja siinä, miten yhteistyö on organisoitu, kuinka paljon sille on varattu aikaa ja annetaanko yhteistyölle arvoa.

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.

ISBN 978-952-206-641-1 nid.  
ISBN 978-952-206-642-8 pdf  
ISSN 2342-4176 (painettu)  
ISSN 2342-4184 (verkkajulkaisu)

Kansallinen koulutuksen  
arviointikeskus, PL 28  
(Mannerheimin aukio 1A)  
00101 Helsinki  
Puhelinvaihte: 029 533 5500  
Faksi: 029 533 5510  
karvi.fi

