



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

NÄKYMÄ OPS-MATKAN VARRELTA

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien
perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

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

JULKAISUT 5:2020

NÄKYMIÄ OPS-MATKAN VARRELTA

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien
perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

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



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 5:2020

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

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

TAITTO PunaMusta

VALOKUVAT Mikko Viitala, Jaana Saarinen ja Salla Venäläinen

ISBN 978-952-206-578-0 nid.

ISBN 978-952-206-579-7 pdf

ISSN 2342-4176 (painettu)

ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

ISSN 2342-4176

PAINATUS PunaMusta Oy, Tampere

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi)

Julkaisun nimi

Näkymiä OPS-matkan varrelta – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

Tekijät

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

Vuosien 2016–2019 koulutuksen arviointisuunnitelmassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen yhdeksi tehtäväksi on asetettu esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon arviointi, joka toteutetaan neljänä osahankkeena. Tässä raportissa tarkastellaan OPS-arvioinnin toisen ja kolmannen osahankkeen arviointituloksia esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessien toimivuudesta paikallisella tasolla. Erityisesti tarkastellaan, miten paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu- ja käyttöönottoprosessit ohjaavat esiopetusyksiköiden ja koulujen työn kehittämistä opettajien näkökulmasta. Arvioinnin kohteena ovat opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista edistävät ja estävät tekijät esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa.

OPS-arvioinnin toisen ja kolmannen osahankkeen arviointiaineistot koostuvat esiopetusyksikö- ja kouluvierailujen muistiinpanoista, vierailukohteiden opettajille suunnatuista kyselyistä sekä vierailukohteiden paikallisista opetussuunnitelmista, koulujen lukuvuosisuunnitelmista ja esiopetuksen vuosittaisista suunnitelmista. Keväällä 2018 ja 2019 toteutettiin 33 arviointivierailua, joiden aikana keskusteltiin esi- ja perusopetuksen opettajien sekä koulujen rehtoreiden ja esiopetusyksiköiden johtajien kanssa. Lisäksi havainnoitiin opetus- ja oppimistilanteita. Vierailukohteet valittiin OPS-arvioinnin ensimmäiseen osahankkeeseen osallistuneista esiopetusyksiköistä ja kouluista. Arvioinnissa hyödynnettiin kehittävän arvioinnin lähestymistapoja.

Arviointitulosten mukaan esiopetusyksikön ja koulun kehittämismyönteinen ilmapiiri, pedagoginen johtaminen ja sisäinen yhteistyö edistävät opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista. Vuoden 2014 OPS-uudistus on lisännyt opettajien oman työn reflektointia, työskentelytapojen kehittämistä sekä erilaisten oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien hyödyntämistä. Oppimiskäsityksen mukainen toiminta on konkretisoitunut muun muassa vuorovaikutteisena oppimisena sekä lasten ja oppilaiden aktiivisen toimijuuden vahvistamisena.

Arviointivierailuiden perusteella (perusopetuksessa monialaisten) oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta voi parhaimmillaan muodostua yhteisöllinen oppimisprosessi, joka tukee toimintakulttuurin kehittymistä. Oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet yhteistyötä, yhteissuunnit-

telua ja osallisuutta esiopetusyksiköissä ja kouluissa. Toisaalta paikallisten toimijoiden tulkinnat oppimiskokonaisuuksien normeista ja lisäksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteista vaihtelevat. Laaja-alaisen osaamisen syvällisempi huomioiminen esi- ja perusopetuksen tavoitteena vaatisi lisää aikaa opettajien yhteiselle keskustelulle ja hyvien käytänteiden jakamiselle.

Oppimisympäristöjen kehittäminen ja erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen on vierailukohteissa tukenut opetussuunnitelmien perusteiden oppimiskäsitysten mukaista pedagogiikkaa. Opettajien puheessa oppimisympäristöillä kuitenkin viitataan pääosin fyysisiin tilaratkaisuihin, vaikka kehittämistyössä olisi tärkeää huomioida myös oppimisympäristöjen psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Oppimisympäristöjen kehittäminen vaatii valtakunnallisen ja paikallisen tason eri toimijoiden selkeää viestintää, monipuolista keskustelua ja yhteistä ymmärrystä oppimista tukevista oppimisympäristöistä.

Opetussuunnitelmien valmistelu- ja käyttöönottovaiheessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota ohjeistuksiin ja koulutuksiin, jotka liittyvät keskeisiin uudistuksiin. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien käyttöönotto on pitkäkestoinen prosessi, joka vaatii aikaa monipuoliseen keskusteluun ja yhteistyöhön. Arviointitulosten mukaan opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista esiopetusyksiköissä ja kouluissa estävät kiire, yhteisen keskustelun vähäisyys sekä opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden abstraktius ja idealistisuus. Opetussuunnitelmien käyttöönottoa tukevat esiopetusyksikön ja koulun koko henkilöstön perehtyminen opetussuunnitelmien tavoitteisiin sekä yhteisen ymmärryksen luominen opetuksen kehittämisen suunnista. Jotta opetussuunnitelma voi muodostua ”eläväksi” asiakirjaksi, sen tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin tulee palata säännöllisesti.

Opetussuunnitelmien perusteet, paikalliset opetussuunnitelmat ja vuosisuunnitelmat muodostavat parhaimmillaan yhtenäisen kokonaisuuden, jolloin ne tukevat esi- ja perusopetuksen toteuttamista arjessa. Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistamista ja opetussuunnitelmatyön merkitystä tulisi kuitenkin painottaa opettajan työn tukena enemmän. Näin vahvistetaan opettajien kokemusta asiakirjojen tärkeydestä sekä sitoutumista opetussuunnitelmien toteuttamiseen.

Arviointiryhmä on laatinut arvioinnin tulosten pohjalta seuraavat kehittämissuosituksat:

1. Opetussuunnitelmien käyttöönoton tukea ja ohjausta on lisättävä ja vahvistettava.

Tulosten mukaan kuntatason tulkinnat opetussuunnitelmien normeista voivat vaihdella ja yhteisen ymmärryksen löytäminen voi olla vaikeaa. Opetussuunnitelmien käyttöönotto on pitkäkestoinen prosessi, johon tarvitaan tukea, ohjausta ja täydennyskoulutusta. Tästä syystä Opetushallituksen on selkeytettävä käytettyjä käsitteitä ja huolehdittava käyttöönoton jälkeisestä tuesta. Kuntatasolla taas tulee käydä riittävästi keskustelua opetussuunnitelmien sisällöistä ja niiden keskeisistä käsitteistä. Kattavaan viestintään ja tiedottamiseen resursoiminen opetussuunnitelmien käyttöönoton aikana selkeyttää uudistusten suuntaa ja tavoitteita kaikille toimijoille.

2. Opetuksen järjestäjän tulee yhdessä esiopetusyksiköiden ja koulujen johdon kanssa huolehtia selkeästä pedagogisesta johtamisesta kehittämisprosessin aikana.

Pedagogisella johtamisella luodaan edellytykset esi- ja perusopetuksen kehittämislle. Opetuksen järjestäjällä sekä esiopetusyksikön ja koulun johdolla on keskeinen rooli opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden läpiviemisessä. Tämä vaatii ymmärrystä opetussuunnitelmien sisällöistä ja tavoitteista. Muutosjohtaminen vaatii strategisen suunnitelman, aikaa, henkilöstön osaamisen kehittämistä ja keskustelua. Pedagoginen johtaminen mahdollistaa toimintakulttuurin muutokset ja edesauttaa opetussuunnitelmien käyttöönottoa esiopetus- ja koulutyön arjessa. Lisäksi yhteisön kehittämismyönteisyys tukee pedagogista uudistamista.

3. Osallistamista, vuorovaikutteista toimintaa ja yhteistyötä tulee lisätä esi- ja perusopetuksessa.

Arviointitulosten mukaan yhteistyö esiopetusyksiköissä ja kouluissa edistää toimintakulttuurin muutosta, opetuksen kehittämistä ja opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista. OPS-uudistus on yhteisöllinen oppimisprosessi, johon opetuksen järjestäjän tulee määrätietoisesti osallistaa koko henkilöstöä. Esiopetusyksiköiden ja koulujen tulee huolehtia riittävän yhteissuunnitteluajan toteutumisesta ja lisätä vuorovaikutteisten työtapojen käyttöä sekä henkilöstön kesken että opetuksessa. Tämä vaatii pedagogista johtamista sekä aikataulutusta ja resursointia esiopetusyksiköissä ja kouluissa. Arviointitulosten mukaan voidaan todeta, ettei oppilaiden ja huoltajien osallisuus vielä toteudu tavoitteiden vaatimalla tavalla.

4. Esi- ja perusopetuksen opettajien hyvinvoinnista ja työssäjaksamisesta tulee huolehtia.

Opetussuunnitelmien lisäksi monet yhteiskunnalliset ja kuntatason muutokset haastavat opettajia reflektoimaan ja muuttamaan työtapojaan. Tulosten mukaan monen esi- ja perusopetuksen opettajan arki on kiireistä eikä aikaa välttämättä riitä opetussuunnitelmallisten uudistusten läpiviemiseen halutulla tavalla. Opetuksen järjestäjä voi lievittää kiirettä ja kiireen tuntua resursoinnilla, esiopetusyksiköt ja koulut puolestaan töiden organisoinnilla, ajan käytön suunnittelulla ja yhteistyöllä. Opettajien jaksamisen ja hyvinvoinnin huomioiva kehittämistoiminta edesauttaa myönteistä ilmapiiriä esiopetusyksiköissä ja kouluissa.

5. Oppimisympäristöjen kehittämistyössä tulee huomioida niiden fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet.

Tulosten mukaan keskustelu oppimisympäristöistä keskittyy esiopetusyksiköissä ja kouluissa pääosin fyysisten tilojen rajoitteisiin ja puutteisiin. Fyysisten oppimisympäristöjen tarkastelussa tulisi kiinnittää enemmän huomiota oppimista edistäviin tilaratkaisuihin haastavissakin tiloissa. Lisäksi esiopetusyksikkö- ja koulupuheessa tulisi huomioida paremmin psyykkisten ja sosiaalisten oppimisympäristöjen kehittämisen merkitys omina kokonaisuuksinaan. Tämä tukisi opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista ja oppimiskäsityksen huomioimista pedagogisessa toiminnassa.

6. Opetussuunnitelmatyön merkitystä tulee painottaa enemmän koulutyön kehittämisessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tulee toimia opetuksen kehittämisen välineenä. Arviointitulosten mukaan osa perusopetuksen opettajista ei kuitenkaan koe opetussuunnitelman perusteiden, paikallisen opetussuunnitelman tai lukuvuosisuunnitelman merkitystä opetuksen kehittämisessä suurena. Opetushallitus voi vaikuttaa asiakirjaan sitoutumiseen selkeällä viestinnällä ja koulutuksella. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia opettajien osallistamisesta opetussuunnitelmaprosessiin. Kouluissa on tärkeää keskustella arvoista, oppimiskäsityksestä ja opetussuunnitelman tavoitteista sekä tavoitella kehittämismyönteistä ilmapiiä. Myös jokaisella opettajalla on henkilökohtainen ja opettajayhteisöllä yhteinen vastuu opetussuunnitelman hallintaan ottamisesta ja hyödyntämisestä. Lisäksi opetussuunnitelmatyöhön liittyvää tutkimus- ja arviointitiedon hyödyntämistä tulee erityisesti perusopetuksen puolella lisätä.

7. Laaja-alaisen osaamisen ja (monialaisten) oppimiskokonaisuuksien merkitystä ja tavoitteita tulee selkeyttää esiopetusyksiköissä ja kouluissa.

Laaja-alaisen osaamisen ja (monialaisten) oppimiskokonaisuuksien kehittäminen ja toteutus on esiopetusyksiköissä ja kouluissa hyvällä alulla. Yhteinen ymmärrys niiden eri tavoitteista ja merkityksestä kuitenkin vaihtelee. Laaja-alainen osaaminen on tavoite, joka tulisi huomioida esiopetusyksikön ja koulun kaikessa toiminnassa, ja tätä edesauttaa toistuva yhteinen keskustelu laaja-alaisen osaamisen merkityksestä. Oppimiskokonaisuudet lisäävät osallisuutta ja kehittävät yhteisöllistä toimintakulttuuria, jos ne suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen tulisi kokonaisuudessaan muodostua eheytyneeksi oppimiskokonaisuuksista. Arviointitulosten mukaan tämä ei vielä täysin toteudu. Sekä esiopetusyksiköissä että kouluissa oppimiskokonaisuuksien tavoitteiden toteutumiseen tulisi kiinnittää huomiota.

8. Esi- ja perusopetuksen järjestäjien tulee huolehtia, että opetussuunnitelmien käyttöönottoon on varattu riittävästi resursseja.

Kunnissa muutospainetta aiheuttavat meneillään olevan opetussuunnitelmauudistuksen lisäksi väestö- ja koulurakenteen muuttuminen ja rajalliset resurssit. Kuntatalous on ollut opetussuunnitelmien toimeenpanon ajan tiukalla, ja esiopetusyksiköt ja koulut joutuvat toimimaan hyvin erilaisilla resursseilla. Jotta vähäiset resurssit edistäisivät opetussuunnitelmien käyttöönottoa parhaalla mahdollisella tavalla, tulee niiden kohdentamisen suunnitteluun osallistaa esiopetusyksiköitä ja kouluja. Resurssien kohdentamisessa tulisi varata liikkumavaraa käyttöönoton edetessä mahdollisesti ilmeneviin uusiin tarpeisiin. Näitä voivat olla esimerkiksi esiopetusyksiköissä ja kouluissa havaitut täydennyskoulutustarpeet.

Avainsanat: Esiopetus, perusopetus, opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelman käyttöönotto, oppimiskäsitys, laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, oppimisympäristöt, opettajien välinen yhteistyö

Utgivare

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

lakttagelser under läroplansresan – Utvärdering av implementeringen av läroplansgrunderna för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen 2014

Författare

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

Nationella centret för utbildningsutvärdering har i planen för utbildningsutvärderingarna under 2016–2019 fått i uppgift att utvärdera implementeringen av läroplansgrunderna för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Den här utvärderingen genomförs som fyra delprojekt. Rapporten gäller resultaten i läroplansutvärderingens andra och tredje delprojekt. Dessa projekt tar fasta på hur väl de lokala läroplansprocesserna fungerar inom förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Tyngdpunkten ligger i synnerhet på lärarnas uppfattning om hur processerna för beredning och införande av lokala läroplaner styr utvecklingen av arbetet i förskoleenheterna och skolorna. Utvärderingen har fokus på faktorer som främjar och hindrar att läroplanernas innehållsmässiga mål uppnås i förskoleenheternas och skolornas vardag.

Läroplansutvärderingens andra och tredje delprojekt bygger på ett material som består av anteckningar från besök i förskoleenheter och skolor, enkäter till lärare vid de besökta enheterna samt enheternas lokala läroplaner, skolornas läsårsplaner och förskoleundervisningens årliga planer. Under våren 2018 och 2019 genomfördes 33 utvärderingsbesök. Under besöken förde representanter för utvärderingsgruppen diskussioner med lärare i förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen samt med skolornas rektorer och förskoleenheternas chefer. Dessutom observerade gruppen undervisnings- och lärsituationer. De platser som besöktes valdes ut bland de förskoleenheter och skolor som deltog i det första delprojektet. Inom utvärderingen användes arbetssätt som bygger på principerna för utvecklande utvärdering.

Enligt utvärderingsresultaten främjar en utvecklingsinriktad atmosfär, pedagogiskt ledarskap och internt samarbete att förskoleenheten eller skolan uppnår läroplanens innehållsmässiga mål. Läroplansreformen 2014 har medfört att lärarna i högre grad reflekterar kring sitt eget arbete, utvecklar sina arbetssätt samt utnyttjar olika lärmiljöer och undervisningsmetoder. Synen på lärande har konkretiserats bland annat som interaktivt lärande och så att barns och ungas roll som aktiva aktörer stärks.

Utvärderingsbesöken visar att arbetet med lärområden (i den grundläggande utbildningen mångvetenskapliga lärområden) i bästa fall utvecklas till en lärprocess som stöder utvecklingen av verksamhetskulturen och gemenskapen. Lärområdena har ökat samarbetet, samplaneringen och delaktigheten i förskoleenheterna och skolorna. Å andra sidan varierar de lokala aktörernas tolkning av lärområdenas normer och dessutom av målen för mångsidig kompetens. För att förskoleenheterna och skolorna ska kunna beakta målen för mångsidig kompetens i högre grad krävs mer tid för att föra gemensamma samtal och dela god praxis.

De besökta enheterna utvecklar lärmiljöerna och utnyttjar olika slags lärmiljöer, vilket stöder en pedagogik som följer läroplansgrundernas syn på lärande. Lärarna avser ändå i samtalen om lärmiljöer främst fysiska lösningar, även om det vore viktigt att också ta hänsyn till lärmiljöernas psykiska och sociala dimensioner i utvecklingsarbetet. Utvecklingen av lärmiljöerna förutsätter tydlig kommunikation mellan olika aktörer på riksomfattande och lokal nivå, mångsidiga diskussioner och en gemensam förståelse för lärmiljöer som stöder lärande.

Då läroplaner bereds och tas i bruk bör man fästa särskilt stor vikt vid anvisningar och utbildningar som gäller de centrala reformerna. Implementeringen av läroplanerna för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen är en långvarig process som förutsätter att det finns tid för mångsidiga diskussioner och samarbete. Enligt utvärderingsresultaten förhindrar brådska, bristen på gemensamma diskussioner samt de abstrakta och idealistiska målen i läroplansgrunderna att läroplanernas innehållsmässiga mål uppfylls i förskoleenheterna och skolorna. Implementeringen av läroplanerna stöds av att hela personalen vid förskoleenheten och skolan är förtrogen med läroplanernas mål samt skapar en gemensam förståelse för i vilken riktning undervisningen bör utvecklas. För att läroplanen ska bli ett "levande" dokument måste användarna regelbundet återvända till dess mål och centrala innehåll.

I bästa fall utgör läroplansgrunderna, lokala läroplaner och årsplaner en enhetlig helhet. I sådana fall stöder dokumenten genomförandet av förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen i vardagen. Men man borde i högre grad betona delaktigheten i det lokala läroplansarbetet och betydelsen av läroplansarbetet som stöd för lärarens arbete. Då stärks lärarnas upplevelse av dokumentens betydelse och lärarnas engagemang vid genomförandet av läroplanerna.

Utvärderingsgruppen har på basis av utvärderingsresultaten utarbetat följande utvecklingsrekommendationer:

1. Det behövs mer stöd och handledning då nya läroplaner tas i bruk.

Enligt resultaten kan tolkningarna av läroplanernas normer variera i kommunerna och det kan vara svårt att hitta en gemensam förståelse. Implementeringen av läroplaner är en långvarig process där det behövs stöd, handledning och fortbildning. Därför måste Utbildningsstyrelsen förtydliga de begrepp som används och se till att det erbjuds stöd efter att läroplanen tagits i bruk. På kommunnivå bör man föra tillräckligt med diskussioner om läroplanernas innehåll och de centrala begreppen i dem. Om resurser avsätts för omfattande kommunikation och information medan läroplanerna införs, blir reformernas riktning och mål tydligare för alla aktörer.

2. Utbildningsanordnaren bör tillsammans med enheternas och skolornas ledning se till att det finns ett tydligt pedagogiskt ledarskap medan utvecklingsprocessen pågår.

Med pedagogiskt ledarskap skapas förutsättningar för att utveckla förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Utbildningsanordnaren har tillsammans med förskoleenhetens och skolans ledning en central uppgift i att driva igenom de innehållsmässiga målen för läroplaner. Detta förutsätter förståelse för läroplanernas innehåll och mål. Förändringsledarskap förutsätter en strategisk plan, tid, utveckling av personalens kompetens och diskussioner. Pedagogiskt ledarskap möjliggör förändringar av verksamhetskulturen och införandet av läroplaner i förskoleenheternas och skolornas vardag. Dessutom stöds pedagogisk förnyelse av en utvecklingsinriktad atmosfär inom enheten eller skolan.

3. Ökad fokus på delaktighet, interaktiv verksamhet och samarbete behövs.

Enligt utvärderingsresultaten främjar samarbete i förskoleenheter och skolor att verksamhetskulturen förändras, att undervisningen utvecklas och att läroplanernas innehållsmässiga mål uppnås. Läroplansreformen är en gemensam lärprocess, och utbildningsanordnaren bör målmedvetet engagera hela personalen. Förskoleenheter och skolor bör se till att det finns tillräckligt med gemensam planeringstid och öka användningen av interaktiva arbetssätt både mellan de anställda och i undervisningen. Detta förutsätter pedagogiskt ledarskap samt tidsplanering och resurstilldelning i förskoleenheterna och skolorna. Utvärderingsresultaten visar att elevernas och vårdnadshavarnas delaktighet ännu inte når de mål som har satts upp.

4. Det är viktigt att se till att lärarna mår bra och orkar med sitt arbete.

Förutom läroplanerna utmanar många förändringar i samhället och i kommunerna lärare att reflektera över och förändra sina arbetssätt. Inom förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen kännetecknas många lärares vardag av tidspress. Det finns nödvändigtvis inte tid för att genomföra reformer i anknytning till läroplanen på önskat sätt. Utbildningsanordnaren kan lindra brådskan och känslan av stress genom resurshantering. Förskoleenheter och skolor kan å sin sida göra detsamma genom att organisera arbetet, planera tidsanvändningen och samarbeta. En utvecklingsverksamhet som tar hänsyn till lärarnas ork och välbefinnande bidrar till en positiv stämning i förskoleenheterna och skolorna.

5. Lärnämiljöernas fysiska, psykiska och sociala dimensioner bör beaktas när lärmiljöerna utvecklas.

Enligt resultaten ligger tyngdpunkten i diskussionen om lärmiljöer i förskoleenheter och skolor på begränsningar och brister i fysiska lokaler. I fråga om fysiska lärmiljöer borde mer vikt läggas vid lösningar som främjar lärande också i utmanande lokaler. Dessutom bör man i samtal om förskoleenheter och skolor bättre ta hänsyn till betydelsen av utvecklingen av psykiska och sociala lärmiljöer som egna helheter. Detta skulle bidra till att uppnå läroplanernas innehållsmässiga mål och att ta hänsyn till synen på lärande i den pedagogiska verksamheten.

6. Läroplansarbetets betydelse för skolans utvecklingsarbete bör betonas mer.

Läroplanen för den grundläggande utbildningen bör utgöra ett verktyg för utveckling av undervisningen. Enligt utvärderingsresultaten upplever ändå en del av lärarna i den grundläggande utbildningen att grunderna för läroplanen, den lokala läroplanen eller läsårsplanen inte har stor betydelse för utvecklingen av undervisningen. Genom tydlig kommunikation och utbildning kan Utbildningsstyrelsen påverka engagemanget. Utbildningsanordnaren bör se till att lärarna är delaktiga i läroplansprocessen. Det är viktigt att skolorna diskuterar värderingar, synen på lärande och läroplanens mål samt att skolorna försöker skapa en utvecklingsinriktad atmosfär. Varje lärare har ett personligt ansvar – och lärargemenskapen ett gemensamt ansvar – för att sätta sig in i och utnyttja läroplanen. Dessutom bör särskilt aktörerna inom den grundläggande utbildningen öka användningen av forsknings- och utvärderingsinformation i sitt läroplansarbete.

7. Förståelsen för mångsidig kompetens och (mångvetenskapliga) lärområden behöver förtydligas.

Utvecklingen och genomförandet av målen för mångsidig kompetens och (mångvetenskapliga) lärområden har börjat bra i förskoleenheterna och skolorna. Men den gemensamma förståelsen för deras mål och betydelse varierar. Mångsidig kompetens är ett mål som borde beaktas i all verksamhet i förskoleenheten och skolan. Om det regelbundet förs en gemensam diskussion om den mångsidiga kompetensens betydelse, ökar förståelsen. Lärområdena ökar delaktigheten och utvecklar en verksamhetskultur som stöder gemenskapen om de planeras och genomförs i samarbete. Enligt grunderna för förskoleundervisningens läroplan borde hela förskoleundervisningen vara helhetsskapande och bestå av lärområden. Utvärderingsresultaten visar att det här ännu inte uppfylls fullständigt. Såväl förskoleenheterna som skolorna borde fästa mer vikt vid hur de kan uppfylla de mål som gäller lärområdena.

8. Anordnarna bör se till att det reserveras tillräckligt med resurser då nya läroplaner tas i bruk.

Förutom den pågående läroplansreformen medför även förändringen av befolknings- och skolstrukturen och begränsade resurser ett förändringstryck i kommunerna. Under implementeringen av läroplanerna har den kommunala ekonomin varit stram. Förskoleenheterna och skolorna måste fungera med mycket varierande resurser. För att de små resurserna ska kunna främja införandet av läroplaner på bästa möjliga sätt, borde anordnarna engagera förskoleenheter och skolor vid planeringen av hur resurserna fördelas. Då resurserna fördelas borde man beakta att det eventuellt behövs ytterligare resurser då läroplansarbetet framskrider. Det kan till exempel gälla fortbildningsbehov i förskoleenheter och skolor.

Nyckelord: Förskoleundervisning, grundläggande utbildning, läroplansgrunder, implementering av läroplanen, synen på lärande, mångsidiga kompetenser, mångvetenskapliga lärområden, lärmiljöer, samarbete mellan lärare

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

Perspectives from curriculum work – Evaluation of the implementation of the national core curricula for pre-primary and basic education 2014

Authors

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

One of the tasks set for the Finnish Education Evaluation Centre in the National Education Evaluation Plan 2016–2019 is evaluating the implementation of the national core curricula for pre-primary and basic education. This evaluation is realised as four subprojects. In this report, we look at the evaluation results obtained in the second and third subproject. The results concern the functioning of the curriculum processes in pre-primary and basic education at the local level. Attention is paid especially to how the processes of preparing and implementing the local curricula steer the development of work in pre-primary education units and schools from the teachers' point of view. The evaluation was targeted at factors that promote and prevent the achievement of the content-related objectives of the curricula in the everyday life of pre-primary education units and schools.

The evaluation material from the second and third subproject of the evaluation consists of notes made during the visits to pre-primary education units and schools, the surveys directed at teachers at the units and schools visited, and the local curricula and annual plans of these units and schools. A total of 33 evaluation visits were carried out in spring 2018 and spring 2019. During these visits, discussions were conducted with the teachers in pre-primary and basic education, the headmasters of the schools and the directors of pre-primary education units. In addition, teaching and learning situations were observed. The units and schools visited were selected from the pre-primary education units and schools that participated in the first sub-project of the evaluation. Approaches of enhancement-led evaluation were used in the evaluation.

According to the evaluation results, an atmosphere favourable to development in the pre-primary education unit or school, pedagogical leadership and internal cooperation promote the achievement of the content-related objectives set in the curricula. The curriculum reform of 2014 has increased teachers' reflection on their own work, the development of working practices and the use of different learning environments and teaching methods. The activities in line with the of learning concept have been realised as interactive learning and the strengthening of the active agency of the children and pupils, among other things.

Based on the evaluation visits, the implementation of (in basic education, multidisciplinary) learning modules may at best become a collective learning process that supports the development of the operating culture. Learning modules have increased cooperation, collaborative planning and participation in the pre-primary education units and schools. On the other hand, local actors have varying interpretations of the norms of the multidisciplinary learning modules and of the objectives of transversal competence. A more in-depth consideration of transversal competence as an objective of pre-primary and basic education would require more time for shared discussions and sharing of good practices between teachers.

In the schools and units visited, the development of the learning environments and the use of different learning environments has supported a pedagogy that is in line with the conceptions of learning in the national core curricula. However, teachers mainly refer to physical space solutions when they talk about learning environments, although it would be important to also pay attention to the psychological and social dimensions of learning environments in the development work. Clear communication, diverse discussions and a shared understanding of learning environments that support learning are required between different actors at the national and local levels to enable the development of the learning environments.

At the preparation and implementation stages of the curricula, special attention should be paid to instructions and training related to the key reforms. The implementation of the curricula for pre-primary and basic education is a long-term process, in which time is required for diverse discussion and cooperation. According to the results of the evaluation, the constant rush, the small amount of shared discussion and the abstract and idealistic nature of the curricula prevent pre-primary education units and schools from achieving the content-related objectives set in the national core curricula. The implementation of the curricula can be supported by familiarising the entire personnel of the pre-primary education unit and the school with the objectives of the curricula and by creating a shared understanding of the directions in which teaching will be developed. To enable the curriculum to become a "living" document, it is necessary to discuss its objectives and key content on a regular basis.

At best, the national core curricula, the local curricula and the annual plans together make up a coherent whole and support the implementation of everyday pre-primary and basic education. However, the support provided by participation in the local curriculum work and the importance of curriculum work in a teacher's work should be emphasised more. This way, teachers' perception of the importance of the documents and their commitment to the implementation of the curricula can be strengthened.

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

1. Support and guidance for the implementation of the curricula must be increased and strengthened.

According to the results, the norms of the curricula are interpreted in various ways at the municipal level and it may be difficult to find a shared understanding. The implementation of the curricula is a long-term process in which support, guidance and staff training are required. The Finnish National Agency for Education must therefore clarify the concepts used and ensure that support is provided after the implementation. At the municipal level, on the other hand, sufficient discussion must be conducted on the content and key concepts of the curricula. Allocating resources to wide-ranging communication and provision of information during the implementation of the curricula will help to clarify the direction and the objectives of the reform to all participants.

2. The education provider must together with the managements of the pre-primary education units and schools ensure that clear pedagogical leadership is shown during the development process.

Pedagogical leadership creates the preconditions for the development of pre-primary and basic education. The education provider and the management of both the pre-primary education unit and the school play a central part in following through the content-related objectives set in the curricula. This requires an understanding of the content of the curricula and the objectives set in it. The management of change requires a strategic plan, time, development of the personnel's competence and discussion. Pedagogical leadership enables changes in the operating culture and promotes the implementation of the curricula in the everyday work of pre-primary education units and schools. In addition, the community's positive attitude towards development supports the pedagogical reform.

3. Participation, interactive activities and cooperation should be increased in pre-primary and basic education.

According to the evaluation results, cooperation in pre-primary education units and schools promotes the change of the operating culture, the development of teaching and the achievement of the content-related objectives set in the curricula. The curriculum reform is a learning process in which the education provider must systematically engage the entire personnel. Pre-primary education units and schools must ensure that sufficient time is provided for collaborative planning and increase the use of interactive working methods both between the personnel and in teaching. This requires pedagogical leadership, scheduling and allocation of resources in pre-primary education units and schools. Based on the evaluation results, it can be concluded that the participation of pupils and guardians is not yet realised as required so that the objectives could be reached.

4. Teachers' wellbeing and coping in pre-primary and basic education should be taken care of.

In addition to the curricula, many changes in society and municipalities challenge teachers to reflect on their working methods and change them. According to the results, teachers in pre-primary and basic education are busy in their everyday work and do not necessarily have enough time for following through curriculum-related reforms in the desired way. The education provider can alleviate the busyness and the sense of rush through the allocation of resources, while the pre-primary education units and schools can do it by organising the work, planning the use of time and collaborating. Development activities in which attention is paid to teachers' coping and wellbeing promote a positive atmosphere in pre-primary education units and schools.

5. The physical, psychological and social dimensions of learning environments should be paid attention to in the development of learning environments.

According to the results, in pre-primary education units and schools, the discussion on learning environments focuses mainly on the limitations and deficiencies of the physical facilities. When examining the physical learning environments, more attention should be paid to space solutions that promote learning even in challenging facilities. When the topic is discussed in pre-primary education units and schools, more attention should also be paid to the importance of the development of physical and social learning environments as separate entities. This would support the achievement of the content-related objectives of the curricula and make it easier to pay attention to the concept of learning in the pedagogical activities.

6. The importance of curriculum work must be emphasised more in the development of school work.

The curriculum for basic education should serve as a tool for developing teaching. According to the evaluation results, some of the teachers in basic education do not find the national core curriculum, local curriculum or the annual plan very important in the development of teaching. The Finnish National Agency for Education can promote their commitment to the document through clear communication and training. Education providers must ensure that teachers are engaged in the curriculum process. It is important that values, the conception of learning and the objectives set in the curriculum are discussed in schools and everyone strives for an atmosphere that is favourable for development. Every teacher is personally responsible and the teaching community jointly responsible for the adoption and utilisation of the curriculum. In addition, the use of research and evaluation data related to curriculum work must be increased especially in basic education.

7. The importance and objectives of transversal competence and multidisciplinary learning modules must be clarified in pre-primary education units and schools.

The development and implementation of transversal competence and multidisciplinary learning modules has started well in pre-primary education units and schools. However, the shared understanding of their objectives and importance varies. Transversal competence is an objective that should be taken into consideration in all their activities by pre-primary education units and schools. This can be promoted by recurrent shared discussions about its importance. If planned and implemented in cooperation, multidisciplinary learning modules increase participation and develop a communal operating culture. According to the national core curriculum for pre-primary education, pre-primary education as a whole should integratively consist of multidisciplinary learning modules. According to the evaluation results, this aim has not been fully realised as yet. Both pre-primary education units and schools should therefore pay attention to the implementation of the objectives of multidisciplinary learning modules.

8. Providers of pre-primary and basic education must ensure that sufficient resources are reserved for the implementation of the curricula.

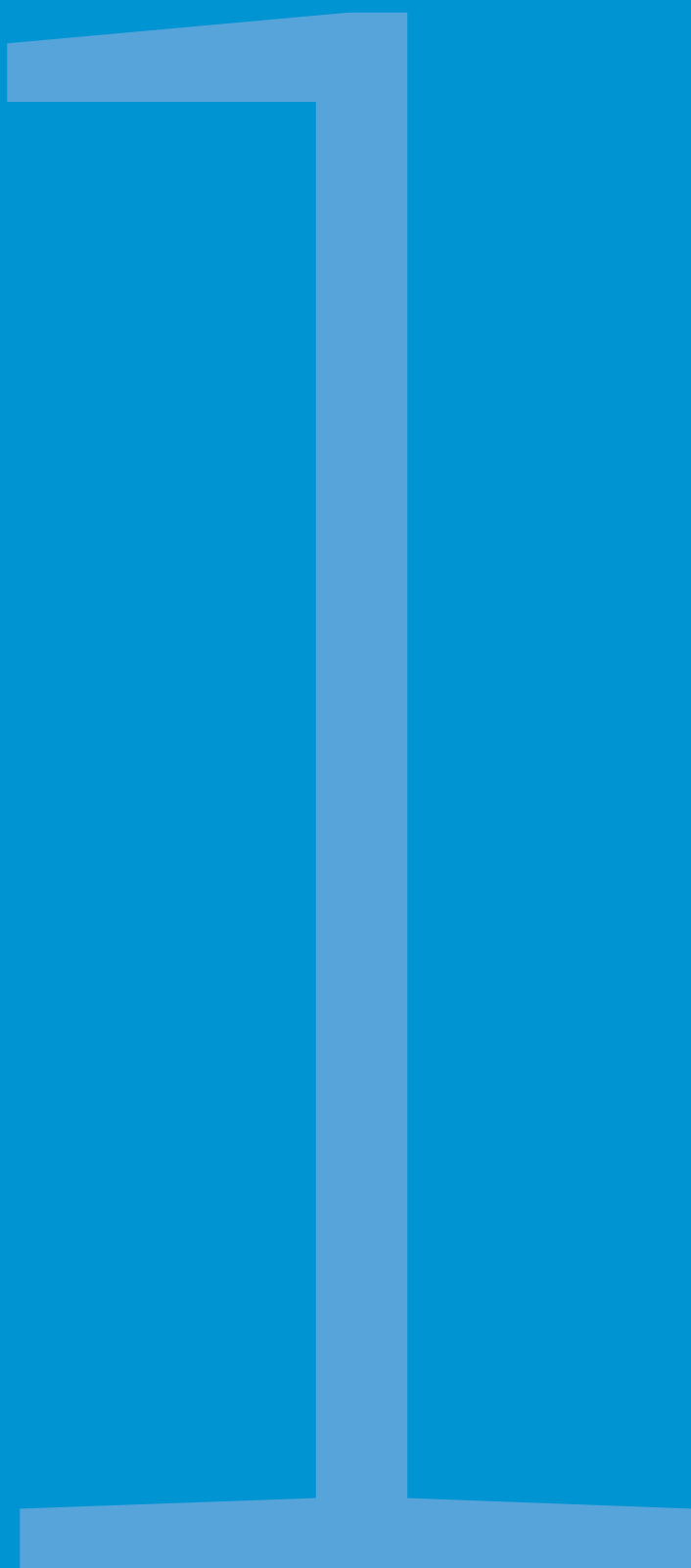
In municipalities, the ongoing curriculum reform, changes in the population and school structures, and the limited resources cause pressure for change. The budgets of municipalities have been tight during the implementation of the curricula and pre-primary education units and schools have to operate with very different resources. To promote the implementation of the curricula in the best possible way with the scarce resources, pre-primary education units and schools should be engaged in planning the allocation of the resources. In the allocation, some leeway should be reserved for the possible new needs emerging as the implementation progresses, such as the staff training needs observed in the pre-primary education units and schools.

Keywords: Pre-primary education, basic education, national core curriculum, implementation of the curriculum, the conception of learning, transversal competence, multidisciplinary learning modules, learning environments, collaboration between teachers

Tiivistelmä	3
Sammanfattning.....	7
Abstract.....	11
 1 Johdanto	 21
1.1 Arvioinnin lähtökohdat	23
1.2 Koulutuksen ohjausjärjestelmä	23
1.3 Arvioinnin toteuttajat	25
 2 Arvioinnin tehtävät ja toteuttaminen	 27
2.1 Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet	29
2.2 Kehittävä arviointi metodologisena lähestymistapana.....	31
2.3 Arviointiaineistot	32
2.3.1 Aineistojen kuvailu.....	32
2.3.2 Esi- ja perusopetuksen opettajakyselyt.....	33
2.3.3 Arviointivierailut keväällä 2018 ja 2019.....	34
2.3.4 Paikalliset opetussuunnitelmat, lukuvuosisuunnitelmat ja vuosittaiset suunnitelmat	36
2.4 Arviointiaineistojen analyysit	37
2.5 Arvioinnin luotettavuus	38
 3 Paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu ja käyttöönotto	 41
3.1 Arviointitulosten koontia paikallisten opetussuunnitelmaprosessien toimivuudesta	43
3.2 Opettajien arvioita paikallisen OPS-prosessin toimivuudesta	44
3.2.1 Ohjausasiakirjojen ja opetussuunnitelmaprosessin merkitys opettajan työn kehittämisen näkökulmasta	44
3.2.2 Koulutusten onnistuneisuus.....	48
3.2.3 Koulutukseen osallistumisen esteitä.....	49
3.2.4 Paikallisen OPS-prosessin toimivuus	50
3.3 Opetussuunnitelmatyö osana esiopetusyksiköiden ja koulujen kehittämistä.....	53
3.4 Opetussuunnitelmatyön kehittämisen haasteita	57
3.5 Opetussuunnitelmatyö esiopetusyksiköissä ja kouluissa.....	61

4	Opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttaminen.....	65
4.1	Arviointitulosten koontia opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisesta.....	67
4.2	Tavoitteiden saavuttamista edistäviä tekijöitä	67
4.3	Tavoitteiden saavuttamista estäviä tekijöitä.....	71
4.4	Tavoitteiden saavuttaminen esiopetusyksiköissä ja kouluissa	74
5	Oppimiskäsitys	79
5.1	Arviointitulosten koontia oppimiskäsityksen mukaisesta opetuksesta ja pedagogisesta ajattelusta	81
5.2	Oppimiskäsitys opettajan pedagogisen ajattelun ytimessä.....	82
5.3	Oppimiskäsitys esiopetusyksiköissä ja kouluissa.....	87
6	Laaja-alainen osaaminen oppimisen ja opetuksen tavoitteena	95
6.1	Arviointitulosten koontia laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamisesta ...	97
6.2	Laaja-alainen osaaminen esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa	98
6.3	Laaja-alainen osaaminen paikallisissa opetussuunnitelmissa ja vuosisuunnitelmissa	102
6.4	Esimerkkejä laaja-alaisen osaamisen huomioimisesta vierailukohteissa	103
7	Oppimiskokonaisuudet opetuksen eheyttämisen keinona	109
7.1	Arviointitulosten koontia oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta	111
7.2	Oppimiskokonaisuudet esiopetuksessa.....	112
7.2.1	Oppimiskokonaisuudet paikallisissa opetussuunnitelmissa ja vuosittaisissa suunnitelmissa	112
7.2.2	Kokemuksia oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta esiopetusyksiköissä ..	113
7.3	Monialaiset oppimiskokonaisuudet perusopetuksessa.....	116
7.3.1	Monialaiset oppimiskokonaisuudet paikallisissa opetussuunnitelmissa ja lukuvuosisuunnitelmissa	116
7.3.2	Kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta vierailukouluissa	118
7.4	Oppimiskokonaisuudet lisäävät yhteistyötä esi- ja perusopetuksessa	123
8	Oppimisympäristöt ja työtavat.....	129
8.1	Arviointitulosten koontia oppimisympäristöjen ja työtapojen toimivuudesta.....	131
8.2	Oppimisympäristöjen kehittäminen	132
8.3	Opettajat työtapoja kehittämässä.....	136
8.4	Oppimisympäristöt ja työtavat vierailukohteissa	141

9	Toimintakulttuurin ja opetuksen kehittäminen	147
9.1	Arviointitulosten koontia toimintakulttuurin kehittämisestä	149
9.2	Opettajien käsityksiä toimintakulttuuria kehittävästä tekijöistä	150
9.3	Esiopetusyksiköt ja koulut toimintakulttuurin muutosten keskellä.....	158
9.3.1	Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet.....	158
9.3.2	Toimintakulttuuri paikallisissa opetussuunnitelmissa ja vuosisuunnitelmissa.....	158
9.3.3	Toimintakulttuurin kehittäminen vierailukohteissa	159
10	Arviointitulosten pohdinta	165
10.1	Osallisuus, keskustelu ja käytännönläheisyys edesauttavat opetussuunnitelmallisten muutosten ja uudistusten toimeenpanoa	166
10.2	Pedagoginen johtaminen ja yhteissuunnittelu edistävät opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista.....	168
10.3	Oppimiskäsityskeskustelun laajuus ja merkitys osana opetussuunnitelmaprosessia, opetuksen kehittämistä tai arjen työtä vaihtelee	170
10.4	Kehittyvät oppimiskokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen	171
10.5	Avautuvat oppimisympäristöt ja monipuolistuvat työtavat	172
10.6	Yhteistyön avulla oppivaksi yhteisöksi	174
11	Kehittämissuosituksset	177
	Lähteet	183



Johdanto

1



Askarrellut linnunpöntöt

OPS-arvioinnin toisessa ja kolmannessa osahankkeessa tarkastellaan esi- ja perusopetuksen arkea opetussuunnitelmien käyttöönoton vaiheessa. Arviointivierailut ovat osoittaneet, miten eri tavoilla esi-opetusyksiköissä ja kouluissa on lähdetty toteuttamaan opetussuunnitelmien edellyttämiä uudistuksia. Vierailuilla olemme havainneet uudistusten toteuttamisen onnistumisia ja haasteita. Tässä raportissa keskeisessä roolissa ovat esi- ja perusopetuksen opettajien ja johdon esiintuomat näkökulmat ja ajatukset opetussuunnitelmasta välineenä oman työn kehittämiseen. Arviointivierailut syventävät kuvaa opetussuunnitelmien toimivuudesta esi- ja perusopetuksen kehittämisessä.

1.1 Arvioinnin lähtökohdat

Vuosien 2016–2019 koulutuksen arviointisuunnitelmassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) yhdeksi tehtäväksi asetettiin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon arviointi (myöhemmin OPS-arviointi). OPS-arviointi toteutetaan vuosina 2016–2020 neljänä osahankkeena. Ensimmäisessä osahankkeessa keskiössä olivat perusteasiakirjojen toimivuus ja paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu (ks. Saarinen ym. 2019). **Nyt käsillä olevassa raportissa tarkastellaan OPS-arvioinnin toisen ja kolmannen osahankkeen arviointituloksia.** Raportissa tarkastelun painopiste on esi- ja perusopetuksen toteuttamisessa ja siinä, kuinka opetussuunnitelmien perusteiden lisäksi paikallinen opetussuunnitelmaprosessi tukee, ohjaa, mahdollistaa ja auttaa kehittämään arjen työtä esiopetusyksiköissä ja kouluissa.

Toisessa ja kolmannessa osahankkeessa on selvitetty vuoden 2014 opetussuunnitelmien¹ valmisteluun ja käyttöönottoon liittyvien prosessien toimivuutta paikallisella tasolla. Arviointi kohdistui paikallisen opetussuunnitelmaprosessin toimivuuteen sekä opetussuunnitelmien perusteiden sisällöllisten tavoitteiden saavuttamiseen esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa. OPS-prosessin toimivuutta tarkastellaan erityisesti esi- ja perusopetuksen opettajien² näkökulmasta. Tavoitteena on syventää arvioinnin ensimmäisen osahankkeen tuloksia opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanosta esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa.

1.2 Koulutuksen ohjausjärjestelmä

Koulutuksen ohjausjärjestelmä on keskeinen koulutuspolitiikan toteuttamisen väline. Ohjauksella on merkittävä rooli opetuksen järjestäjien, oppilaitosten, koulujen ja päiväkotien arjessa. Tässä arvioinnissa ohjausjärjestelmällä tarkoitetaan valtioneuvoston, opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen, opetuksen järjestäjien, koulujen ja esiopetusyksiköiden³ hallintoa ja ohjausta⁴.

Vastuu opetustoimen rahoituksesta jakaantuu valtion sekä paikallisen opetuksen järjestäjän kesken. Vaikka rahoitusjärjestelmää koskevat kysymykset jäävät tämä arvioinnin ulkopuolelle, raportissa käsitellään esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien toimeenpanoon liittyvää resursointia osana opetussuunnitelmaprosessin toimivuutta.

Suomessa koulutusjärjestelmää ohjataan lainsäädännöllä, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteilla, rahoituksella, oppimistulosten arvioinneilla ja kehittämishankkeilla. Ohjauksella vaikutetaan esimerkiksi opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin, opetuksen järjestämisen tapoihin

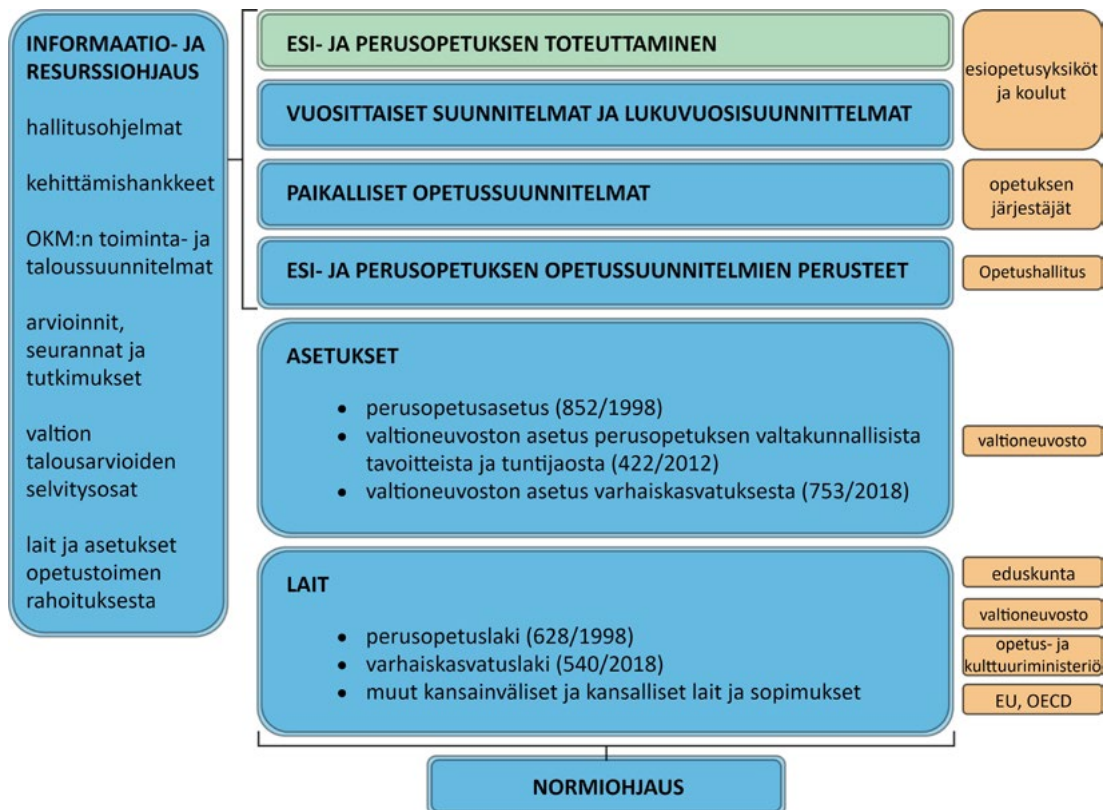
1 Tässä raportissa monikolla opetussuunnitelmat viitataan sekä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin että paikallisiin opetussuunnitelmiin.

2 Esiopetuksen opettajalla tarkoitetaan tässä raportissa esiopetusyksikössä toimivaa varhaiskasvatuksen opettajaa ja perusopetuksen opettajalla tarkoitetaan vuosiluokilla 1–9 toimivaa luokan- tai aineenopettajaa.

3 Esiopetusyksiköllä tarkoitetaan tässä arvioinnissa päiväkodissa tai koulussa järjestettävää esiopetusta.

4 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.

sekä koulutuksen tuloksellisuuteen. Ohjausjärjestelmän tavoitteena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset 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.



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

Koulutuksen ohjausjärjestelmä on rakentunut siten, että paikallisella tasolla on paljon valtaa opetuksen järjestämiseen liittyvissä kysymyksissä. Paikallisen tason päätökset ja tulokset sekä ylipäänsä mahdollisuudet opetuksen järjestämiseen kuitenkin vaihtelevat. Arviointitulosten kautta pyritään kuvaamaan esiopetusyksiköiden ja koulujen esteitä ja mahdollisuuksia toteuttaa opetussuunnitelmien tavoitteita.

1.3 Arvioinnin toteuttajat

OPS-arviointiin nimettiin Karvissa arviointiryhmä kahdeksi toimikaudeksi. Ensimmäinen toimikausi sijoittui 13.10.2016–30.6.2018 väliselle ajalle, ja toinen kausi on välillä 1.8.2018–31.12.2020. Arviointiryhmässä on puheenjohtajan lisäksi viisi muuta asiantuntijajäsentä, joilla on tuntemusta tuntijaosta, esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistamisprosesseista sekä koulutuksen ohjausjärjestelmästä valtakunnallisella ja paikallisella tasolla.

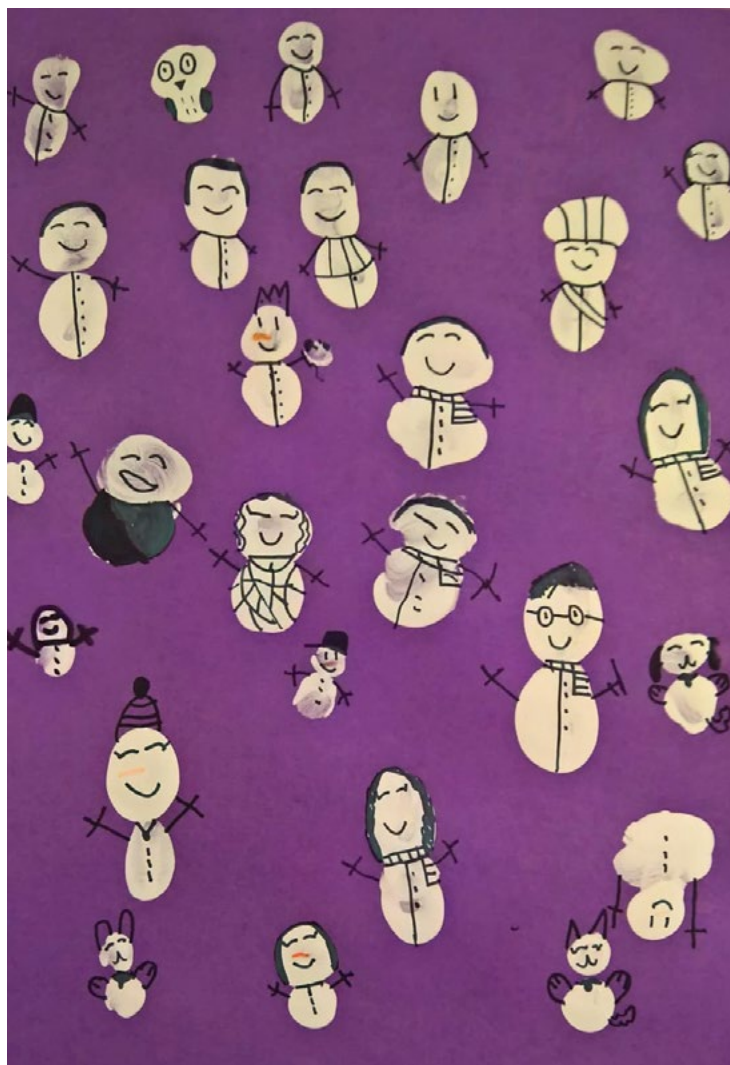
Arviointiryhmän asiantuntijoilla on laaja ja monipuolinen kokemus esi- ja perusopetuksen johtamisesta ja opetussuunnitelmatyöstä sekä esi- ja perusopetuksen strategisesta, sisällöllisestä ja pedagogisesta kehittämisestä. Lisäksi jäsenillä on osaamista arvioinnista sekä opetussuunnitelmien ja koulutuksen tutkimuksesta. Arviointiryhmässä on myös ruotsinkielinen edustus. Ryhmän jäsenet osallistuvat toimikausien aikana arvioinnin toteuttamiseen aineistojen hankinnan suunnittelusta aineistojen keräämiseen, arviointitulosten tulkintaan ja kehittämissuosituksen laadintaan sekä raportointiin.

Molemmilla toimikausilla arviointiryhmän puheenjohtajana toimii Peter Johnson (sivistysjohtaja, Kokkolan kaupunki) ja asiantuntijajäseninä 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, virkavapaalla 31.12.2019 saakka) ja Jorma Väänänen (rehtori emeritus, Tornio).

Karvissa arviointihankkeen toteuttamisesta vastaavat arviointineuvos Jaana Saarinen ja arviointiasiantuntija Salla Venäläinen. OPS-arvioinnin toisessa ja kolmannessa osahankkeessa ovat olleet lisäksi mukana erikoissuunnittelija Mari Huhtanen, arviointisuunnittelija Mikko Viitala sekä korkeakouluharjoittelija ja arviointisuunnittelija Laura Kauppinen.

Arvioinnin tehtävät ja toteuttaminen

2



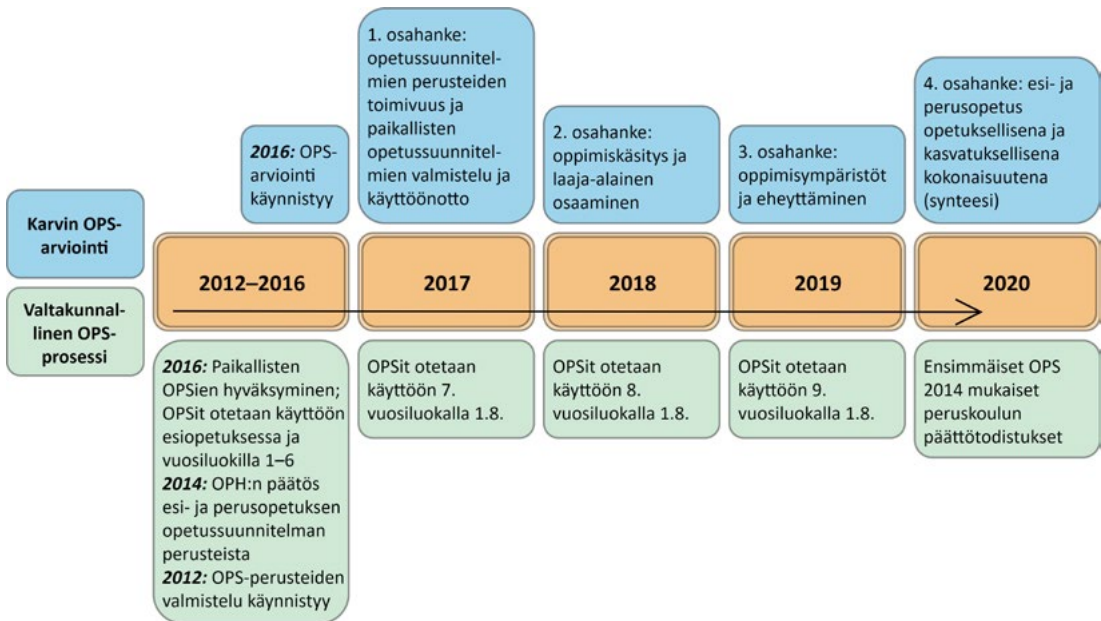
Oppimisen iloa

Arviointivierailuilla opettajien sekä esiopetusyksikön ja koulun johdon ryhmäkeskustelut mahdollistivat osallistujien yhteisen dialogisen ja reflektoinnin tilan, jossa arviointiasiantuntijat olivat keskustelun fasilitaattoreita. Arvioijien näkökulmasta uuteen ja tuntemattomaan kouluun meneminen oli aina jännittävää. Metafora ”kylässä” kuvaa kehittävän arvioinnin lähestymistapaa siten, että olemme vieraina kiinnostuneita siitä, miten uudet opetussuunnitelmat on otettu huomioon esi- ja perusopetuksen arjessa. Keskeistä oli luoda luottamuksellinen keskusteluilmapiiri ilman, että meidät koettaisiin tarkastajina. Luottamusta lisäsi myös se, että me ymmärrämme oikeasti heidän arkeaan ja puhumme samaa kieltä. Yhteisissä keskusteluissa oli työnohjauksellisia elementtejä. Me puolestamme saimme arvokasta tietoa esiopetusyksiköiden ja koulujen opetussuunnitelmien toimeenpanosta. Kehittävän arvioinnin ideoiden ja lähestymistapojen mukaan toteutettu arviointiaineiston tuottaminen yhdessä kentän toimijoiden kanssa tarjosi tilaisuuden syventää ymmärrystä niistä haasteista ja mahdollisuuksista, joita uudet opetussuunnitelmat ovat esi- ja perusopetuksen kentälle tuoneet. (Venäläinen & Saarinen 2018, 28–30.)

2.1 Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet

OPS-arviointi toteutetaan vuosina 2016–2020 neljänä osahankkeena, joista jokaisessa tuotetaan monipuolista arviointitietoa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien toimeenpanosta. Tässä raportissa raportoidaan OPS-arvioinnin toisen ja kolmannen osahankkeen tuloksia, jotka käsittelevät esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista paikallisella tasolla, toisin sanoen esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa.

Nyt raportoitavat toinen ja kolmas osahanke on toteutettu vuosina 2018–2019. Arvioinnin kohteena ovat opetussuunnitelmien käyttöönotto sekä sisällöllisten tavoitteiden toteutuminen esiopetusyksiköissä ja kouluissa. Lisäksi tarkastellaan opetussuunnitelmaprosessin toteutumista esi- ja perusopetuksen opettajien näkökulmasta. Toisessa osahankkeessa tarkasteltavina teemoina ovat erityisesti oppimiskäsitys ja laaja-alainen osaaminen. Kolmannessa osahankkeessa tarkastellaan oppimisympäristöjä, työtapoja ja oppimiskokonaisuuksia (kuvio 2).



KUVIO 2. Opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon ja OPS-arvioinnin aikataulu⁵ (Saarinen ym. 2019, 33)

⁵ 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 2025 lopuksi päättötodistuksen saavat ovat opiskelleet koko peruskoulun luokat 1–9 vuoden 2014 OPS:in mukaan.

Seuraavaksi esitellään opetussuunnitelmaprosessiin, oppimiskäsitykseen, laaja-alaiseen osaamiseen, oppimisympäristöihin ja työtapoihin sekä eheyttämiseen ja oppimiskokonaisuuksiin liittyvät arviointikysymykset:

Opetussuunnitelmaprosessiin liittyvät arviointikysymykset:

- Miten opettajat arvioivat opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien uudistusprosessia, käyttöönottoa ja tavoitteiden toteuttamista?
- Mitkä ovat esiopetusyksikön ja koulun henkilökunnan mukaan suurimmat opetussuunnitelmien mukanaan tuomat muutokset opetustyöhön?
- Miten peruste uudistus ja paikallinen opetussuunnitelmauudistus toimivat opettajien arvioiden mukaan esi- ja perusopetuksen kehittämisen välineenä?

Oppimiskäsitykseen liittyvät arviointikysymykset:

- Miten oppimiskäsitys on otettu huomioon paikallisissa opetussuunnitelmissa ja niiden laadinnassa?
- Miten oppimiskäsitys ohjaa pedagogiseen ja opetuksen sisällölliseen kehittämiseen paikallisella tasolla?
- Miten kouluissa ja esiopetusyksiköissä on onnistuttu tukemaan lapsen/oppilaan aktiivista toimijuutta, oppimisprosessia ja tavoitteellista oppimista?

Laaja-alaiseen osaamiseen liittyvät arviointikysymykset:

- Miten laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttamisessa on opettajien mielestä onnistuttu esi- ja perusopetuksessa?
- Mitkä tekijät edistävät tai estävät laaja-alaisen osaamisen toteutumista esi- ja perusopetuksessa?

Oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät arviointikysymykset:

- Millaisia oppimisympäristöjä esiopetusyksiköillä ja kouluilla on käytössä?
- Miten oppimisympäristöt opettajien mielestä edistävät tai estävät yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta?
- Miten oppimisympäristöt tukevat esi- ja perusopetuksessa oppimisen yhteisöllisyyttä?

Eheyttämiseen ja oppimiskokonaisuuksiin liittyvät arviointikysymykset

- Miten (monialaisia) oppimiskokonaisuuksia suunnitellaan? Miten opettajia ja lapsia/oppilaita osallistetaan suunnitteluun?

- Miten esi- ja perusopetuksessa on onnistuttu (monialaisten) oppimiskokonaisuuksien tavoitteiden saavuttamisessa?
- Miten (monialaisia) oppimiskokonaisuuksia toteutetaan ja arvioidaan?
- Miten toimiviksi ja hyödyllisiksi opettajat arvioivat (monialaiset) oppimiskokonaisuudet?

Tämän raportin teemoja tarkastellaan osin suhteessa arviointihankkeen ensimmäisen osahankkeen tuloksiin.

2.2 Kehittävä arviointi metodologisena lähestymistapana

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon arvioinnissa hyödynnetään kehittävän arvioinnin lähestymistapoja (ks. esim. Atjonen 2014, 213, 219–220; Patton 1997, 21–24, 88; Patton 2011, 256–258). Arvioinnin toisessa ja kolmannessa osahankkeessa hyödynnettiin useita erilaisia tiedonhankinnan tapoja, kuten ryhmäkeskusteluja, opetus- ja oppimistilanteiden havainnoimista, kyselyitä ja dokumenttiaineistoja. Osahankkeissa osallistettiin esi- ja perusopetuksen opettajia sekä esiopetusyksiköiden ja koulujen johtoa monin eri tavoin. Arviointiaineistoja ja arvioinnin tuloksia on koko prosessin ajan tulkittu yhdessä OPS-arvioinnin arviointiryhmän kanssa. (Katso esim. Atjonen 2014, 213, 219–220; Patton 1997, 21–24, 88; Patton 2011, 256–258.)

Kehittävän arvioinnin näkökulmasta oli keskeistä, että arviointivierailut mukautuivat arvioitavan kohteen tarpeisiin eivätkä kiinnittyneet vain etukäteen asetettujen tavoitteiden tarkasteluun (ks. Atjonen 2015, 158–161). Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla pohdittiin yhdessä henkilökunnan kanssa opetussuunnitelmatyön kehittämistä. Keskustelujen aikana pyrittiin luomaan yhteistä ymmärrystä paikallisten OPS-prosessien edistymisestä sekä OPS-asiakirjojen sisällöllisten tavoitteiden toteutumisesta. Ryhmäkeskustelut toimivat samanaikaisesti OPS-arvioinnin tiedonkeruuna sekä esiopetusyksiköiden ja koulujen toiminnan itsereflektiona. Paikallisen opetussuunnitelman laadintaa tarkasteltiin kunkin vierailukohteen yhteisöllisenä oppimisen prosessina, joka osaltaan tukee pedagogista kehittämistä ja toimintakulttuurin muutosta. Samalla OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen tuloksia tulkittiin yhdessä esiopetusyksiköiden ja koulun toimijoiden kanssa.

Kehittävä arviointi näkyy OPS-arvioinnissa siten, että arviointiprosessin aikana on huomioitu hyödynsaajien tarpeita sekä pohdittu tulosten hyödyntämistä yhdessä heidän kanssaan. Hyödynsaajille on tuotettu tietoa opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamisesta jo arviointiprosessin aikana. OPS-arviointihankkeen arviointitiedon hyödynsaajat ovat koulutuksen ohjausjärjestelmän eri toimijatahoja, joita on osallistettu arviointiprosessiin monin eri tavoin suunnitteluvaiheesta alkaen.

2.3 Arviointiaineistot

2.3.1 Aineistojen kuvailu

OPS-arvioinnin aineistot koostuvat kevään 2018 ja 2019 esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla (33 kpl) opettajien ja esiopetusyksikön/koulun johdon kanssa käytyjen keskustelujen sekä opetus- ja oppimistilanteiden havainnoista ja tehdyistä muistiinpanoista sekä vierailukohteiden opettajille suunnatuista kyselyistä. Arviointiaineistoa täydentävät vierailukohteiden paikalliset opetussuunnitelmat sekä lukuvuosi- ja vuosittaiset suunnitelmat. Paikallisia opetussuunnitelmia sekä lukuvuosi- ja vuosittaisia suunnitelmia tarkastellaan OPS-arvioinnin teemojen näkökulmista.

OPS-arvioinnin 2. ja 3. osahankkeen aineistot:

- esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla (33 kpl) tehdyt havainnot ja muistiinpanot
- vierailukohteiden opettajille lähetetyt kyselyt
- vierailukohteiden paikalliset opetussuunnitelmat sekä lukuvuosi- ja vuosittaiset suunnitelmat

OPS-arvioinnissa päädyttiin keräämään kyselyaineistoa vierailukohteiden opettajilta kahdesta syystä. Ensiksi opettajakyselyiden avulla haluttiin syventää esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen havainnointi- ja keskusteluaineistoja. Toiseksi opettajakyselyillä haluttiin täydentää OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kyselyaineistoja, joissa vastaajina on yksittäisten henkilöiden sijaan ryhmiä.

Sekä esi- että perusopetuksen opettajakyselyssä oli yhteensä 20 sisällöltään samanlaista kysymystä. Kysymyksiä tosin muokattiin käsitteiden ja vastausvaihtoehtojen osalta sopiviksi eri vastaajaryhmille. Opettajakyselyllä selvitettiin paikallisen opetussuunnitelmaprosessin toimivuutta, täydennyskoulutukseen osallistumista ja niiden hyödyllisyyttä. Lisäksi opettajilta kysyttiin opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden toteutumisesta, oppimiskäsityksen ja laaja-alaisen osaamisen huomioimisesta sekä oppimisympäristöjen ja työtapojen kehittamisestä. Kyselyssä käsiteltiin myös toimintakulttuurin kehittämistä ja opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksia opetustyyliin.

Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla keskusteltiin opetussuunnitelmien sisällöllisten ja pedagogisten tavoitteiden saavuttamisesta, oppimiskäsityksen ja laaja-alaisen osaamisen huomioimisesta, eheyttämisestä ja oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta sekä oppimisympäristöjen ja työtapojen kehittamisestä. Vierailujen aikana keskusteltiin myös siitä, missä vaiheessa koulut ja esiopetusyksiköt opetussuunnitelman käyttöönotossa ovat ja millaisia ratkaisuja paikallisesti oli tehty opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisen toiminnan toteuttamiseksi. Lisäksi vierailujen aikana selvitettiin, millaisia mahdollisuuksia tai esteitä vierailukohteilla oli opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseen toimintaan ja miltä tulevaisuus vuoden 2014 opetussuunnitelman ta-

voitteiden toteutumisen kannalta näyttää. Vierailukohteiden opettajat, johtajat ja rehtorit toivat keskusteluissa ilmi myös, miten havaittuja pulmia ratkaistaan ja miten tavoitteiden toteutumista edistäviä tekijöitä vahvistetaan.

Lisäksi kaikilla vierailuilla seurattiin erilaisia oppimistilanteita ja havainnoitiin koulujen ja yksiköiden toimintakulttuuria. Vierailujen aikana pyrittiin havainnoimaan muun muassa siitä, miten oppimistilanteita on toteutettu OPS:n oppimiskäsityksen mukaisesti.

2.3.2 Esi- ja perusopetuksen opettajakyselyt

Opettajakyselyt lähetettiin kaikille 33 vierailukohteen esi- ja perusopetuksen opettajalle (taulukko 1). Esiopetusyksiköissä työskenteli pääsääntöisesti yksi tai kaksi esiopetuksen opettajaa, kun taas peruskouluissa opettajien määrät vaihtelivat muutamasta opettajasta useisiin kymmeneen. Esiopetusyksiköissä työskenteli yhteensä 25 opettajaa, joista 24 vastasi kyselyyn. Kaikki vastanneet esiopetuksen opettajat olivat suomenkielisiä. Vierailluissa kouluissa opettajia oli yhteensä 543, joista 449 oli suomenkielisiä ja 94 ruotsinkielisiä. Perusopetuksen opettajien suomenkieliseen kyselyyn vastasi 272 (vastausprosentti 61 %) ja ruotsinkieliseen 52 (vastausprosentti 55 %) opettajaa.

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneet esi- ja perusopetuksen opettajat

Kohderyhmä:	Lähetetyt kyselyt (n)	Saapuneet vastaukset (n)	Vastausprosentti (%)
Perusopetuksen opettajat (suomi)	449	272	60,6
Perusopetuksen opettajat (ruotsi)	94	52	55,3
Esiopetuksen opettajat (suomi)	25	24	96,0
Yhteensä	568	348	61,3

Vuosien 2018 ja 2019 kyselyihin vastanneista perusopetuksen opettajista 84 % oli vakinaisessa tai toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa. 15 %:lla oli määräaikainen viransijaisuus tai työsuhte ja 1 % vastaajista toimi sivutoimisina tuntiopettajina.

OPS-arvioinnin aineistossa on hieman enemmän vakinaisessa työsuhteessa olevia opettajia kuin Suomessa keskimäärin: vuonna 2016 perusopetuksen rehtoreista ja opettajista 80,6 % oli vakinainen palvelussuhde. Opettajat ja rehtorit Suomessa -raportin mukaan palvelussuhteen laadulla on merkitystä koulun kehittämistyön kannalta: vakituinen työ motivoi oman oppilaitoksen kehittämiseen. (Kumpulainen 2017, 44.)

Arviointiin osallistuneet perusopetuksen opettajat olivat kokeneita opettajia, ja suurimmalla osalla heistä oli kokemusta vähintään kahdesta eri opetussuunnitelmauudistuksesta. Opettajien työkokemus vaihteli alle vuodesta yli 20 vuoteen. Vastaajista vain 1 %:lla oli työkokemusta alle vuoden, 8 %:lla yhdestä viiteen vuotta ja 16 %:lla kuudesta kymmeneen vuotta. Vastaajista 36 %:lla oli kokemusta opettajan työstä 11–20 vuotta ja vastaajista 39 %:lla yli 20 vuotta.

Esiopetuksen kyselyyn vastanneista esiopetuksen opettajista yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat vakinaisessa työsuhteessa. Esiopetuksen opettajien työkokemus vaihteli alle vuodesta yli 20 vuoteen. Kahdella heistä oli työkokemusta alle vuoden. Opettajista kuusi oli työskennellyt yhdestä viiteen vuotta ja toiset kuusi opettajaa kuudesta kymmeneen vuotta. Yli 11 vuotta sekä yli 20 vuotta työskennelleitä opettajia oli kumpiakin viisi.

2.3.3 Arviointivierailut keväällä 2018 ja 2019

Kävelimme koulun pihan halki ja astuimme koulurakennukseen sisään. Lapset tervehtivät meitä ovella ja eräs lapsista esitti meille heti kysymyksen: ”Oletteko te niitä tärkeitä vieraita?” Kysyimme isommilta oppilailta tietä opettajanhuoneeseen, mutta oppilaat veivätkin meidät läheisessä luokassa olevan opettajan luokse. Erityisluokanopettaja esittäytyi ja saattoi meidät toisessa kerroksessa olevaan opettajanhuoneeseen. Naulakolla vastaan tulleet opettajat esittäytyivät myös meille samantien. Opettajanhuoneessa paikalla oli koulun rehtori sekä osa koulun opettajista. Rehtori kertoi meille lyhyesti päivän ohjelmasta ja tarjosi kahvit, jotka oli katettu pöydän päähän muffinssien kera. Istuimme kahville, esittäydyimme, ja kerroimme lyhyesti OPS-hankkeesta paikalla olleille opettajille ja koulunkäynnin ohjaajille. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Vierailukohteisiin kuului kahdeksan alakoulua, seitsemän yläkoulua ja viisi yhtenäiskoulua. Vierailluista kouluista seitsemässä järjestettiin esiopetusta. Lisäksi vierailukohteina oli kuusi päiväkodin yhteydessä toimivaa esiopetusyksikköä. Vierailukohteita oli siis kaikkiaan 33, joista 13:ssa järjestettiin esiopetusta (taulukot 2 ja 3).

Vierailukohteiden valinnassa otettiin huomioon seuraavia tekijöitä:

- peruskoulun vuosiluokat 1–6, 7–9 ja 1–9, joista käytämme tässä raportissa termejä ala-, ylä- ja yhtenäiskoulu
- esiopetuksen (6 v) toteutus: päiväkodin ja koulun yhteydessä järjestettävä esiopetus
- esiopetusyksiköiden ja koulujen koko
- AVI-alue
- kuntamuoto: kaupunkimainen, taajaan asuttu ja maaseutumainen kunta
- kieli: suomen- ja ruotsinkieliset esiopetusyksiköt ja koulut

Alakouluissa ja esiopetusyksiköissä oli vierailujen aikaan kokemusta vuoden 2014 opetussuunnitelmien mukaisesta toiminnasta hieman enemmän kuin yläkouluissa, sillä yläkouluissa OPS:n käyttöönotto tapahtuu portaittain alkaen elokuusta 2017. Tästä syystä kevään 2019 vierailukohteiden valinnassa painopistettä siirrettiin alakouluista ylä- ja yhtenäiskouluihin.

Vierailukoulujen koko vaihteli noin 50 oppilaan koulusta hieman alle 1000 oppilaan kouluun. Kouluista kuudessa oli alle 150 oppilasta, neljässä 150–300 oppilasta ja kymmenessä yli 300 oppilasta. Pienimmässä koulussa oli neljä opettajaa ja suurimmassa koulussa 64. Esiopetusyksiköissä lasten lukumäärä vaihteli noin 12 lapsesta 25 lapseen. Esiopetusryhmiä ja esiopetuksen opettajia oli yksiköissä yhdestä kahteen.

Koulut ja esiopetusyksiköt valittiin siten, että näytteessä olisi edustettuna erikokoisia kuntia ja kaikki AVI-alueet. Taulukossa 2 kuvataan kouluvierailuja ja taulukossa 3 esiopetusyksikkövierailuja.

TAULUKKO 2. OPS-arvioinnin kouluvierailut AVI-alueittain

AVI-alueet	Alakoulu	Yläkoulu	Yhtenäiskoulu	Yhteensä
Etelä-Suomi	3	2	1	6
Itä-Suomi		1	1	2
Lappi	1			1
Lounais-Suomi	1		1	2
Länsi- ja Sisä-Suomi	2	3	2	7
Pohjois-Suomi	1	1		2
Yhteensä	8	7	5	20

TAULUKKO 3. OPS-arvioinnin esiopetusyksikkövierailut AVI-alueittain

AVI-alueet	Esiopetusyksikkö koulun yhteydessä	Esiopetusyksikkö päiväkodin yhteydessä	Yhteensä
Etelä-Suomi	2	3	5
Itä-Suomi	1		1
Lappi		1	1
Lounais-Suomi	1	1	2
Länsi- ja Sisä-Suomi	2		2
Pohjois-Suomi	1	1	2
Yhteensä	7	6	13

Esiopetusyksiköt ja koulut saivat itse suunnitella vierailupäivän ohjelman ja aikataulun. Esitimme kuitenkin ennakkoon toiveen, että päivän aikana voisimme keskustella sekä opettajien että esiopetusyksikön/koulun johdon kanssa. Lisäksi toivoimme pääsevämme seuraamaan opetus- ja oppimistilanteita. Arviointivierailuille osallistui Karvin asiantuntijoiden lisäksi joko arviointiryhmän puheenjohtaja tai joku ryhmän jäsenistä. Jokaiselle vierailulle osallistui kaksi tai kolme henkilöä. Vierailujen pituudet vaihtelivat neljästä kuuteen tuntiin. Keskusteluissa hyödynnettiin ennakkoon laadittua puolistrukturoitua teemallista kysymysrunkoa.

Karvissa järjestettiin kaksi oppimisympäristöihin liittyvää keskustelutilaisuutta ennen kevään 2019 esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuja. Tilaisuuksien tarkoituksena oli OPS-arvioinnin kannalta selkeyttää, millä tavalla oppimisympäristöä teemana kannattaisi vierailuilla käsitellä. Keskustelemaan kutsuttiin oppimisympäristöjen kehittämisen parissa työskenteleviä tutkijoita, Opetushallituksen, opetuksen järjestäjien ja OAJ:n edustajia sekä koulujen rehtoreita ja opettajia. Keskustelumuistiinpanoja hyödynnettiin yksikkö- ja kouluvierailujen suunnittelussa.

2.3.4 Paikalliset opetussuunnitelmat, lukuvuosisuunnitelmat ja vuosittaiset suunnitelmat

Tarkastelluista vierailukohteiden **paikallisista esiopetuksen opetussuunnitelmista** (n = 13) 11 on laadittu kuntakohtaisesti ja yksi seutukunnallisena yhteistyönä. Yksi opetussuunnitelma sisältää sekä kunta- että maakuntatasolla laadittuja osuuksia. Suurin osa (9 kpl) paikallisista opetussuunnitelmista on julkaistu ja saatavilla pdf-tiedostona. Paikallisia opetussuunnitelmia on julkaistu myös Pedanetissä, aspx-tiedostomuodossa sekä docx-tiedostona.

Paikallisista opetussuunnitelmista valtaosa on rakenteellisesti samanlaisia: suurin osa tekstistä on kopioitu opetussuunnitelman perusteista, ja perustetekstiä seuraavat paikalliset lisäykset. Ainoastaan kahdessa tarkastelluista opetussuunnitelmista pääpaino on paikallisesti laaditussa tekstissä. Näistä toiseen on merkitty lähdeviittein perustetekstistä lainatut osuudet.

Esiopetusyksiköitä (13 kpl) pyydettiin lähettämään lisäksi vierailuajankohtana eli keväällä 2018 tai 2019 käytössä ollut **esiopetuksen vuosittainen suunnitelma**. Saimme esiopetusyksiköiltä 12 toimintaa ohjaavaa dokumenttia, joista viisi oli nimetty lukuvuosisuunnitelmaksi, kolme toimintasuunnitelmaksi, kaksi vuosisuunnitelmaksi ja yksi esiopetuksen työ-, arviointi- ja kehittämissuunnitelmaksi. Yhtä dokumenttia ei oltu nimetty lainkaan. Näistä tarkastelluista dokumenteista puhutaan tässä raportissa selkeyden vuoksi vuosittaisina suunnitelmina.

Esiopetusyksiköiden vuosittaiset suunnitelmat ovat yhtä lukuun ottamatta pituudeltaan 2–34 sivua. Laajin asiakirja oli koulun yhteydessä sijaitsevalla esiopetusyksiköllä: koulun kanssa yhteistä vuosisuunnitelmaa (16 s.) täydentää oma esi- ja alkuopetusliite (28 s.). Osa tarkastelluista asiakirjoista sisälsi vain vähän suoraan esiopetusta käsittelevää tekstiä, mikä vaikeutti niiden tarkastelua OPS-arvioinnin teemojen näkökulmasta. Esimerkiksi koulun yhteydessä sijaitsevien esiopetusyksiköiden vuosittaiset suunnitelmat on sisällytetty perusopetuksen lukuvuosisuunnitelmiin. Tällaisissa asiakirjoissa esiopetuksen rooli jää varsin suppeaksi. Joko meille ei lähetetty erikseen esiopetusta käsitteleviä dokumentteja tai niitä ei ollut.

Tarkastelluista vierailukohteiden **paikallisista perusopetuksen opetussuunnitelmista** (n = 19) 15 on laadittu joko kokonaan tai osittain kuntakohtaisesti ja neljä useamman kunnan yhteistyönä. Osassa kuntakohtaisista opetussuunnitelmista on kuitenkin yksittäisiä koulu- tai maakuntatasolla laadittuja osioita. Opetussuunnitelmissa mainitaan usein koulukohtaisten painotusten mahdollisuus, ja kenties tästä syystä asiakirjoihin onkin jätetty avoimia kysymyksiä koulujen päätettäväksi.

Tarkastelluista perusopetuksen opetussuunnitelmista kuusi on laadittu ja julkaistu Pedanet-sivustolla. Lisäksi opetussuunnitelmia on julkaistu pdf-tiedostona (5 kpl), opintopolun ePerusteet-sivustolla (5 kpl), aspx-tiedostomuodossa (1kpl) sekä paikallisilla opetussuunnitelmasivustoilla (2 kpl). Yksi opetussuunnitelma on julkaistu kahdessa muodossa, pdf-tiedostona ja ePerusteet-sivustolla.

Paikallisten perusopetuksen opetussuunnitelmien rakenne on pääosin yhtenevä: valtakunnallisista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista kopioituja lukuja ja tekstiosioita seuraavat lyhyet kuntakohtaiset tarkennukset. Tarkastelluista paikallisista opetussuunnitelmista 15:ssä on tällainen rakenne. Kolme opetussuunnitelmaa sisältää ainoastaan paikallista opetussuunnitelmatekstiä. Yksi opetussuunnitelma sisältää pääosin omaa tekstiä, mutta yksittäisiä osioita on referoitu opetussuunnitelman perusteista.

Vierailukouluja (20 kpl) pyydettiin lisäksi lähettämään vierailuajankohtana eli keväällä 2018 tai 2019 käytössä ollut **lukuvuosisuunnitelma**. Saimme yhteensä 19 koulujen toimintaa ohjaavaa dokumenttia. Näistä 11 nimetään lukuvuosisuunnitelmaksi, kolme vuosisuunnitelmaksi ja kolme toimintasuunnitelmaksi. Lisäksi saimme kouluilta kaksi toimintakertomusta. Selkeyden vuoksi asiakirjoista puhutaan jatkossa lukuvuosisuunnitelmina.

Asiakirjojen pituudet vaihtelevat huomattavasti: lyhyimmät asiakirjat ovat 3 sivun mittaisia ja pisin on 37 sivua. Yleisesti ottaen lukuvuosisuunnitelmat antavat konkreettisemmän ja havainnollisemman kuvan koulujen arjesta kuin tarkastellut paikalliset opetussuunnitelmat – lukuvuosisuunnitelmissa näkyvät selkeästi esimerkiksi koulukohtaiset painotukset. Asioiden esittämisen tavat sekä suunnitelmien rakenne vaihtelevat kuitenkin paljon. Esimerkiksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia kuvataan useissa lukuvuosisuunnitelmissa laajasti, mutta oppimiskäsitystä tai laaja-alaista osaamista ei välttämättä käsitellä lainkaan. Toki eri osa-alueet, kuten oppimisympäristöt ja toimintakulttuuri, usein liittyvät toisiinsa ja tulevat käsitellyksi osittain päällekkäin.

2.4 Arviointiaineistojen analyysit

OPS-arvioinnin vierailuaineistot analysoitiin laadullisesti. Aineistot koostuvat esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla kirjoitetuista muistiinpanoista sekä oppituntien ja/tai esiopetusyksiköiden ja koulujen arjen kuvauksista sekä valokuvista. Muistiinpanoista suuri osa on tehty opettajien ja koulun johdon kanssa käydyistä keskusteluista. Yksikkö- ja kouluvierailujen muistiinpanoja on hyödynnetty tulosten analyysissa opettajakyselyiden sekä paikallisten opetussuunnitelmien, vuosittaisten suunnitelmien ja lukuvuosisuunnitelmien rinnalla.

Arviointivierailujen haastattelu- ja havainnointiaineiston analyysissä hyödynnettiin osin aineistolähtöistä, osin teoreettista teemoittelua. Arviointivierailujen kaikki muistiinpanot koottiin yhteen tiedostoon, jonka jälkeen aineistoa koodattiin ja kategorisoitiin. Arvioinnin keskeisten teemojen tavoitteet jäsenneltiin käsitekarttojen muotoon. Käsitekarttoja hyödynnettiin vierailuaineistojen luokittelussa ja kategorisoinnissa. Aineistolähtöisessä analyysissä kiinnitettiin huomiota teemoihin, jotka nousivat esille vierailukohteissa käydyissä keskusteluissa. Keskusteluista nousseita teemoja olivat esimerkiksi osaamisen ja oppimisen arviointi sekä opettajien työn kuormittavuus ja kiireen tuntu.

Opettajakyselyjen aineistot analysoitiin laadullisesti ja määrällisesti. Määrällisen aineiston analyysissa sovellettiin tilastollisia menetelmiä. Tuloksia tarkasteltaessa ja vertailtaessa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- että hajontalukuja. Monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehtoina käytettiin viisiportaisia Likert-asteikkoja. Kahden ryhmän keskimääräisiä eroja tarkasteltiin t-testillä ja usean ryhmän välisiä eroja yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Niissä tapauksissa, joissa perinteisten testin oletukset eivät olleen voimassa, käytettiin ei-parametrisiä testejä (esim. Mann-Whitneyn ja Kruskal-Wallis testejä). Tässä raportissa tilastollinen merkitsevyys (p-arvo) tarkoittaa alle 0,1 % riskiä tehdä virhepäätelmiä ($p < 0,001$). Ero ryhmien välillä voi olla tilastollisesti merkitsevä, eli ryhmien välillä on varmasti eroa, mutta ero ei ole välttämättä suuri. Efektikoko kertoo, kuinka suuri ero ryhmien välillä on, eli tarkemmin, kuinka paljon eri ryhmien havainnot (esim. miesopettajien ja naisopettajien jakaumat) ovat päällekkäin. Jos ryhmien väliset keskiarvot ovat samat ja jakaumat samanlaiset, efektikoko on nolla (Metsämuuronen 2009a, 57).

Efektikoon mittana käytetään tässä raportissa Cohenin d-indikaattoria. Karkeat rajat edellä mainitulle efektikoon suuruudelle ovat seuraavat: pieni efektikoko $< 0,20$; keskisuuri efektikoko noin $0,40-0,45$ ja suuri efektikoko $> 0,80$. Arvioinnin tuloksia tarkasteltiin ja analysoitiin suhteessa erilaisiin taustamuuttujiin, joita olivat sukupuoli, koulutyyppi, koulutus ja työkokemus.

Opettajakyselyjen avovastaukset luokiteltiin sisällöllisesti. Niiden luokitteluun osallistuivat OPS-arvioinnin arviointisuunnittelija ja arviointiasiantuntijat. Avokysymysten vastaukset luokiteltiin teemoihin ensimmäisellä lukukierroksella ja toisella lukukierroksella etsittiin ja nimettiin mahdollisimman kattavia käsitteellisiä kategorioita.

Arvioinnissa tarkasteltiin, miten perusopetuksen opettajien arviot opettajakyselyssä eroavat sukupuolen, koulutuksen, työkokemuksen tai koulutyyppin mukaan. Vierailuissa esiopetusyksiköissä työskenteli yhteensä vain 25 opettajaa, joten tätä ryhmää ei tarkasteltu taustamuuttujien suhteen.

Vierailukohteiden paikallisia opetussuunnitelmia ja vuosisuunnitelmia tarkasteltiin vain OPS-arvioinnin arviointikysymysten näkökulmasta. Arviointikysymykset on esitelty luvussa 2.1. Paikallisia asiakirjoja verrattiin valtakunnallisiin opetussuunnitelmien perusteisiin. Jokaisen käsiteltävän teeman osalta taulukoitiin kyseistä osa-aluetta käsittelevät sisällöt. Teemoiteltujen taulukoiden pohjalta tähän raporttiin kirjoitettiin yhteenvetoja paikallisista teksteistä.

2.5 Arvioinnin luotettavuus

OPS-arvioinnin toisen ja kolmannen osahankkeen arvioinnin luotettavuutta edistettiin moni eri tavoin. Opettajakyselyjen laadinnassa hyödynnettiin ensimmäisessä osahankkeessa esitettuja ja käytettyjä kyselyitä, joiden kysymyksistä osa muokattiin opettajille sopiviksi. Kysymysten laadinnassa huomioitiin niistä ensimmäisellä kerralla saatu palaute.

Myös arviointiryhmän jäsenet osallistuivat opettajakyselyn laatimiseen. Kyselyiden tarkoituksena oli syventää vierailuaineistoja ja tarjota jokaisen esiopetusyksikön ja koulun opettajalle mahdollisuus arvioida opetussuunnitelmaprosessia ja opetussuunnitelman käyttöönottoa anonymisti. Luotettavuutta lisäsi se, että asteikkokysymysten lisäksi opettajat saivat vastata avokysymyksiä.

Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuille laadittiin keskustelurunko ryhmäkeskusteluja varten. Oppimistilanteiden seuraamista varten laadittiin havainnointirunko. Keskustelu- ja havainnointirungot rakennettiin arviointikysymysten, ensimmäisen osahankkeen kyselyiden ja arviointitulosten pohjalta yhdessä arviointiryhmän kanssa. Lisäksi runkojen laadinnassa huomioitiin Karvissa järjestetyt kuulemistilaisuudet, joissa pohdittiin arvioinnin keskeisiä teemoja yhdessä asiantuntijoiden kanssa.

Ennen kevään 2018 esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuja tehtiin yksi testivierailu, josta tehdyt huomiot ja saatu palaute huomioitiin varsinaisilla vierailuilla. Jokaisen vierailun osalta sovittiin etukäteen, kuka vierailijoista ottaa päävastuun muistiinpanojen kirjoittamisesta esiopetusyksikön tai koulun johdon ja opettajaryhmien keskusteluissa. Oppimistilanteiden seuraamisen muistiinpanoja tekivät kaikki vierailuille osallistuneet. Muistiinpanot viimeisteltiin mahdollisimman nopeasti vierailun jälkeen. Jokaisella vierailuun osallistuneella oli mahdollisuus täydentää ja kommentoida muistiinpanoja, joka osaltaan lisäsi kuvausten validiutta. Vierailuja ja vierailukohteita dokumentoitiin myös valokuvina, ja kuvia käytettiin muistiinpanojen työstämisen tukena. Menetelmä osoittautui toimivaksi, ja vierailuille osallistuneet kokivat, että muistiinpanoissa on onnistuttu tiivistämään hyvin vierailupäivä tunnelmineen.

OPS-arvioinnin arviointisuunnittelijat ja arviointiasiantuntijat osallistuivat avokysymysten koodaamiseen ja luokitteluun. Luokittelua on tehty suunnittelijoiden ja asiantuntijoiden kesken yhdessä ja erikseen, mikä osaltaan lisää luokittelun validiutta. Myös arviointiryhmältä on saatu tukea aineiston analysointiin. OPS-arvioinnin tulosten luotettavuutta lisää myös se, että niitä on peilattu arviointivierailuilla käytyihin keskusteluihin ja havaintoihin. Tapasimme esimerkiksi vierailujen aikana kasvokkain kaikki esiopetuksen opettajien kyselyyn vastanneet opettajat. Useat vierailuilla tunnistetut onnistumiset ja pulmat osoittautuivat samansuuntaisiksi esi- ja perusopetuksen opettajakyselyiden tulosten kanssa. Arviointivierailut myös vahvistivat OPS-arvioinnin ensimmäisessä osahankkeessa havaittuja OPS-prosessin liittyviä onnistumisia ja pulmia.

Lisäksi perehdyttiin paikallisiin opetussuunnitelmiin sekä niissä esiintyviin arvioinnin teemoihin liittyviin paikallisiin painotuksiin. Paikallisten opetussuunnitelmien tarkempi analyysi osoitti, että vuosittaisen tai lukuvuosittaisen suunnitelmien tarkastelu voisi syventää ja tarkentaa paikallisella tasolla tehtyjä ratkaisuja, esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta kuvattiin usein koulujen lukuvuosisuunnitelmissa.

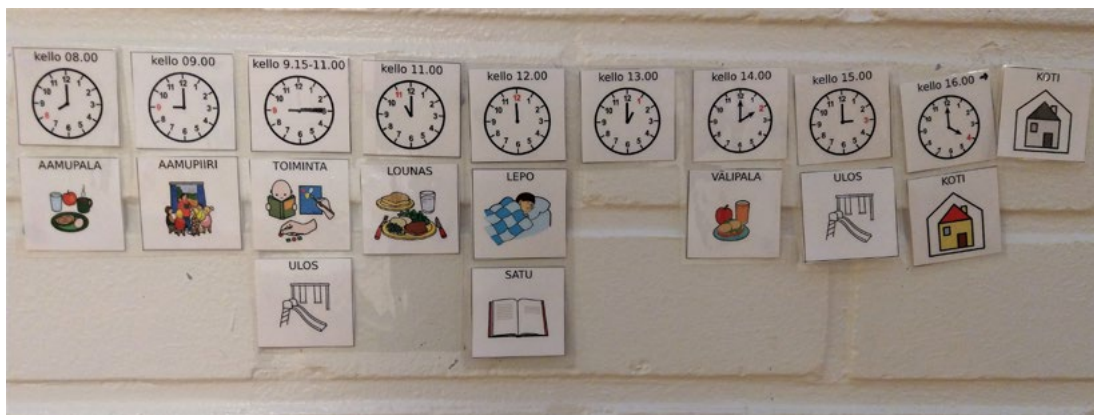
Arvioinnin toteuttajat tunnistavat, että arviointivierailuilla tehdyt huomiot ja muistiinpanot ovat väistämättä vierailijasta riippuvaisia ja siten subjektiivisia. Arvioitsijat kietoutuivat yhteiseen tiedon tuottamisen prosessiin ryhmäkeskusteluihin osallistuneiden kanssa esittämällä kysymyksiä ja osallistumalla dialogiin. Vierailujen aikana opettajilta on voinut syystä tai toisesta jäädä sanomatta tai he ovat tarkoituksella jättäneet sanomatta arviointiin liittyviä asioita. Jokaisella opettajalla oli kuitenkin kyselylomakkeen avovastauksissa mahdollista nostaa itselleen merkityksellisiä asioita esiin kyselyn avovastauksissa. Lisäksi on huomattava, että vierailijoiden läsnäolo vaikutti opetus- ja oppimistilanteisiin. Esimerkiksi lapset ja oppilaat saattoivat myös muuttaa käyttäytymistään havainnointitilanteissa.



Paikallisten
opetus-
suunnitelmien
valmistelu ja
käyttöönotto

3

Kouluvierailun aikana meille kerrottiin, että paikallisen opetussuunnitelman yleinen osa oli valmisteltu koulukohtaisesti ja oppiainekohtaiset osuudet aineryhmittäin kaupungin laajuisesti. Opetussuunnitelmaprosessiin oli osallistunut iso osa koulun opettajista. Omasta opetussuunnitelmasta oltiin lisäksi tehty ymmärrettävä, ohut ja selkeä vihkonen, jonka huoltajat ja oppilaatkin voisivat helposti lukea. Paikallisen opetussuunnitelman valmistelun tapa oli koettu onnistuneeksi laajan osallistamisen ja resursoinnin vuoksi. Koululla oltiin tyytyväisiä, että kaupunki oli esimerkiksi varannut aikaa opetussuunnitelman perusteiden kansalaiskuulemisiin eli luonnosten kommentointiin. Myös opetussuunnitelman käyttöönottoon oli resursoitu runsaasti aikaa: opettajat olivat tyytyväisiä, että yhteisiä arvoja oli kirkastettu ja opetussuunnitelmaa jalkautettu käytännön koulutyöhön vielä jopa puolitoista vuotta asiakirjan käyttöönoton jälkeen. Kunnassa oli edelleen toiminnassa OPS-työryhmä, joka pureskeli opetussuunnitelmaan liittyviä asioita ja jalkautti niitä kouluihin. Koulussa oltiin ilahtuneita myös opetuksen järjestäjän tarjoamasta koulutustarjonnasta ja mahdollisuuksista osallistua koulutuksiin. Vaikka arjen ongelmien sanottiin välillä vievän voimia kehittämiseltä, opettajat kertoivat auttavansa toisiaan ja tulevansa juttuun keskenään. Opettajat kokivat, että haasteet osataan koulussa laittaa sopivaan kontekstiin ja että oman koulun tilannetta arvioidaan jalat maassa: ensin tehdään pakolliset asiat ja vasta jälkeen pohditaan, mitä muuta on mahdollista tehdä. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)



Tässä luvussa tarkastellaan esi- ja perusopetuksen opettajien arvioita paikallisten opetussuunnitelmien valmistelusta ja niiden käyttöönotosta. Luvussa käsitellään opettajien näkemyksiä opetussuunnitelmaprosessiin liittyvistä koulutuksista, niiden hyödyllisyydestä sekä opettajien osallistumismahdollisuuksista koulutuksiin. Opetussuunnitelmaprosesseja analysoidaan opettajakyselyiden ohella arviointivierailuaineiston avulla. Paikallisella opetussuunnitelmaprosessilla tarkoitetaan tässä arvioinnissa paikallisen opetussuunnitelman valmistelua ja sen käyttöönottoa.

3.1 Arviointitulosten koontia paikallisten opetussuunnitelmaprosessien toimivuudesta

OPETUSSUUNNITELMAPROSESSIN TOIMIVUUTTA EDISTÄVÄT JA ESTÄVÄT TEKIJÄT

Arvo- ja oppimiskäsityskeskustelu on opetussuunnitelman valmistelussa keskeistä. Esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat arvioivat sen kuitenkin olleen oman työn kannalta tärkeämpää kuin aineenopettajat.

Suuri osa esi- ja perusopetuksen opettajista arvioi opetussuunnitelman perusteet, paikallisen opetussuunnitelman sekä vuosisuunnitelman oman työn kehittämisen kannalta tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi. Asakirjojen koettu tärkeys auttaa sitoutumaan opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Koulun sisäinen yhteistyö edistää esi- ja perusopetuksen opettajien arvioiden mukaan opetussuunnitelman käyttöönottoa.

Esiopetuksen opettajat arvioivat tutkimus- ja arviointitiedon hyödyntämisen oman työn kehittämisen kannalta tärkeämmäksi kuin perusopetuksen opettajat.

Kolmannes vastanneista perusopetuksen opettajista ei osallistunut paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun. Lisäksi neljännes perusopetuksen opettajista ei osallistunut opetuksen järjestäjän organisoimiin koulutuksiin.

Opetuksen järjestäjän opetussuunnitelmatyön ohjeistus ei ollut vastanneiden opettajien arvioiden mukaan kaikilta osin selkeää.

Yli puolet vastanneista perusopetuksen opettajista arvioi paikallisen opetussuunnitelmaprosessin sekä opetussuunnitelman sisältöjä koskevat arvokeskustelut oman työn kannalta korkeintaan kohtalaisen tärkeiksi.

Kiire ja sijaisjärjestelyt estävät esi- ja perusopetuksen opettajien osallistumista paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin liittyviin koulutuksiin.

Kolmannes perusopetuksen opettajista arvioi, ettei opetuksen järjestäjä tiedota riittävästi opettajia opetussuunnitelman valmistelun aikana.

Yläkoulun opettajien arvioiden mukaan opettajien ja rehtorin välinen yhteistyö, opettajien ja oppilaiden välinen yhteistyö, henkilöstön koulutus ja tutoropettajatoiminta edistävät heikommin opetussuunnitelman käyttöönottoa kuin ala- ja yhtenäiskoulujen opettajien arvioiden mukaan.

3.2 Opettajien arvioita paikallisen opetussuunnitelmaprosessin toimivuudesta

OPS-arvioinnin koulu- ja esiopetusyksikkövierailujen aineisto kerättiin yhteensä 20 peruskoulusta ja 13 esiopetusyksiköstä. Kyseisissä peruskouluissa noudatetaan 19:ää paikallisesti laadittua opetussuunnitelmaa, eli kahdella koululla on käytössä sama, kuntakohtaisesti laadittu opetussuunnitelma. Esiopetusyksiköissä puolestaan noudatetaan 12 paikallisesti laadittua esiopetussuunnitelmaa. Eräässä esiopetusyksikössä opetussuunnitelma on sisällytetty paikalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan.

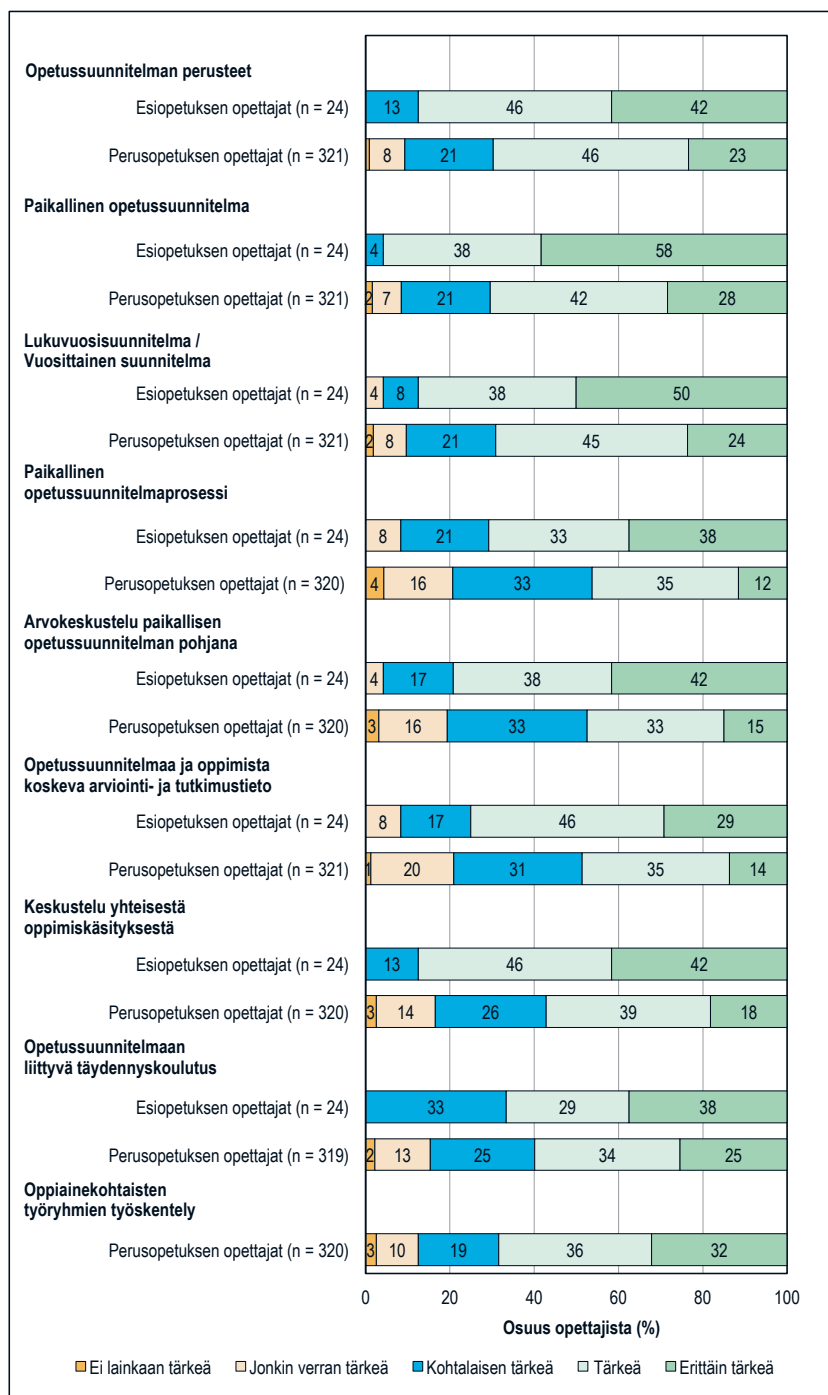
Vieraillut koulut ja esiopetusyksiköt ovat osallistuneet paikalliseen OPS-prosessiin eri tavoin. Osassa paikallisista opetussuunnitelmista mainitaan laveasti, että opetussuunnitelmaa laadittaessa on tehty laajasti yhteistyötä eri toimijoiden ja koulutusasteiden kanssa. Yksittäisten koulujen tai esiopetusyksiköiden asemaa opetussuunnitelmaprosessissa kuvaillaan paikallisissa opetussuunnitelmissa usein OPS-, ohjaus- tai työryhmän toiminnan kautta: koulujen ja esiopetusyksiköiden edustajat ovat osallistuneet joko opetussuunnitelmaa laativan ryhmän toimintaan tai opetussuunnitelmasta järjestettyihin koulutuksiin ja työpajoihin, jonka jälkeen he ovat levittäneet tietoa oman työyhteisönsä sisällä. Osassa paikallisia opetussuunnitelmia mainitaan jokin opettajille suunnattu koulutus- tai kehittämistilaisuus, jossa opetussuunnitelmaa on käsitelty. Esimerkiksi VESO-päivien yhteydessä on voitu osallistua kaikkia koulun opettajia OPS-prosessiin. Myös tiimeissä ja työryhmissä suunnitteleminen ja osallistuminen mainitaan paikallisissa opetussuunnitelmissa toistuvasti.

3.2.1 Ohjausasiakirjojen ja OPS-prosessin merkitys opettajan työn kehittämisen näkökulmasta

Esi- ja perusopetuksen opettajia pyydettiin arvioimaan paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun liittyvien kokonaisuuksien tärkeyttä oman työn kehittämisen kannalta⁶ (kuvio 3).

Kuvion alla olevaan selitteeseen on merkitty, kuinka monta vastaajaa eri vastaajaryhmistä kaikkiaan osallistui kyselyyn. Kuvion sisälle on merkitty, kuinka monta vastaajaa eri vastaajaryhmistä vastasi kuhunkin väittämään. Käytäntö on sama kaikissa raportin kuvioissa. Kokonaisotos, eli kuinka monelle kysely alun perin lähetettiin, on kerrottu luvussa 2.3.

⁶ Kysymys: Kuinka tärkeitä seuraavat paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun liittyvät kokonaisuudet ovat työsi kehittämisen kannalta?



KUVIO 3. Paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun liittyvien kokonaisuuksien tärkeys opettajan oman työn kehittämisen kannalta (esiopetuksen opettajat n = 24, perusopetuksen opettajat n = 324)

Esiopetuksen opettajien arvioiden mukaan oman työn kehittämisen kannalta tärkeimpiä asioita ovat paikallinen opetussuunnitelma, opetussuunnitelman perusteet ja vuosittaiset suunnitelmat sekä keskustelu yhteisestä oppimiskäsityksestä. He suhtautuvat perusopetuksen opettajia myönteisemmin kaikkiin kysyttyihin asioihin. On kuitenkin huomioitava, että esiopetuksen opettajia on aineistossa huomattavasti pienempi määrä.

Perusopetuksen opettajien arvioissa on joitakin yllättäviä piirteitä: noin puolet vastaajista esimerkiksi arvioi paikallisen opetussuunnitelmaprosessin ja siihen liittyvän arvokeskustelun tärkeyden vähäiseksi oman työn kehittämisen kannalta. Lisäksi noin kaksi viidesosaa opettajista arvioi, että keskustelu oppimiskäsityksestä ja täydennyskoulutus eivät ole työn kehittämisen kannalta erityisen tärkeitä. Näiden arviointitulosten syitä tulisi pohtia: onko esimerkiksi arvokeskustelua ollut kouluissa liian vähän, mistä syystä sen merkityskin on jäänyt vähäiseksi, vai onko kyse siitä, ettei keskustelu ole edistänyt opetuksen kehittämistä?

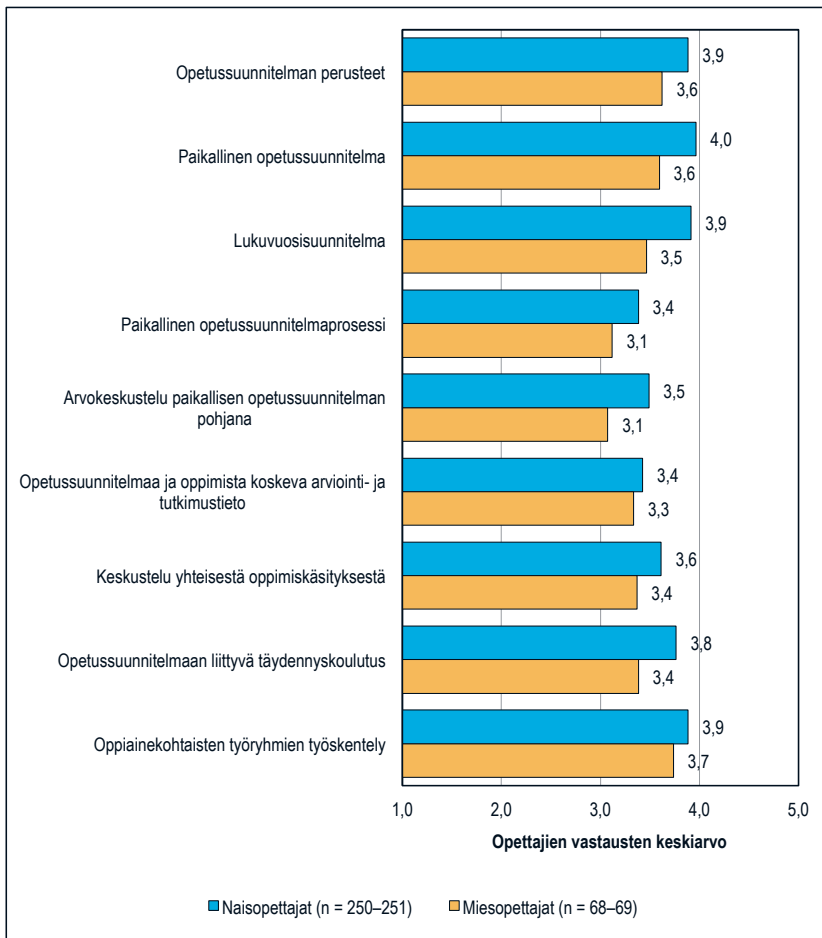
Seuraavaksi tarkastellaan, miten perusopetuksen opettajien arviot paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun liittyvien kokonaisuuksien tärkeydestä eroavat sukupuolen, koulutuksen, työkokemuksen tai koulutyypin suhteen.

Tarkasteltaessa tuloksia **koulutyypin** mukaan yläkoulujen opettajat arvioivat (ka 4,2) oppiainekohtaisten työryhmien työskentelyn oman työn kannalta keskimäärin tärkeämmäksi kuin alakoulujen opettajat (ka 3,3) ($p < 0,001$, $d = 0,95$). Tämä tulos heijastelee sitä, että aineenopettajilla oman aineen asiantuntijuus ja sen sisällöt ovat työn keskiössä, kun taas luokanopettajat vastaavat lähes tulkoon kaikista opetettavista aineista, jolloin heidän työssään painottuvat pedagogiset ratkaisut.

Tarkasteltaessa eroja **koulutuksen** mukaan voidaan todeta, että arvokeskustelu paikallisen opetussuunnitelman pohjana on oman työn kehittämisen kannalta keskimäärin tärkeämpää luokanopettajille kuin aineenopettajille (aineenopettaja ka 3,19 ja luokanopettaja ka 3,64; $p = 0,012$; $d = 0,44$).

Opettajien **työkokemuksen** mukaan tarkasteltuna aineistossa ei ole eroja paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun liittyvien kokonaisuuksien koetussa tärkeydessä.

Vastaajien **sukupuolen** suhteen tehdyn tarkastelun tulokset ovat seuraavassa kuviossa 4:



KUVIO 4. Paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun liittyvien kokonaisuuksien tärkeys perusopetuksen opettajan oman työn kehittämisen kannalta sukupuolen mukaan (naisopettajat n = 254, miesopettajat n = 69) (asteikko: 1 = ei lainkaan tärkeä, 2 = jonkin verran tärkeä, 3 = kohtalaisen tärkeä, 4 = tärkeä, 5 = erittäin tärkeä)

Kuviosta nähdään, että naisopettajat arvioivat paikallisen opetussuunnitelman oman työn kehittämisen kannalta keskimäärin tärkeämmäksi kuin miesopettajat ($p < 0,05$; $d = 0,40$). Naisopettajat pitivät myös lukuvuosisuunnitelmaa ($p < 0,001$; $d = 0,48$), arvokeskustelua ($p < 0,01$; $d = 0,41$) sekä opetussuunnitelmaan liittyvää täydennyskoulutusta ($p < 0,05$; $d = 0,37$) oman työn kehittämisen kannalta keskimäärin tärkeämpänä kuin miesopettajat.

3.2.2 Koulutusten onnistuneisuus

Opettajia pyydettiin arvioimaan opetussuunnitelmaprosessiin liittyviä koulutuksia, joihin he ovat osallistuneet⁷. Lisäksi opettajat arvioivat, kuinka paljon eri tekijät ovat estäneet heitä osallistumasta koulutuksiin.

Esiopetuksen kyselyyn vastanneiden opettajien osallistuminen koulutuksiin vaihtelee. Vastaajista 67 % on osallistunut esiopetuksen järjestäjän organisoimiin koulutuksiin ja 41 % Opetushallituksen järjestämiin koulutuksiin. Muiden tahojen järjestämiin koulutuksiin osallistuminen on jäänyt vähäiseksi (10–25 % vastaajista). Esiopetuksen opettajista hieman yli puolet (56 %) arvioi opetuksen järjestäjän organisoimat koulutukset hyödyllisiksi tai erittäin hyödyllisiksi. Opetushallituksen järjestämiin koulutuksiin osallistuneista esiopetuksen opettajista yli puolet arvioi ne hyödyllisiksi tai erittäin hyödyllisiksi.

Perusopetuksen opettajien osallistuminen opetussuunnitelmaprosessiin liittyviin koulutuksiin jää tämän aineiston perusteella yllättävän pieneksi. Esimerkiksi Opetushallituksen, eNorssin OPS-tuen, Otavan opiston tai aluehallintovirastojen koulutuksiin on osallistunut vain 4–31 % opettajista. Opetuksen järjestäjien organisoimiin koulutuksiin on osallistunut 77 % kyselyyn vastanneista opettajista.

Opetuksen järjestäjän organisoimiin koulutuksiin osallistuneista perusopetuksen opettajista 39 % arvioi niiden olleen hyödyllisiä tai erittäin hyödyllisiä. Opetushallituksen koulutuksia pitää hyödyllisinä tai erittäin hyödyllisinä 38 % kyseisiin koulutuksiin osallistuneista vastaajista.

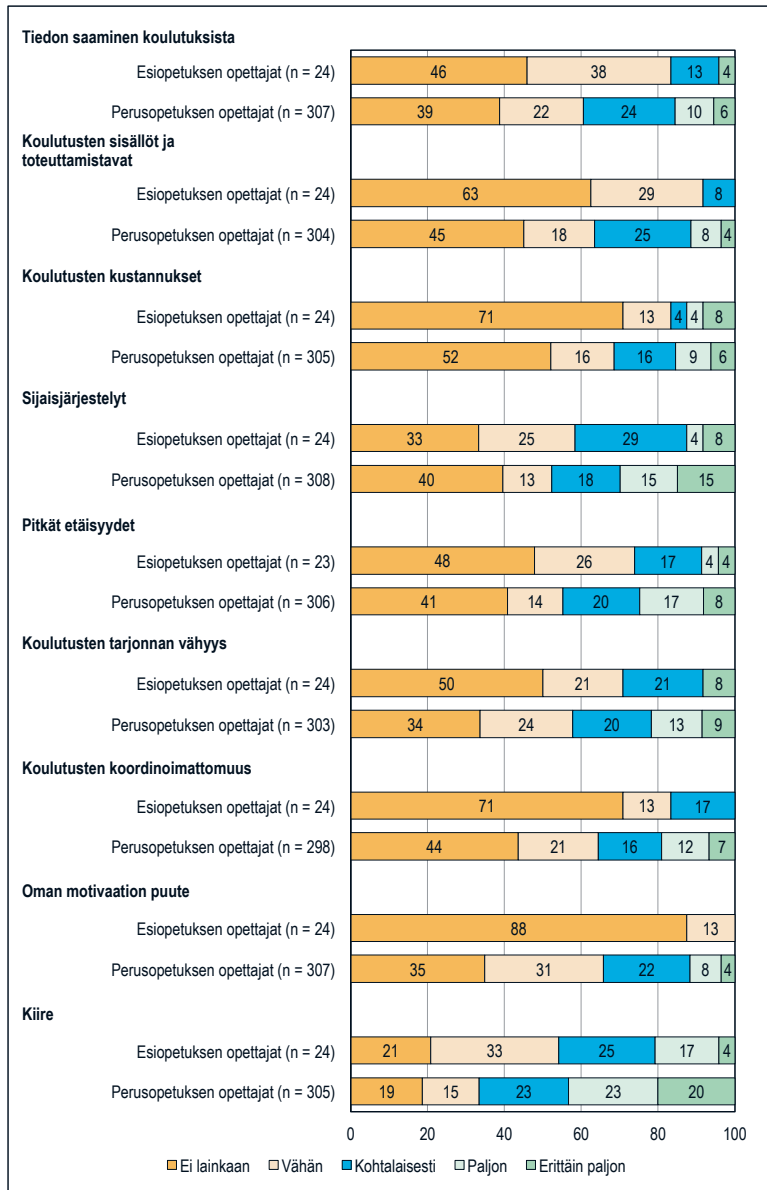
Perusopetuksen opettajien vastauksia **sukupuolen** mukaan tarkasteltuna havaitaan, että naisopettajat arvioivat Opetushallituksen järjestämät koulutukset keskimäärin hyödyllisemmiksi kuin miehet (naiset ka 3,22 ja miehet ka 2,67; $p < 0,05$ ja $d = 0,53$). Perusopetuksen opettajien **koulutuksen, koulutyypin tai työkokemuksen** osalta tuloksissa ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja opetussuunnitelmaprosessiin liittyviin koulutuksiin osallistumisessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että esi- ja perusopetuksen opettajat ovat osallistuneet selkeästi eniten paikallisiin, opetuksen järjestäjän tarjoamiin koulutuksiin. Opetuksen järjestäjän organisoimat koulutukset koetaan todennäköisesti oman työn kannalta hyödyllisiksi siksi, että asioita voidaan tarkastella paikallisesta, oman koulun tai esiopetusyksikön näkökulmasta. Opettajat ovat osallistuneet harvoin muiden tahojen tarjoamiin koulutuksiin. Seuraavassa alaluvussa käsitellään opettajien esiin tuomia esteitä koulutukseen osallistumiseen. Nämä tulokset huomioiden opetustyötä tekevillä voi kiireen vuoksi olla harvoin mahdollisuuksia tai aikaa osallistua OPS-koulutuksiin.

⁷ Kysymys: Osallistuitko seuraavien tahojen järjestämiin paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin liittyviin koulutuksiin? Arvioi niiden hyödyllisyyttä.

3.2.3 Koulutuksiin osallistumisen esteitä

Opettajilta tiedusteltiin, kuinka paljon eri tekijät estivät heitä osallistumasta paikalliseen opetus-suunnitelmaprosessiin liittyviin koulutuksiin⁸ (kuvio 5).



KUVIO 5. Paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin liittyviin koulutuksiin osallistumista estävät tekijät (esiopetuksen opettajat n = 24, perusopetuksen opettajat n = 324)

⁸ Kysymys: Kuinka paljon seuraavat tekijät estivät sinua osallistumasta paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin liittyviin koulutuksiin?

Esiopetuksen opettajia eniten on estänyt osallistumasta kiire, sijaisjärjestelyt ja koulutusten tarjonnan vähyys. **Perusopetuksen** opettajilla kiire on ollut ylivoimaisesti suurin este osallistua koulutuksiin. Lisäksi esteeksi on koettu tiedon saaminen koulutuksista sekä sijaisjärjestelyt.

Muut kysytyt tekijät eivät juurikaan ole estäneet opettajia osallistumasta koulutuksiin. Esimerkiksi perusopetuksen opettajista yli 40 % arvioi, etteivät koulutusten sisällöt ja toteuttamistavat, kustannukset tai koulutusten koordinoimattomuus ole estäneet lainkaan koulutuksiin osallistumista.

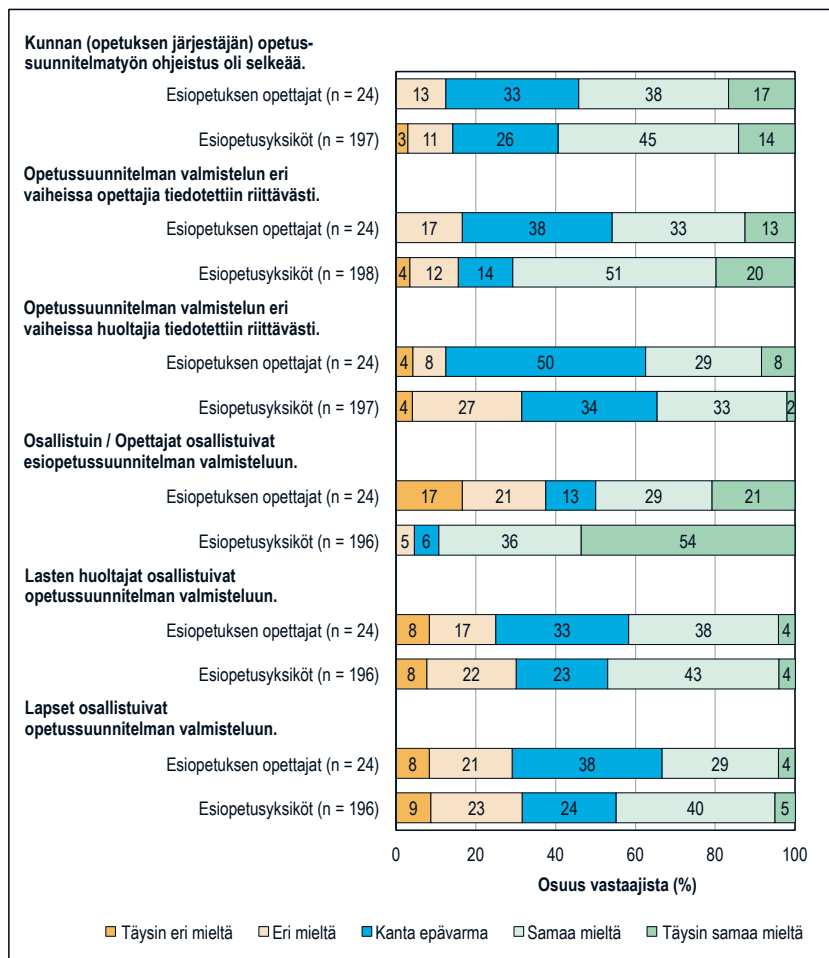
Tarkasteltaessa perusopetuksen opettajia **koulutyypeittäin** havaitaan, että koulutusten kustannukset estävät yhtenäiskoulujen opettajia osallistumasta koulutuksiin keskimäärin vähemmän kuin alakoulujen opettajia (alakoulujen opettajat ka 2,4; yhtenäiskoulujen opettajat ka 1,7; $p < 0,01$; $d = 0,53$). Voidaan kysyä, että onko yhtenäiskouluissa käytettävissä enemmän resursseja kuin alakouluissa.

Opettajien **sukupuolella** tai **koulutuksella** ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja koulutuksiin osallistumisen esteiden suhteen.

3.2.4 Paikallisen OPS-prosessin toimivuus

Opettajia pyydettiin arvioimaan paikallisen opetussuunnitelmaprosessin toimivuutta erilaisten väittämien avulla⁹. Seuraavassa kuviossa 6 on vertailtu **esiopetuksen opettajakyselyn** (2018 ja 2019) tuloksia **esiopetusyksiköiden vastaajaryhmien** (2017) tuloksiin.

9 Kysymys: Arvioi paikallisen opetussuunnitelmaprosessin toimivuutta omasta näkökulmastasi seuraavien väitteiden avulla.

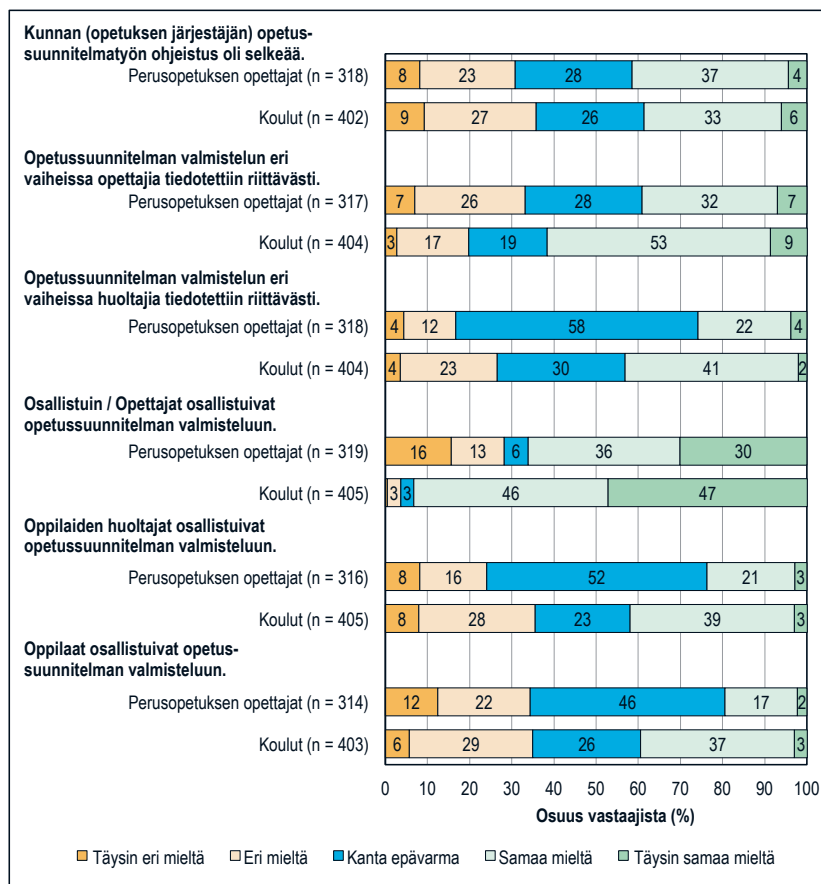


KUVIO 6. Paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelmaprosessin toimivuus (esiopetuksen opettajat n = 24, esiopetusyksiköt n = 202)

Yli puolet esiopetuksen opettajista arvioi, että esiopetuksen opetussuunnitelmatyön ohjeistus on ollut selkeää. Opettajat ja esiopetusyksiköt eivät ole olleet täysin tyytyväisiä huoltajien tiedottamiseen opetussuunnitelman valmistelun eri vaiheissa. Molemmat ryhmät ovat lähes yhtä mieltä vanhempien osallistumisesta opetussuunnitelman valmisteluun, joka arvioiden mukaan ei ole kaikkialla ollut kovin suurta.

Kuviosta havaitaan, että lähes jokaisessa väittämässä esiopetusyksiköiden vastaajaryhmät ovat olleet arvioissaan opettajia positiivisempia. Erityisen suuri ero on opettajien osallistumista sekä opettajien tiedottamista koskeissa väittämässä. Eron tarkastelussa pitää kuitenkin huomioida esiopetuksen opettajien pieni määrä.

Kuviossa 7 on vastaavasti vertailtu **perusopetuksen opettajakyselyn** (2018 ja 2019) tuloksia **koulujen vastaajaryhmien** (2017) tuloksiin.



KUVIO 7. Paikallisen perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessin toimivuus (perusopetuksen opettajat n = 324, koulut n = 410)

Myös perusopetuksessa vuoden 2017 vastaajaryhmät ovat olleet arvioissaan lähes poikkeuksetta vuosien 2018 ja 2019 opettajakyselyyn vastanneita positiivisempia. Kuvioista nähdään, että myös perusopetuksen puolella on erityisen suuri ero koulujen ja opettajien arvioissa koskien opettajien osallistumista opetussuunnitelmatyöhön sekä opettajien tiedottamista opetussuunnitelmatyön eri vaiheissa. Opettajien vastauksissa myös huoltajien tiedottaminen, huoltajien osallistuminen ja oppilaiden osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön on jäänyt varsin vähäiseksi.

Työkokemuksen mukaan tarkasteltuna 11–20 vuotta (ka 3,66) ja yli 20 vuotta (ka 3,74) opettajana työskennelleet ovat osallistuneet keskimäärin enemmän opetussuunnitelman valmisteluun kuin 10 vuotta tai alle opettajina toimineet (ka 3,05)¹⁰ Pidemmän työuran tehneet siis osallistuvat enemmän OPS-työhön, mikä voi kertoa siitä, että heillä on kokemusta jo aikaisemmista uudistamisprosesseista ja innostusta kehittämiseen.

Naisopettajien arvioiden mukaan huoltajia on tiedotettu keskimäärin enemmän kuin miesopettajien arvioiden mukaan (naisopettajat ka 3,15, miesopettajat ka 2,85; $p < 0,01$; $d = 0,37$). Lisäksi naisopettajien mielestä huoltajat ovat osallistuneet enemmän opetussuunnitelman valmisteluun (naisopettajat ka 3,01 ja miesopettajat ka 2,72; $p < 0,018$; $d = 0,33$).

3.3 Opetussuunnitelmatyö osana esiopetusyksiköiden ja koulujen kehittämistä

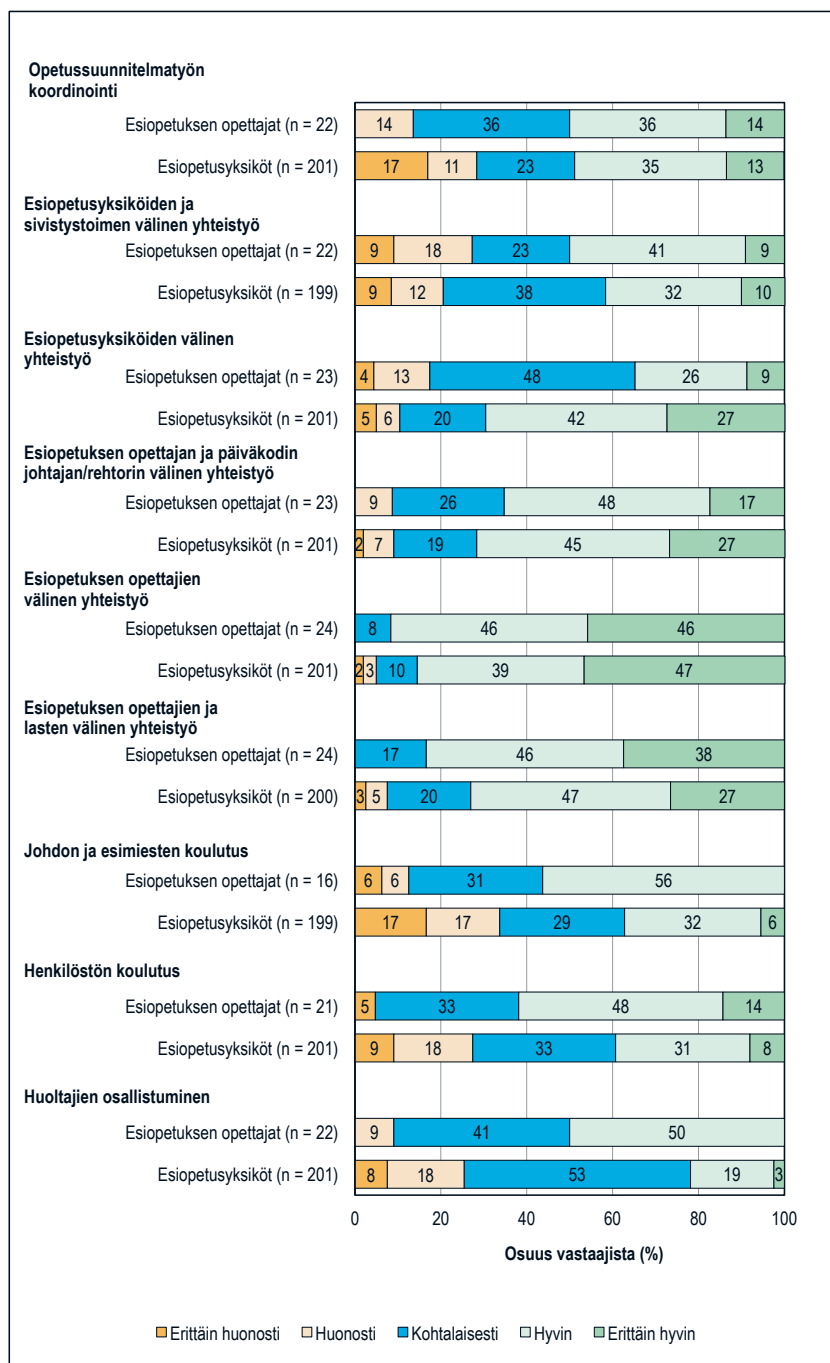
Esi- ja perusopetuksen opettajia pyydettiin arvioimaan, miten eri tekijät ovat heidän mielestään edistäneet paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa¹¹. Seuraavassa kuviossa 8 on esitetty **esiopetuksen opettajakyselyn** (2018 ja 2019) sekä **esiopetusyksiköiden vastaajaryhmien** (2017) tulokset. Perusopetusta käsitellään kuviossa 9.

Kuviosta 8 voidaan nähdä ryhmien arvioiden välisiä samankaltaisuuksia ja eroja. Molemmat ryhmät esimerkiksi arvioivat, että opettajien välinen sekä opettajien ja lasten välinen yhteistyö edistävät paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa paljon. Sen sijaan esiopetusyksiköt (2017) arvioivat yksiköiden välisen yhteistyön edistävän paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa huomattavasti enemmän kuin opettajat. Esiopetuksen opettajat sen sijaan arvioivat henkilöstön koulutuksen edistävän käyttöönottoa huomattavasti enemmän kuin esiopetusyksiköiden vastaajaryhmät.

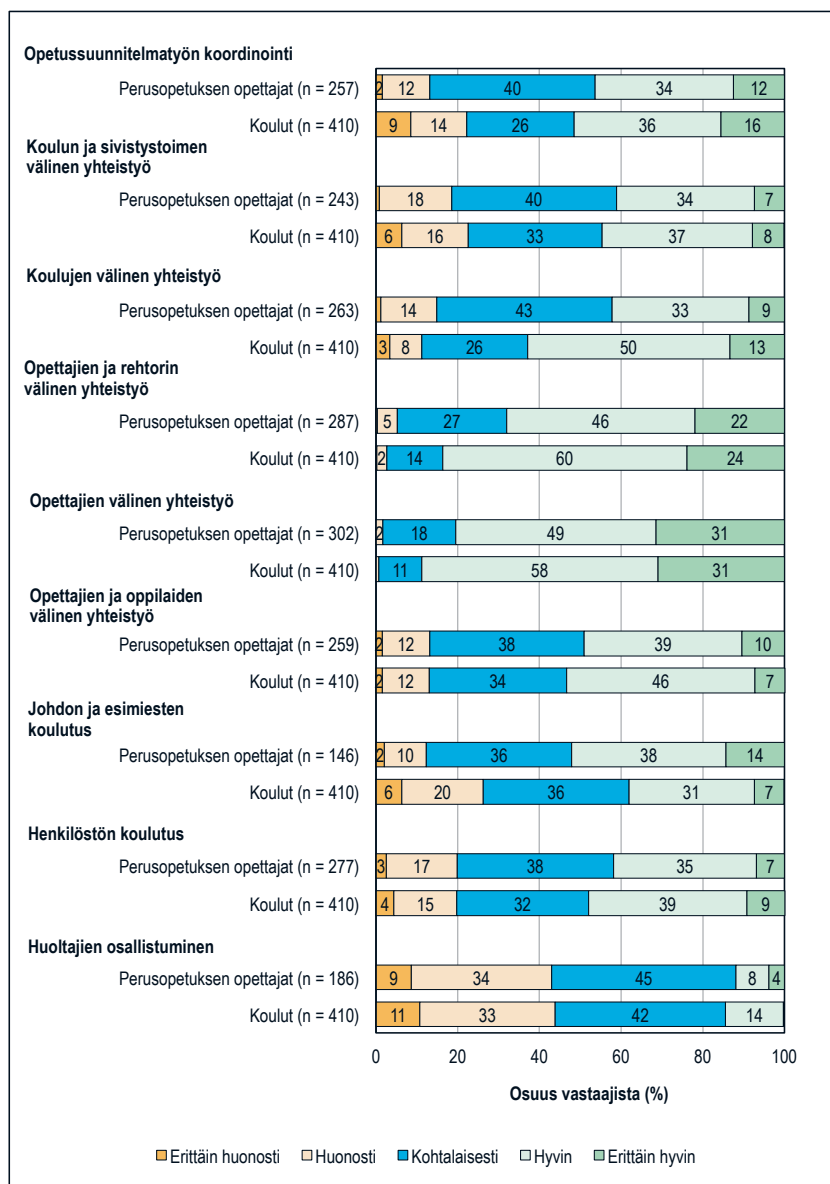
Perusopetuksen opettajakyselyn (2018 ja 2019) tuloksia on verrattu **koulujen vastaajaryhmien** (2017) tuloksiin seuraavassa kuviossa 9.

¹⁰ 10 v tai alle (ka 3,05) vs. 11–20 (ka 3,66) ($p < 0,01$; $d = 0,43$) ja 10 v tai alle (ka 3,05) vs. yli 20 (ka 3,74) ($p < 0,01$; $d = 0,50$).

¹¹ Kysymys: Arvioi, miten hyvin seuraavat tekijät ovat mielestäsi edistäneet paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa esiopetusyksikössänne/koulussanne.



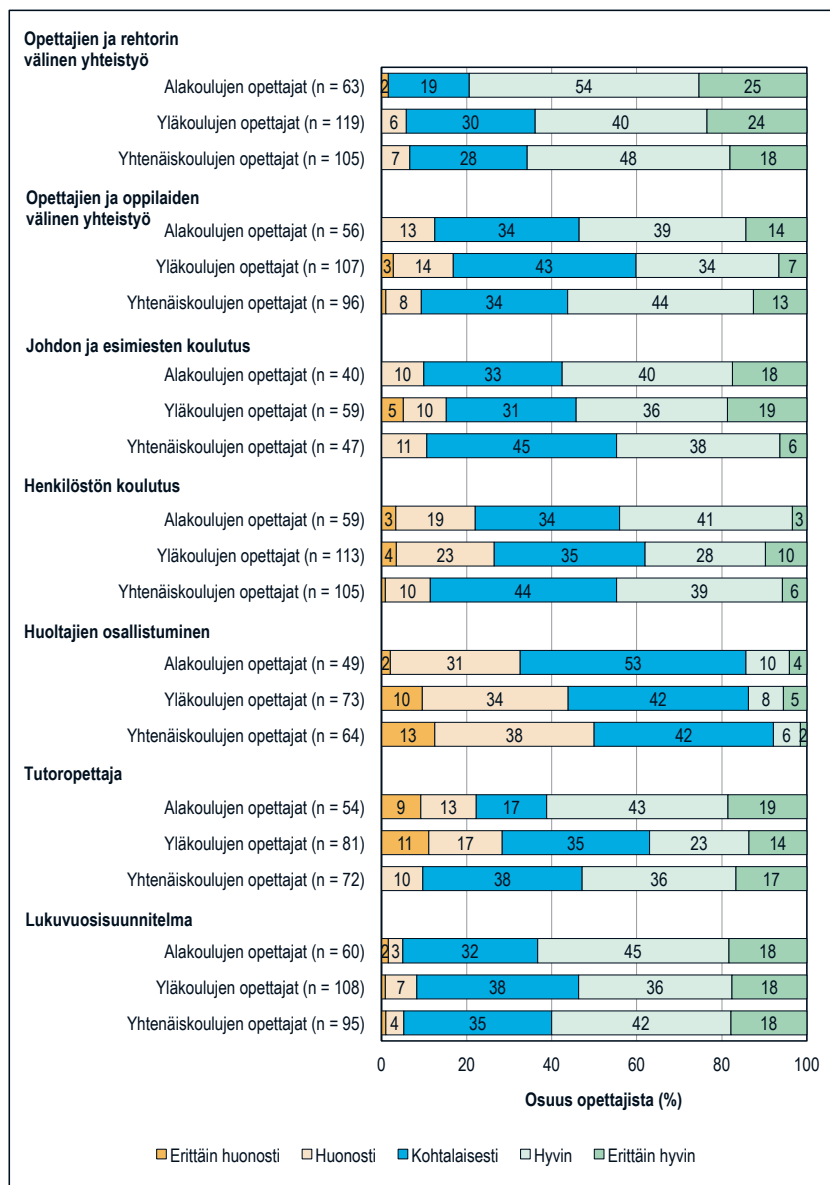
KUVIO 8. Paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman käyttöönottoa edistävät tekijät (esiopetuksen opettajat n = 24, esiopetusyksiköt n = 202)



KUVIO 9. Paikallisen perusopetuksen opetussuunnitelman käyttöönottoa edistävät tekijät (perusopetuksen opettajat n = 324, koulut n = 410)

Kuviosta nähdään, että erityisesti opettajien välinen yhteistyö edistää molempien vastaajaryhmien mukaan paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa. Opettajien ja oppilaiden välisen yhteistyön merkitystä paikallisen opetussuunnitelman käyttöönotossa ei koeta yhtä tärkeäksi perusopetuksessa kuin esiopetuksen puolella. Perusopetuksen vastauksissa kuitenkin arvostetaan opettajien ja rehtoreiden välistä yhteistyötä.

Seuraavassa kuviossa 10 tarkastellaan perusopetuksen opettajien vastausten (2018 ja 2019) jakaumia **koulutyyppin** mukaan.



KUVIO 10. Paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa edistävät tekijät koulutyyppin mukaan (alakoulujen opettajat n = 68, yläkoulujen opettajat n = 141, yhtenäiskoulujen opettajat n = 115)

Alakouluissa opettajan ja rehtorin välisen yhteistyön arvioidaan edistävän paikallisen perusopetuksen opetussuunnitelman käyttöönottoa enemmän kuin ylä- tai yhtenäiskouluissa. Yläkoulujen opettajien vastausten perusteella opettajien ja oppilaiden yhteistyö ei edistä käyttöönottoa yhtä paljon kuin ala- tai yhtenäiskouluissa. Yksittäisistä vastausvaihtoehdoista henkilöstön koulutus jakaa opettajien mielipiteitä kaikkien koulutyyppejen osalta: toiset opettajista kokevat koulutuksen edistävän paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa, toiset taas eivät.

Tilastollisesti merkitseviä eroja eri ryhmien välillä löytyy paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa koskevan kysymyksen osalta useita.

Koulutyypeittäin tarkasteltuna yhtenäiskoulujen opettajat (ka 3,6) arvioivat tutoropettajuuden edistävän paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa keskimäärin enemmän kuin yläkoulujen opettajat (ka 3,11, $p < 0,018$; $d = 0.46$)

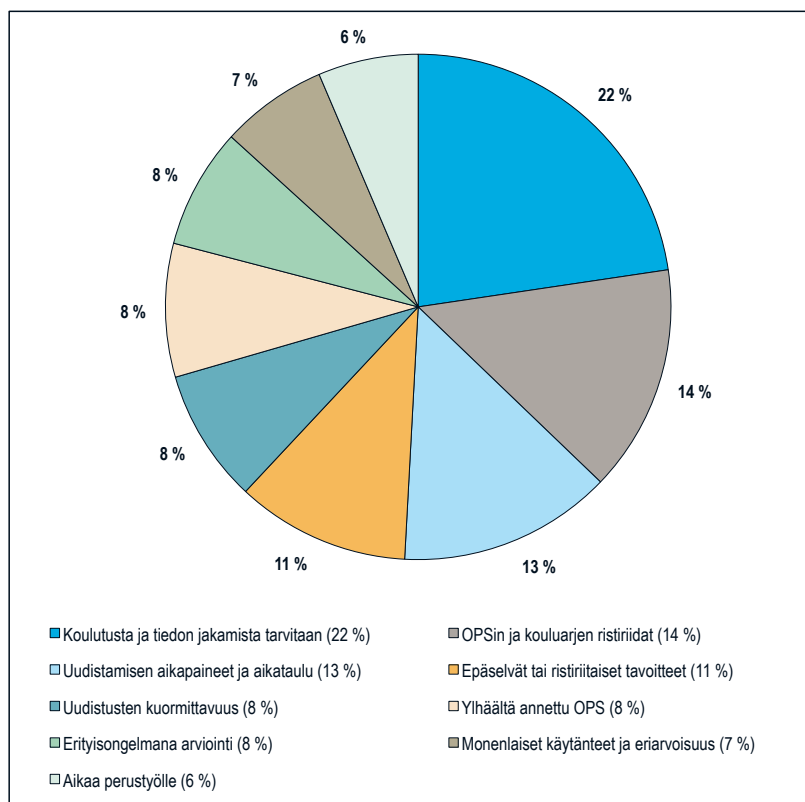
Lyhyemmän **työuran** tehneet opettajat taas arvioivat opettajien ja oppilaiden välisen yhteistyön edistävän käyttöönottoa keskimäärin enemmän kuin pidemmän työuran tehneet opettajat (10 v tai alle, ka 3,78; 11–20 v, ka 3,32; yli 20 v, ka 3,34) ($p < 0,001$).

Nais- ja miesopettajien välillä ei ole käyttöönottoon liittyen tilastollisesti merkitseviä eroja.

3.4 Opetussuunnitelmatyön kehittämisen haasteita

Esi- ja perusopetuksen opettajilta kysyttiin avokysymyksellä, miten opetussuunnitelmatyötä pitäisi heidän mielestään kehittää. Opettajia pyydettiin kysymyksessä tuomaan esiin opetussuunnitelman perusteisiin ja paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin liittyviä asioita tai muita työhön liittyviä seikkoja. Kaikista kyselyyn vastanneista perusopetuksen opettajista ($n = 324$) tähän kysymykseen vastasi 58 % (= 189). Esiopetuksen opettajista tähän kysymykseen vastasi 12 opettajaa 24:stä.

Perusopetuksen opettajien vastauksia on käsitelty mainintoina teemoihin, jotka on laadittu vastausten pohjalta (kuvio 11). Vastausten ja teemojen merkittävyyttä tulkitaan suhteessa kyselystä löydettyjen mainintojen kokonaismäärään. Mainintojen kokonaismäärä on ilmaistu kuvion alla olevassa selitteessä. Kuviossa ilmaistaan, kuinka monta prosenttia kaikista maininnoista liittyi kuhunkin teemaan. Käytäntö on sama kaikissa tässä raportissa esitetyissä, perusopetuksen opettajien avovastauksia käsittelevissä kuvioissa. **Esiopetuksen** opettajien vastauksia esitellään lyhyesti erikseen tämän luvun lopussa.



KUVIO 11. Perusopetuksen opetussuunnitelmatyön kehittämistarpeet (yhteensä 240 mainintaa)

Perusopetuksen opettajien mukaan opetussuunnitelmatyötä pitäisi kehittää lisäämällä koulutusta ja tukea sekä yhteistyötä ja tiedon jakamista (22 % maininnoista). Avovastauksia yhdistää toiveet siitä, että tieto uudistuksista konkretisoituisi ja leviäisi työyhteisössä. Yhteistyöhön ja tiedon jakamiseen kytkeytyvinä pulmina vastauksissa nostetaan esiin uudistamisen aikapaineet ja aikataulu (13 % maininnoista).

Avovastausten perusteella vaikuttaa siltä, että työyhteisöissä tarvittaisiin mentorointia tai muuta opastusta uudistusten toimeenpanossa. Opettajat kokevat, että opetussuunnitelman uudistuksia ei kiireen vuoksi ehditä suunnittelemaan saati toteuttamaan onnistuneesti, sillä uudistuksille asetetaan usein liian tiukka aikataulu.

Enemmän aikaa keskusteluille ja asioiden, mielipiteiden ja ideoiden jakamiselle sekä oman koulun opettajien että eri koulujen saman aineen opettajien kanssa. Nyt tällaisia tapaamisia oli vähän ja monesti oli annettu joku tehtävä, joka piti saada valmiiksi jossain tiukassa aikataulussa, joten vapaammalle (=luovalle ja innovatiiviselle) keskustelulle ei juuri ollut aikaa. (Perusopetuksen opettaja 58, K19)¹²

¹² Avovastausten lopussa on läpi raportin merkitty vastaajaryhmä, vastaajan tunniste (juokseva numerointi) ja kyselyn kysymysnumero.

Tulisi kiinnittää enemmän huomiota itse koko oppilaitoksen toimintakulttuurin muutokseen. Nyt niin kuin aikaisemminkin jää OPS paperille ja muutokseen todellisuudessa eli uusiin toimintatapojen juurruttamiseen arjessa ei tarpeeksi anneta aikaa ja tilaa. Nyt tehdään MOK-viikko kiireellä; opettajat väsyvät ja palaavat nopeasti entiseen turvalliseen, kukin omaan luokkaansa ja yksinpuurtaminen jatkuu. Apua toimintakulttuurin muutokseen pitäisi tuoda koululle ensin opettajakunnalle esim. yhteistyötaidot, työyhteisön ilmapiirin parantamisen pelisäännöt jne., arvokeskustelua, osallisuuden kokeminen eli ulkopuolinen työnohjaaja tai vastaava opettamaan yhdessä tekemisen työtapoja koulun kehittämiseksi ja esteiden raivaamiseen. (Perusopetuksen opettaja 65, K19)

Yhteistyötä ei ole koskaan liikaa, ihan ideoinnista arviointiin asti. Tiedonkulun turvaaminen kaikille suunnitteluun liittyville tahoille turvattava. Mikäli tieto menee vain esimiehille, se ei välttämättä tule kokonaisuudessaan reaaliajassa kentälle. (Perusopetuksen opettaja 135, K19)

Perusopetuksen opettajat kommentoivat vastauksissaan toistuvasti opetussuunnitelma-asiakirjan ja kouluarjen välistä epäsuhtaa (14 % maininnoista). Uudistusten toteuttaminen vaatisi myös joidenkin opettajien mukaan pienempiä oppilasryhmiä ja tehokkaampaa tukea oppilaille. Avovastauksissa opetussuunnitelmaa ja uudistamista ylipäänsä kritisoidaan epäselvistä tai ristiriitaisista tavoitteista (11 % maininnoista), ja tähän liittyen opetussuunnitelma-asiakirjaa kuvaillaan epäselväksi ja pirstaleiseksi. Uudistuksia ja tavoitteita on opettajien mielestä myös yksinkertaisesti liikaa. Opettajat nimeävät opetussuunnitelman tavoitteista pulmalliseksi erityisesti arvioinnin (8 % maininnoista).

Nykyisin koulumaailmaa vaivaa kiire, eikä se ole pelkkä tunne, koska opetussuunnitelmien mukainen vaatimustaso on korkealla. Etenkin jos [oppilaiden] perustaidot ovat hukassa, opittavaa on runsaasti. Kaikki opiskelijat eivät ole niin itseohjautuvia, joten on varottava, etteivät heikommat jää tuuliajolle. (Perusopetuksen opettaja 103, K19)

Opetussuunnitelmasta pitäisi vähentää sisältöjä. Nykyinen on liian laaja ja epämääräinen, esim. koulua vaihtaessa ei voi tietää, mitä oppilaat ovat oikeasti edellisenä vuotena opiskelleet, sillä opetussuunnitelmassa ei enää selkeästi sanota, mitkä ovat luokkakohtaiset perustaidot, jotka ainakin on käytävä. (Perusopetuksen opettaja 19, K19)

Suunnittelijoiden toivoisi laskeutuvan arjen tasolle ja ajattelemaan heikon oppilaan valmiuksia itseohjautuvuuteen ja open mahdollisuuksiin eriyttää suurissa ryhmissä. (Perusopetuksen opettaja 246, K19)

Uudistamisen kuormittavuus johtuu osittain henkilöstöresurssien vähäisyydestä. Monet opettajat kritisoivat myös sitä, ettei heille ole tarjottu riittävästi mahdollisuuksia osallistua OPS-prosessiin. Avovastauksissa tuodaan esiin se, että opetussuunnitelma-asiakirja tuntuu vieraalta tai ylhäältä annetulta, mikä osaltaan heikentää siihen sitoutumista (8 % maininnoista).

Opettajat ovat huolestuneita myös koulutuksen yhdenvertaisuuden toteutumisesta (7 % maininnoista). Osa vastaajista tuo esiin, että oppilaiden tukeen ei voida panostaa koulussa riittävästi. Huoli yhdenvertaisuudesta linkittyy vastauksissa koettuihin opetussuunnitelman ja kouluarjen ristiriitoihin tai riittämättömiin henkilöstöresursseihin. Eriarvoisuutta ja eriäviä käytänteitä tuottaa avovastausten perusteella myös selkeiden ja yhtenäisten linjausten puute.

Kenties aikapaineisiin ja uudistusten runsauteen viitaten opettajat toivovat avovastauksissa myös yksinkertaisesti lisää mahdollisuuksia tehdä oma perustyö hyvin: työarkeen kaivataan luottamusta ja rauhaa (6 % maininnoista).

Ihmisten kiinnostus ja muutosvalmius on usein riippuvaista heidän omasta työtilanteestaan, joten koulutusten tulisi olla tehokkaita ja kiinnostavia. Voisi olla myös hyvä käyttää vaikkapa luennoitsijoina eri kouluasteiden opettajia, joille ilmiölähtöisyys ja monialaisuus opetuksessa / ohjauksessa on tuttua ennestään – esim. juuri amk. Ehkä näin on tehtykin? Joka tapauksessa esimerkkien kautta voisivat opettajien itsearviointi ja vertaisarviointi avautua uudella tavalla yhteisopettajuuden, monialaisuuden, opetusta eheyttävän ja ainerajat ylittävän lähestymistavan näkökulmista. Esimerkkien kautta on helpompaa peilata omaa työtä, kehittää ideoita, sekä löytää mahdollisuuksia asian (opetuksen ja ohjaamisen) toteuttamiseen omassa työssä ja tiimissä. Luokanopettajilta nämä asiat tuntuvat sujuvan huomattavasti paremmin ihan luonnostaan, kuin aineenopettajilta. Joka tapauksessa kaiken a & o on oma kiinnostus uusiin työskentelytapoihin. Kuten aiemmin sanottu, itse OPS-kehittämisprosessiin on vaikea ottaa kantaa, ellei ole ollut siinä mukana. Kuitenkin, kehitystä ja menetelmiä on pyritty koulussani kehittämään. Aineiden keskeiselle kehittämistyölle tulisi olla aikaa enemmän. (Perusopetuksen opettaja 97, K19)

Integroidut käytöshäiriöiset oppilaat vaikuttavat suunnattomasti siihen, miten oppilaslähtöisesti ja tutkimuksellisesti opetus ja oppiminen luokassa tai eri oppimisympäristöissä toteutuu. -- Tällöin muiden oppilaiden etu ja oikeus uuteen OPS:an katoaa, kun joudutaan palaamaan normaalimpaan "vanhanaikaiseen" opetukseen, jossa homma toimii selkeästi paremmin kokonaisuudessaan, eikä käytöshäiriöiset repeä niin helposti käsistä. (Perusopetuksen opettaja 110, K19)

Päättäjien tulisi voida osallistua koulun arkeen seuraten ja havainnoiden, silloin näkisivät, mitä kouluissa tapahtuu ja tulisi realismia koulujen tarpeiden suhteen. Integraation ja inklusion periaate on kaunis, mutta ilman riittäviä tukitoimia (henkilöstö, tilat, materiaalit) toteutus on tuhoon tuomittu ja tuo opettajille vain painetta ja riittämättömyyden tunteen. Ilman riittävää resurssia kehitys ja suunnittelu ei motivoi opettajia vaan enemminkin aiheuttaa väsymystä ja ärtymystä. Kolmiportainen tuki yhtenäiseksi koko Suomen alueelle. Nyt siinä on suuriakin alueellisia eroja, miten asioita kirjataan ja miten tukea on mahdollista antaa. Tällä haavaa se jää monesti vain kaavakkeeksi eivätkä oppilaan oikeudet toteudu. (Perusopetuksen opettaja 123, K19)

Esiopetuksen opettajat toivovat avovastauksissaan perusopetuksen opettajien tavoin enemmän aikaa ja henkilöstöresursseja suunnitteluun ja kehittämiseen. Paikallisen esiopetussuunnitelman valmisteluun tulisi osallistaa esiopetuksen opettajia ja/tai työstää OPS:a paikallisella tasolla, sillä seutukunnalliset OPS:t jäävät helposti etäisiksi. Voidaankin todeta, että opetussuunnitelman jalkauttaminen osaksi esiopetuksen arkea ja kehittämistä vaatii asian yhteistä työstämistä koko henkilöstön kanssa.

Käytännön rakenteet kuntoon: hieno suunnitelma ei auta, vaikka kuinka olisi halua ja motivaatiota kehittää sekä omaa että ryhmän / päiväkodin toimintaa. Toimivat oppimisympäristöt (mahdollisuus pitkäjännitteiseen työskentelyyn / päiväkodin tilojen suunnitteluun huomiota), riittävästi määrärahoja hankintoihin ja kehittämiseen sekä ammattitaitoisen henkilöstön rekrytoimiseen. Suunnittelu-aikaa! (Esiopetuksen opettaja 5, K19)

Enemmän paikallista OPS:n tekemistä. Seudullisen päätöksenteon kautta OPS jää ulkopuoliseksi ja sen sanamuodot eivät välttämättä avaudu helposti. (Esiopetuksen opettaja 15, K19)

Esiopetusta antavien opettajien kuuleminen tai yleensä prosessiin mukaan kutsuminen, erityisesti paikallistasolla. (Esiopetuksen opettaja 16, K19)

[Vastaajan] kunnan varhaiskasvatuksen esimiesten tulisi taata paremmin [suunnittelu, arviointi ja kehittämisajan] toteutuminen, silloin myös paikallisen esiopetustyön kehittäminen mahdollistuisi. Esiopetussuunnitelmatyöhön toivoisin jatkossa enemmän ns. perustyöntekijöiden osallistumista/koulutusta. (Esiopetuksen opettaja 21, K19)

Esiopetussuunnitelma pitäisi saada paremmin osaksi arkea. Voisiko esiopetussuunnitelmasta tehdä jonkinlaisen vuosikellon, jotta kaikki asiat tulisivat esille esiopetusvuoden aikana? (Esiopetuksen opettaja 23, K19)

3.5 Opetussuunnitelmatyö esiopetusyksiköissä ja kouluissa

Vierailukoulujen ja -esiopetusyksiköiden paikalliset opetussuunnitelmaprosessit ovat olleet monin eri tavoin organisoituja ja johdettuja. Osassa vierailukohteita paikallinen OPS-työ on aloitettu yhtä aikaa perusteiden valmistelun kanssa, jolloin sen valmistelu on ajoittunut pidemmälle aikavälille. Toisissa paikoissa työ on taas tehty pääosin lukuvuonna 2015–2016, jolloin paikallinen opetussuunnitelma on hyväksytty vasta vähän ennen sen käyttöönottoa. OPS-koordinaattoreilla, mikäli kunnassa sellainen on, on ollut keskeinen rooli opetussuunnitelman muutosten ja käsitteiden tuomisessa yhteiseen keskusteluun.

Useissa opettajaryhmien keskusteluissa korostettiin, että opettajien aito ja aktiivinen kuuleminen ja osallistaminen paikallisessa opetussuunnitelmatyössä on hyvä toimintakäytäntö. Kaikissa kunnissa ei tässä onnistuttu: osa opettajista koki, ettei heidän mielipiteitään ollut kuunneltu, vaikka heillä olikin ollut mahdollisuus osallistua. Kokemus aidosta osallisuudesta OPS-työhön ei näillä opettajilla toteutunut.

Esi- ja perusopetuksen opettajien mahdollisuudet osallistua opetussuunnitelmatyöhön voivat vaihdella huomattavasti riippuen opetuksen järjestäjästä ja paikallisen OPS-prosessin toteuttamistavoista. Osa järjestäjästä on tarjonnut kaikille opettajille mahdollisuuden osallistua opetussuunnitelmatyöhön halutessaan. Osassa pieniä opetuksen järjestäjiä kaikkien opettajien on sen sijaan pitänyt osallistua OPS-työhön ilman vaihtoehtoa.

Oma lukunsa on myös seudulliset, usean opetuksen järjestäjän yhteiset opetussuunnitelmaprosessit, joihin yksittäisten koulujen opettajilla on voinut olla hyvin rajalliset mahdollisuudet osallistua. Osa opettajista kokee, etteivät he päässeet osallistumaan opetussuunnitelman valmisteluun lainkaan tai saaneet riittävästi tietoa prosessin etenemisestä. Pahimmassa tapauksessa opettajat kokevat, että asiakirja on tullut ylhäältä annettuna ilman kunnollista perehdytystä tai edes keskustelua opetussuunnitelman sisällöistä.

Opettajien kokemukset ylipäänsä opetussuunnitelmauudistuksista vaihtelevat. Osalle opettajista tämä uudistus on ollut jo neljäs opetussuunnitelmaprosessi. Pitkään toimineilla opettajilla on väistämättä monia edellisistä opetussuunnitelmista mukaan tarttuneita työtapoja. Vastavalmistuneet opettajat taas mainitsivat, että koska edellisistä opetussuunnitelmista ei ole kokemuksia, ei vanhoista työtavoistakaan tarvitse poisoppia. Vastavalmistuneet opettajat myös kokevat, että he pystyvät helposti hyödyntämään tuoretta, oppimista koskevaa tutkimustietoaan. Joissakin vierailukouluissa opettajat toki mainitsivat, ettei opettajankoulutus ole sinänsä valmistanut heitä ymmärtämään opetussuunnitelmia, vaan että asioista piti ottaa myös itse selvää.

Useissa kouluissa toimivan arjen järjestäminen vie mahdollisuuksia opetussuunnitelmaan perehtymiseltä ja täydennyskoulutukselta. Esimerkiksi erään koulun opettaja kertoi, että heidän koulussaan oppilaista 40 % on S2-oppilaita. Tästä syystä tuntien valmisteluun kului häneltä, ensimmäisen vuoden opettajalta, runsaasti aikaa. S2-oppilaiden lisäksi opettajan ryhmässä oli useita eriyttämistä vaativia oppilaita. Opettaja myönsi suoraan, ettei opetussuunnitelmaan perehtymiseen ole hänellä jäänyt aikaa, koska oppitunneilla joudutaan toisaalta jatkuvasti kertaamaan aivan perusasioita ja toisaalta eriyttämään ylöspäin.

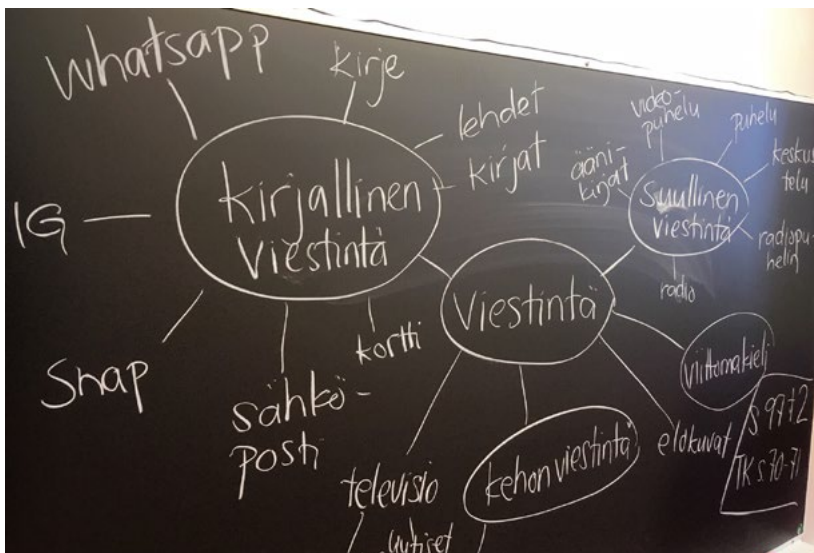
Sekä paikallisen tekstiosuuskien määrä opetussuunnitelmissa että opettajien osallistuminen paikalliseen OPS-työhön siis vaihtelevat kuntakohtaisesti. Opettajien välisen yhteistyön koetaan edistävän opetussuunnitelmien käyttöönottoa sekä esi- että perusopetuksessa. Opetussuunnitelmaan liittyvistä koulutuksista hyödyllisimmiksi koetaan paikalliset, opetuksen järjestäjän tarjoamat koulutukset. Suurin koulutuksiin osallistumista estävä tekijä on kiire. Opetussuunnitelmatyötä voisi opettajien mukaan kehittää tarjoamalla lisää koulutusmahdollisuuksia sekä työyhteisössä tapahtuvaa opastusta uudistusten toimeenpanoon. Opettajien kokemukset paikallisen opetussuunnitelmaprosessin merkityksestä osana heidän työtään vaihtelevat, ja esiopetuksen opettajat kokevat OPS-prosessin tärkeämmäksi kuin perusopetuksen opettajat. Osallisuus paikallisen opetussuunnitelman laadintatyössä olisi tärkeää, jotta OPS ei jäisi irralliseksi dokumentiksi, vaan opettajat aidosti sitoutuisivat sen mukanaan tuomiin muutoksiin ja koulun kehittämistyöhön.

4

Opetus-
suunnitelmien
sisällöllisten
tavoitteiden
saavuttaminen

4

Traditiot, perinteet ja toimintatavat elävät koulun toimintakulttuurissa. Muutokset vaativat aikaa ja olemassa olevien rakenteiden muuttamista, ehkä hierarkioiden purkamistakin. Miten koulun johto luo osaltaan tilaa toiminnan kehittämiseen? Miten opettajat innostuvat kehittämään omaa työtään uuden opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti ja löytävät siihen voimia? Miten oppilaiden erot ja haasteet huomioidaan, ja miten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen tavallisiin luokkiin onnistuu? Miten inklusion haasteita ja mahdollisuuksia tunnistetaan ja käsitellään? Miten luodaan oppimiselle suotuisa tilanne, jos opettajan aika menee yrityksiin pitää luokka hallinnassa ja järjestyksessä? Yksittäisen koulun sisällä voi olla useita erilaisia toimintakulttuureja ja tapoja toimia, jos toiminnan tavoitteet eivät ole selkeät ja jaetut. Koulun johdon tuella on iso merkitys arjessa. Opettajat tekevät työtään omalla ammattitaidollaan, ja opetustyön erilaiset reunaehdot, kuten resurssit, asettavat haasteita. Uuden opetussuunnitelman käyttöönotto vaatii aikaa, perehtymistä, keskustelua, ja se etenee pienin askelein. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)



Äidinkielen tunnin käsitekartta

Tässä luvussa tarkastellaan, millaisia edellytyksiä tai esteitä esiopetusyksiköillä ja kouluilla on opettajien arvioiden mukaan saavuttaa opetussuunnitelmien sisällöllisiä tavoitteita. Lisäksi esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuaineistojen avulla kuvataan, miten tavoitteiden saavuttamisessa on työn arjessa onnistuttu ja missä on pulmia.

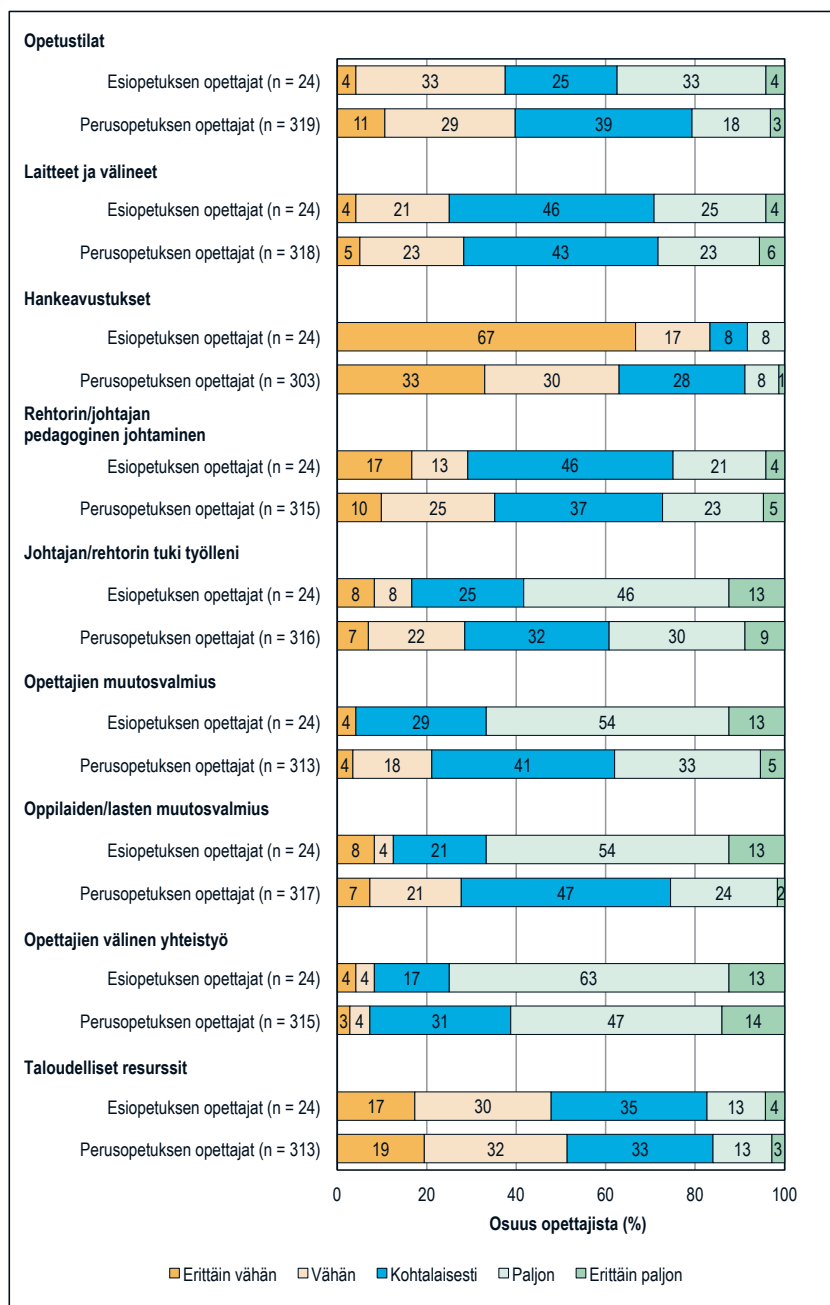
4.1 Arviointitulosten koontia opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisesta

OPETUSSUUNNITELMIEN SISÄLLÖLLISTEN TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMISTA EDISTÄVÄT JA ESTÄVÄT TEKIJÄT	
Opettajien välinen yhteistyö edistää esi- ja perusopetuksen opettajien mukaan tavoitteiden saavuttamista.	Kiire sekä suunnitteluun, kehittämiseen ja yhteistyöhön käytettävän ajan puute estävät esi- ja perusopetuksen opettajien mukaan tavoitteiden saavuttamista.
Esiopetusyksikön tai koulun henkilöstön yhteinen keskustelu opetussuunnitelman sisällöllisistä tavoitteista on tärkeää, sillä se edistää tavoitteiden saavuttamista.	Vanhentuneet ja/tai puutteelliset laitteet, välineet ja oppimateriaalit sekä vanhanaikaiset tilat estävät opettajakyselyyn vastanneiden mielestä tavoitteiden saavuttamista.
Esi- ja perusopetuksen opettajien arviot pedagogisen johtamisen onnistumisesta ovat polarisoituneet. Arviointitulosten mukaan pedagoginen johtaminen edistää sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista osassa esiopetusyksiköjä ja kouluja ja osassa ei.	Oppilasryhmien heterogeenisyys ja oppimisen tuen riittämättömyys vaikeuttavat perusopetuksen opettajien mielestä tavoitteiden saavuttamista.
	Tavoitteiden tulkinnanvaraisuus ja korkealentoisuus estävät opettajien mielestä niiden saavuttamista.
	Arjen järjestämisen ongelmat, johtamisen haasteet ja koulutuksen puute ovat osassa kouluja esteenä opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden saavuttamiselle.

4.2 Tavoitteiden saavuttamista edistäviä tekijöitä

Esi- ja perusopetuksen opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon erilaiset resurssit, johtaminen, yhteistyö ja muutosvalmius ovat edistäneet opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista (kuvio 12)¹³.

¹³ Kysymys: Kuinka paljon seuraavat asiat ovat mielestäsi esiopetusyksikössänne/koulussanne edistäneet opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista?



KUVIO 12. Opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista edistävät tekijät (esiopetuksen opettajat n = 24, perusopetuksen opettajat n = 324)

Esiopetuksen ja perusopetuksen opettajien arvioita verrattaessa on nähtävissä sekä samankaltaisuuksia että eroja.

Tilat sekä laitteet ja välineet jakavat opettajien mielipiteitä. Perusopetuksen opettajista 40 % arvioi, että tilat edistävät opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista vähän tai erittäin vähän ja 21 % paljon tai erittäin paljon. Esiopetuksen puolella molempiin päihin sijoittuu 38 % opettajista. Perusopetuksen opettajista 28 % arvioi, että laitteet ja välineet edistävät tavoitteiden saavuttamista vähän tai erittäin vähän ja 29 % paljon tai erittäin paljon. Vastaavasti esiopetuksen osalta näin arvioi 25 % ja 29 % opettajista.

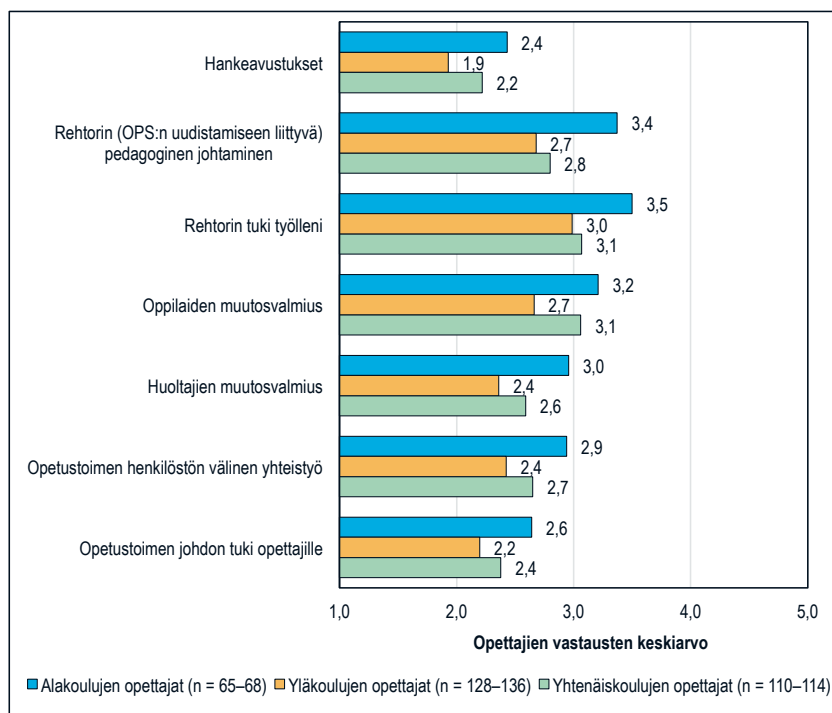
Mielipiteitä jakaa myös rehtorin tai johtajan pedagoginen johtaminen: perusopetuksen opettajista 35 % arvioi johtajuuden edistävän opetussuunnitelman tavoitteita vähän tai erittäin vähän ja 28 % hyvin tai erittäin hyvin. Esiopetuksessa vastaavasti arvioi 30 % ja 25 % opettajista.

Esi- ja perusopetuksen opettajien vastaukset eroavat myös opettajien ja oppilaiden/lasten muutosvalmiutta koskevista väittämistä. Perusopetuksen opettajista 38 % arvioi, että opettajien muutosvalmius edistää opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista paljon tai erittäin paljon. Myös oppilaiden muutosvalmius on tärkeää, sillä myös se edistää 26 % mukaan tavoitteiden saavuttamista paljon tai erittäin paljon. Esiopetuksen opettajista 67 % arvioi sekä lasten että opettajien muutosvalmiuden edistävän tavoitteiden saavuttamista paljon tai erittäin paljon.

Esi- ja perusopetuksen opettajien arviot eroavat myös rehtorin/johtajan opettajille antamaa tukea koskevassa väitteessä. Tulosten mukaan opettajille annettu tuki edistää opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista enemmän esiopetuksessa kuin perusopetuksessa. Hankeavustusten suhteen tilanne on päinvastainen: esiopetuksen opettajien mielestä avustusten merkitys on huomattavasti pienempi kuin perusopetuksen opettajien mielestä. Tulosten taustalla voi olla se, että hankeavustukset oli kohdennettu nimenomaan perusopetukseen.

Opettajien välinen yhteistyö on tärkeää sekä esi- että perusopetuksessa. Esiopetuksen opettajista 76 % ja perusopetuksen opettajista 63 % arvioi, että yhteistyö edistää tavoitteiden saavuttamista hyvin tai erittäin hyvin. Esiopetuksen opettajista 47 % ja perusopetuksen opettajista 51 % arvioi, että riittämättömät taloudelliset resurssit edistävät heikosti tavoitteiden saavuttamista.

Seuraavaksi tarkastellaan perusopetuksen opettajien arvioita opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista edistävästä tekijöistä **koulutyypeittäin**. Koulutyyppin mukaiset erot on esitetty keskiarvoina seuraavassa kuviossa 13. Kuviossa ovat esillä vain väittämät, joissa on tilastollisesti merkitseviä eroja.



KUVIO 13. Opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista edistävät tekijät (alakoulujen opettajat n = 68, yläkoulujen opettajat n = 141, yhtenäiskoulujen opettajat n = 115) (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)¹⁴

Suurimmat erot alakoulujen opettajien arvioissa suhteessa ylä- ja yhtenäiskoulujen opettajiin ovat rehtorin pedagogisen johtamisen ja tuen sekä oppilaiden muutosvalmiuden suhteen. Rehtorin pedagoginen johtaminen ja tuki sekä oppilaiden muutosvalmius edistävät tavoitteiden saavuttamista alakouluissa keskimäärin enemmän kuin ylä- ja yhtenäiskouluissa. Alakoulujen opettajat arvioivat myös yhteissuunnittelun edistävän kehittämistä enemmän kuin ylä- ja yhtenäiskoulujen opettajat. Voisivatko alakoulujen opettajien edellä mainitut korkeammat arviot rehtorin pedagogisen johtamisen ja rehtorin tuen tärkeydestä johtua siitä, että alakouluissa tehdään enemmän yhteistyötä opettajien ja rehtorin välillä, tai siitä, että yhteistyöllä on alakouluissa pidemmät perinteet?

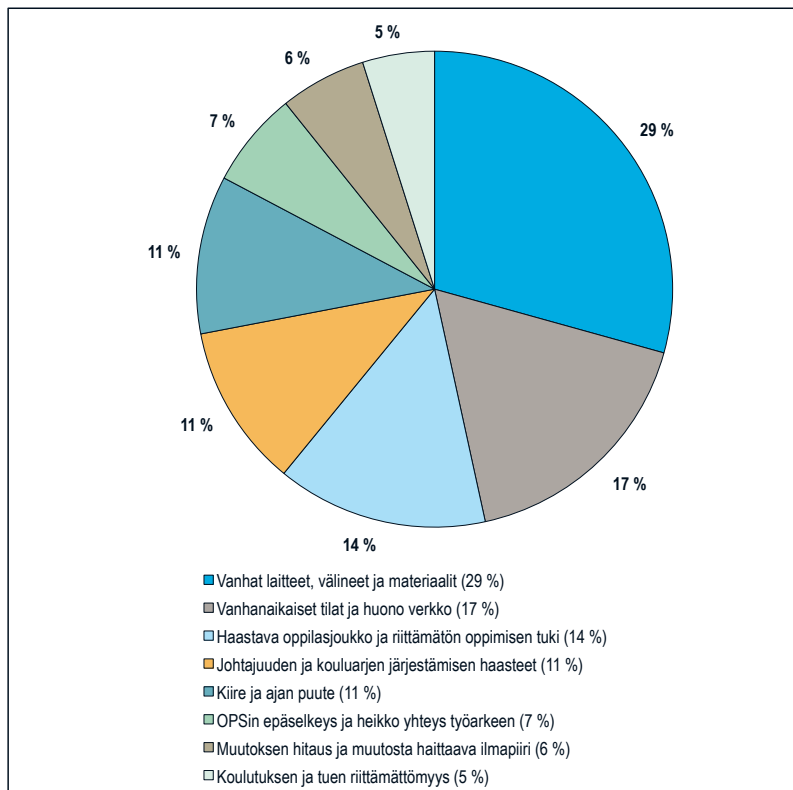
¹⁴ *Hankeavustukset*: alakoulujen opettajat vs. yläkoulujen opettajat $p < 0,01$; $d = 0,50$
Rehtorin (OPS:n uudistamiseen liittyvä) pedagoginen johtaminen: alakoulujen opettajat vs. yläkoulujen opettajat $p < 0,001$; $d = 0,70$; alakoulujen opettajat vs. yhtenäiskoulujen opettajat; $p > 0,001$; $d = 0,62$
Rehtorin tuki työlleni: alakoulujen opettajat vs. yläkoulujen opettajat; $p < 0,05$; $d = 0,50$ ja alakoulujen opettajat vs. yhtenäiskoulujen opettajat; $p < 0,01$; $d = 0,41$
Oppilaiden muutosvalmius: yläkoulujen opettajat vs. yhtenäiskoulujen opettajat $p < 0,001$; $d = 0,45$
Huoltajien muutosvalmius: alakoulujen opettajat vs. yläkoulujen opettajat; $p < 0,001$; $d = 0,73$; alakoulujen opettajat vs. yhtenäiskoulujen opettajat; $p < 0,001$; $d = 0,43$
Opetustoimen henkilöstön välinen yhteistyö: alakoulujen opettajat vs. yläkoulujen opettajat; $p < 0,01$; $d = 0,55$
Opetustoimen johdon tuki opettajille: alakoulujen opettajat vs. yläkoulujen opettajat; $p < 0,01$; $d = 0,46$

Sukupuolen mukaan tarkasteltuna uuden opetussuunnitelman mukaiset oppimateriaalit edistävät opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista keskimäärin enemmän naisopettajien (ka 3,05) kuin miesopettajien (ka 2,74) arvioiden mukaan ($p < 0,05$; $d = 0,32$).

Opettajien **koulutuksen** tai **työkokemuksen** suhteen ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja tämän kysymyksen osalta.

4.3 Tavoitteiden saavuttamista estäviä tekijöitä

Esi- ja perusopetuksen opettajilta kysyttiin avokysymyksellä, mitkä tekijät ovat heidän mielestään estäneet koulun tai esiopetusyksikön mahdollisuuksia saavuttaa opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita. Kaikista kyselyyn vastanneista peruskoulun opettajista ($n = 324$) tähän kysymykseen vastasi 57 % ($n = 185$). Esiopetuksen opettajille suunnattuun kyselyyn vastanneista 24 opettajasta 14 vastasi tähän kysymykseen. **Perusopetuksen** opettajien vastaukset on esitetty seuraavassa kuviossa 14. **Esiopetuksen** opettajien vastauksia esitellään lyhyesti erikseen tämän luvun lopussa.



KUVIO 14. Opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät perusopetuksen opettajien mukaan (yhteensä 307 mainintaa)

Perusopetuksen opettajien vastauksissa yleisin opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista estävä tekijä on vanhat ja puutteelliset laitteet, välineet ja materiaalit (29 % maininnoista). Usein vastauksissa mainitaan esteeksi myös riittämättömät taloudelliset resurssit. Toiseksi suurin este avovastausten perusteella on vanhanaikaiset tilat ja huonosti toimivat internet-yhteydet (17 % maininnoista).

Netti ei toimi. Rahaa ei ole tarpeeksi hankkia uusia oppimateriaaleja. Pieni tietokonealuokka, joka on koko ajan täynnä. Hybridit eivät toimi. (Perusopetuksen opettaja 250, K10)

Eri vuosiluokkien oppilailla on keskenään erilaisia laitteita ja välineistöä ja toisilla ei ole lainkaan henkilökohtaisessa käytössä olevia laitteita. (Perusopetuksen opettaja 25, K10)

Rakennuksemme on vanha eikä anna hyviä mahdollisuuksia uusiin oppimisympäristöihin. Uutta materiaalia sekä tietokoneita ja tabletteja ei ole tarpeeksi. (Perusopetuksen opettaja 106, K10)

Teknologiset ongelmat. Laitteiden puuttuminen. Järjestelmätuen hitaus. (Perusopetuksen opettaja 118, K10)

Kolmas suuri este on opettajien mukaan haastava oppilasjoukko ja riittämätön oppimisen tuki (14 % maininnoista). Kouluissa opetustyötä vaikeuttaa erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kasvava määrä. Näille oppilaille ei ole tarjolla riittävästi tukea, mikä johtuu riittämättömistä henkilö- ja resurssista. Lisäksi opettajat tuovat vastauksissaan esiin opetussuunnitelman epäselkeyden ja asiakirjan heikon yhteyden koulun arkeen (7 % maininnoista).

Erityisen tuen oppilaiden tarpeet ovat osittain hyvin yksilöllisiä ja erityisiä. Koulutoimen taloudelliset resurssit laittavat kekseliäisyyden koetukselle. Opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet ovat toteutuneet kuitenkin lisätyöstä huolimatta. (Perusopetuksen opettaja 296, K10)

Uuden opetussuunnitelman syvä ristiriita koko ajan heikkenevien resurssien kanssa – uusi opetussuunnitelma vaatisi toteutuakseen selkeästi pienempiä opetusryhmiä ja enemmän henkilökuntaa – ja opetusryhmät kasvavat koko ajan ja henkilökuntaa on suhteessa oppilasmäärään koko ajan vähemmän. (Perusopetuksen opettaja 190, K10)

Kiire ja ajan puute on yksi keskeinen uudistusten toteuttamisen este (11 % maininnoista). Opettajilla ei ole riittävästi aikaa paneutua uudistuksiin tai suunnitella ja kehittää omaa toimintaansa. Kaiken kaikkiaan koulun arjessa on haasteellista löytää aikaa ja mahdollisuuksia yhteissuunnittelulle ja -työlle sekä yhteiselle keskustelulle.

OPS tuo monelta osin mukava muutos opetustyöhön, MUTTA ei ole aikaa suunnitella ja paneutua kunnolla asioihin. Yritykset tehdä toisin jäävät puolitiehen. Teemapäivinä hyvässä ”lykyssä” joudun sekä suunnittelemaan omaa osuuttani teemapäivästä että suunnittelemaan sijaiselle pitämättä jääneitä tunteja. Meillä on yhtenäiskoulu, enkä voi olla samassa paikassa yhtä aikaa esim. yläkoulun teemapäivää pitämässä valvontaluokan kanssa ja alakoulussa pitämässä omia tuntejani. (Perusopetuksen opettaja 30, K10)

Opettajien väliselle yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle on aikaa ollut aivan liian vähän ja niissä on saattanut olla tehtävä, joka on pitänyt saada tiukalla aikataululla tehdyksi, jolloin ajatusten ja ideoiden jakamiselle on jäänyt vain niukasti aikaa. Oman koulun opettajat toki voisivat tehdä omalla ajalla yhteistyötä, mutta usein se jää kuitenkin vähälle, jos ei sille anneta ylhäältä päin aikaa. (Perusopetuksen opettaja 58, K10)

Lisäksi vastaajat nostavat esille johtajuuden ja käytännön kouluarjen järjestämisen haasteet (11 % maininnoista) sekä riittämättömän koulutuksen ja kollegiaalisen tuen (5 % maininnoista). Muutoksen hitaus ja työyhteisön muutosta haittaava ilmapiiri (6 % maininnoista) estävät myös osaltaan uudistamista.

Opettajien muutosvastaisuus / Onneksi näitä opettajia on vähän koulussamme, mutta jatkuva kovaääninen valittaminen syö muiden opettajien työintoa. (Perusopetuksen opettaja 75, K10)

Yhteistyötä yli ainerajojen hillitsee lukujärjestystekniset syyt, esim. aikataulujen yhteensopimattomuus ja toiminnan puutteellinen suunnittelu ja siihen tarvittavan ajan vähyys. Uudistukset pitäisi toteuttaa vähitellen. (Perusopetuksen opettaja 103, K10)

Opetus on sidoksissa lukujärjestykseen. Isossa yhtenäiskoulussa on vielä lukionkin kanssa yhteisiä opettajia. Peruskoulussa on hajautettu lukujärjestys 45 minuutin oppitunnein ja lukiossa 75 minuutin oppitunnit jaksojärjestelmässä. Luokkakoot ovat isoja 25–30 ja luokkatilojen varausaste korkea. Em. syistä johtuen on vaikea saada joustoa monialaisille opetuskokonaisuuksille, vierailukohteille ja tarvittavaa liikkuvuutta poikettaessa lukujärjestyksiin sidotusta opetuksesta. (Perusopetuksen opettaja 7, K10)

Opettajat haluttomia järjestämään opetustaan uudella tavalla, johdolla ei ole valmiuksia laittaa asioita uusiksi riittävän voimakkaasti, suunnitteluajan puute, paljon kursseja, sekavuus ilmiöoppimisessä, ei vielä toimivaa käytäntöä, jätetään opettajien oman halukkuuden varaan (Perusopetuksen opettaja 232, K10)

Myös **esiopetuksen** opettajien avovastauksissa tavoitteiden saavuttamisen esteitä ovat kiire ja ajan puute, haastavat lapsiryhmät ja riittämätön tuki sekä vanhat puutteelliset laitteet, tilat ja materiaalit. Esiopetuksen opettajilla ei ole riittävästi aikaa yhteiseen suunnitteluun, sillä suunnitteluun varattu aika voi arjessa jäädä toteutumatta sijaisten puuttumisen ja ryhmän vajaan miehityksen vuoksi.

Liian kiireinen aikataulu. Arvokeskusteluille ei juurikaan jäänyt aikaa. Liian vähän henkilöstöresursseja suunnitteluun ja toteutukseen. (Esiopetuksen opettaja 2, K10)

Ei ole järjestetty aikaa tehdä kirjallisia suunnitelmia yhdessä tiimin kanssa esim. tiimisopimus ja ryhmän esiopetussuunnitelma. Sijaisia on järjestetty vain harvoin ja ryhmä on toiminut vajaamiehi-tyksellä, työntekijöiden jouston varassa. (Esiopetuksen opettaja 11, K10)

Resurssit ja tilaongelmat kuluneena vuonna. Vanhat materiaalit hävitettiin ja uusia ei saatu tilalle tai ei ole ehditty vielä valmistella. Edistäviä tekijöitä ei varsinaisesti ole vaan esiopetus kulkee omalla painollaan. (Esiopetuksen opettaja 15, K10)

Esi- ja perusopetuksen opettajien avovastausten analyysin perusteella voidaan todeta, että tavoitteiden saavuttamista molemmissa ryhmissä estävät lähestulkoon samat tekijät. Yleisimpien tekijöiden eli muun muassa koetun kiireen taustalla voi olla esimerkiksi se, että tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut viimeisten vuosien aikana (ks. SVT 2018) Määrän kasvun syitä voi olla useita, kuten tuen rakenteiden muutokset sekä lasten ja oppilaiden diagnoosien tarkentuminen. Riittämättömät resurssit konkretisoituvat vierailuilla tilanteissa, joissa opetusryhmässä oli useita tukea tarvitsevia lapsia tai oppilaita. Samoin vanhat ja puutteelliset tilat ja materiaalit vaikeuttivat sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista.

4.4 Tavoitteiden saavuttaminen esiopetusyksiköissä ja kouluissa

Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla keskusteltiin opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisesta. Opetussuunnitelmien perusteissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa on paljon tavoitteita, joiden toteutumista vierailukohteissa estää yhteisen keskusteluajan tai keskustelukulttuurin puute. Yhteinen keskustelu on tärkeää, sillä se luo perustan opetuksen kehittämiseksi ja yhdessä tekemiselle. Avoimen keskustelukulttuurin puute vaikeuttaa OPS:n käsitteisiin pureutumista ja oppiainerajat ylittävän opetuksen toteuttamista. Koulun johdolla on keskeinen rooli yhteisen keskusteluajan mahdollistajana. Nämä asiat korostuvat myös opettajakyselyiden avovastauksissa.

Läroplanens förändringar jämfört med den gamla är såpass stora att det inte alla förändringar har hunnits med ännu. Ibruktagningen av alla nya inlärningsätt och tankesätt tar tid, vilket gör att allt ännu inte fungerar på det sätt som läroplanen förutsätter. (Perusopetuksen opettaja 152, K10)

Yhteisen keskustelun kannalta haasteellisina näyttäytyvät rakenteelliset seikat kuten lukujärjestystekniset syyt ja aikataulujen yhteensopimattomuus. Usein myös arjen akuutit pulmat ja niiden ratkaiseminen voivat viedä aikaa vähäiseltä yhteissuunnittelulta. Uudistusten toteuttaminen vaatii aikaa ja ne tulisi tehdä pienin askelin, asia kerrallaan. Myös kouluissa tapahtuvat muutokset, kuten lisääntynyt monikulttuurisuus, lisäävät yhteistyön tarvetta. Eräs opettaja kiteyttää, että tällaisessa tilanteessa yhteistyön avulla haasteetkin voidaan oppia näkemään myös vahvuuksina. Seuraavassa aineistokatkelmassa opettaja kuvaa opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen esteitä:

Ehkä eniten [tavoitteiden toteutumista estää] se, että uusi OPS on vielä osittain niin sekavana pakettina omassa mielessä. Oikeaa suuntaa haetaan vielä... Uusi OPS vaatii paljon suunnittelu-aikaa ja yhteistyötä opettajilta ja pienessä yksikössä ei ole rinnakkaisluokkia, joten mistä raapaista opettajia? Kaikki opettajat eivät ole lähteneet mukaan pedagogiseen muutokseen, ainakaan ensimmäiseen aaltoon. Toisaalta luokanopetus on ennenkin ollut moni- ja laaja-alaista. Pieni yksikkö ja samat opettajat alkuopetuksesta lukioon aiheuttaa ongelmia jossain määrin opetuksen järjestämisessä/samalla on myös meidän vahvuus eli mahdollistaa monipuolisen yhteistyön. (Perusopetuksen opettaja 113, K10)

Pienissä kouluissa resurssipula voi lisätä kuormittavuuden kokemusta. Henkilöstö- ja taloudellisten resurssien vähäisyys näkyy esimerkiksi vanhoina opetus- ja oppimateriaaleina ja toimimattomina digilaitteina. Myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on lisääntynyt. Pienessä koulussa kaikki tehdään itse vähäisistä resursseista riippumatta.

OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen tulokset (Saarinen ym. 2019, 123) osoittivat, että tilat ja resurssit koetaan esteinä opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden toteuttamiselle. Nämä nousivat myös esille useissa vierailukouluilla käydyissä keskusteluissa ja konkretisoituvat suuriina opetusryhminä, tuen tarpeisten oppilaiden määränä sekä ylipäänsä resurssien vähäisyytenä. Opettaja kuvasivat vierailuilla, kuinka puuttuvien tilojen ja liian vähäisen henkilöstön vuoksi on esimerkiksi vaikea eriyttää toimintaa oppilaiden hyväksi.

Edellä jo mainittiin opettajien kokemukset liian isoista ryhmistä ja vähäisistä eriyttämisen tiloista kouluissa. Monet opettajat kokevat suuret ryhmät esteenä toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteita. Eräs opettaja kuvaa avovastauksessaan suoraan, kuinka hänen mielestään *opetussuunnitelma edellyttää asioita, joita on todella vaikea toteuttaa suurissa opetusryhmissä*. Toinen opettaja kuvaa samaa asiaa avovastauksessaan seuraavasti:

Hyvin eritasoiset oppilaat samassa ryhmässä, myös käytösongelmaiset. Liian suuret ryhmät, huomioiden oppilaiden vaihteleva taso ja heikot toiminnanohjauksen taidot. (Perusopetuksen opettaja 201, K10)

Heterogeenisissä opetusryhmissä tukea tarvitsevat oppilaat eivät välttämättä saa riittävästi tukea, koska käytettävissä ei ole tarpeeksi ohjaajia tai erityisopetuksen ja oppilashuollon resursseja. Myös oppilaiden erilaiset taustat voivat asettaa omat haasteensa koulunkäyntiin.

Koulumme on haasteellinen koulu, jossa tulee esille oppilaiden kotien sosioekonominen tausta. Perusasioissa on pulmaa, itseohjautuva opiskelu ei ole juurikaan mahdollista. Osa oppilaista tulee maista, joissa heillä ei ole ollut mahdollisuutta koulunkäyntiin tai heillä on heikko kouluhistoria. Osa oppilaista hyötyy henkilökohtaisesta opetuksesta. (Perusopetuksen opettaja 248, K10)

Kouluissa vierailimme erityis- sekä yleisopetuksen ryhmissä, joihin oli integroitu oppilaita erityisen tuen päätöksellä. Useat opettajat kertoivat, että vuoden 2014 OPS:n tavoitteiden mukaisten, oppilaiden aktiivisuuteen perustuvien oppimistilanteiden toteuttaminen on vaikeaa, jos opetusryhmässä on monia erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Koko koulun yhteiset monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät sovi kaikille, ja esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat niistä helposti ahdistua.

Vierailukohteissa keskustelimme eri aineryhmien opettajien kanssa. Usein erityisesti kielten opettajat hakeutuivat vierailujemme aikana kertomaan meille muutoksista, joita uusi tuntijako oli heidän työssään aiheuttanut. Muutos ei heidän mielestään ole mennyt toivottuun suuntaan. Eräs vierailukoulun opettaja kuvaa tilannetta avovastauksessaan näin:

Kielissä ongelmana on, että yläkoulusta siirtyi yksi A1-kielen viikkotunti alakoulun puolelle. Kieltenopetuksen varhentaminen alakouluun ei poista tarvetta kielten tunneille yläkoulussa. Muodollisen kielen oppiminen vaatii tiettyä kehitys- ja kypsyystasoa. Uudessa tuntijaossa ja OPS:ssa pitäisi siis yläkoulussa tehdä enemmän asioita lyhyemmässä ajassa. Mahdoton yhtälö kun vielä erot oppilaiden välillä ovat suuret. Yhden oppitunnin vähennys yläkoulun A1-kielystä aiheuttaa, että oppimistulokset tulevat heikkenemään. Kielten opettajaa tämä ei motivoi ammatillisesti, koska palkkamme on laskenut. Nyt opetamme saman oppilaan yläkoulun läpi yhdellä viikkotunnilla vähemmän. Oheistyöt eivät arvioinnin ja kasvatustyön osalta ole vähentyneet, pikemminkin päin vastoin. (Perusopetuksen opettaja 100, K10)

OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen tulokset (Saarinen ym. 2019, 150) ja kouluvierailut osoittivat, että opettajien yhteistyö edistää sekä opetuksen kehittämistä että toimintakulttuurin muutosta. Opettajien yhteistyön muuttaminen yhteisopettajuudeksi vaatii kuitenkin tiivistä ja pitkäkestoista opetuksen kehittämistä. Yhteisopettajuudessa on tosin haasteensa, joita eräs opettaja kiteyttää osuvasti:

Yhteisopettajuus toimii silloin uuden OPS:n myötä erinomaisesti, kun parina on samankaltaisesti ajatteleva ja toimiva kollega. Täysin eri lailla toimivan ja persoonaltaan erilaisen työparin ohjauksellinen summa on mielestäni erittäin paljon matalampi kuin heidän erikseen. Tällöin se on myös iso tappio oppilaille, kun opettajat eivät pääse vapaasti kukoistamaan, vaan joutuvat jäykistymään molemmat ”keskitiehen”. Opettajien luovuudesta ja omalla persoonallaan opettamisesta täytyy saada pitää kiinni. (Perusopetuksen opettaja 110, K10)

OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen tulosten perusteella tavoitteiden saavuttamista estivät eniten tilat ja resurssit, muutosta haittaava ilmapiiri ja asenteet sekä toiminnan rakenteelliset tekijät. Tavoitteiden saavuttamista estivät myös henkilökunnan tietoihin ja taitoihin sekä oppilasaineeseen liittyvät seikat. (Saarinen ym. 2019, 121.) Tämän arvioinnin aineistojen analyysit tukevat ja syventävät näitä tuloksia. Seuraavissa avovastauksissa opettajat kuvaavat muutoksen kiiretahtisuutta, resurssien ja koulutuksen puutetta sekä lukujärjestysteknisiä syitä tavoitteiden toteutumista estävinä tekijöinä:

Ei ole annettu aikaa muodostaa omia, hyviä käytäntöjä, vaan koko ajan kaadetaan jotain uutta niskaan ja normitetaan liikaa. – Laajempi ongelma on itse opetussuunnitelma, jossa luvataan kaikkea mahdollista kaikista asioista: se on sekava, abstrakti, jäsentymätön ja sisäisesti ristiriitainen möykky. Monta vuotta on jo jouduttu ihmettelemään, miten siellä asetetut raamit voisi toteuttaa käytännössä. (Perusopetuksen opettaja 282, K10)

Resurssit, tuki käyttöön otossa, tavoitteiden ympäröisyys ja osittainen utopistisuus sekä mahdollisuus ymmärtää koko opetussuunnitelman ydin väärin ja jättää oppilaat oman onnensa nojaan ”ilmiöiden armoille”. (Perusopetuksen opettaja 194, K10)

Yhteistyötä yli ainerajojen hillitsee lukujärjestystekniset syyt, esim. aikataulujen yhteensopimattomuus ja toiminnan puutteellinen suunnittelu ja siihen tarvittavan ajan vähyyys. Uudistukset pitäisi toteuttaa vähitellen. (Perusopetuksen opettaja 103, K10)

Opetussuunnitelman käyttöönottoa, sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista tai opetuksen kehittämistä edistävien ja estävien tekijöiden kirjo on laaja. Opetussuunnitelmaprosessin monitahoisuutta kuvaa hyvin erään vierailukohteen opettajaryhmässä käyty keskustelu. Opettajien mukaan opetuksen järjestäjä oli toteuttanut opetussuunnitelman valmistelun opettajia/heitä osallistaen ja paikallinen opetussuunnitelmaprosessi oli ollut onnistunut. Mutta opetussuunnitelman käyttöönotto vaiheessa oli noussut esille useita pulmia. Opettajat pohtivat keskustelussa, että vasta konkreettinen koulutyö paljastaa opetussuunnitelman helmet ja miinat. Vasta arjen koulutyön/käytännön työn kautta/myötä opettajille herää kysymyksiä ja vasta silloin saatetaan ymmärtää, mihin täydennyskoulutusta tulee suunnata. Mikäli kiire, hektisyys ja arjen kuormittavat tilanteet vievät mennessään, ei opettajilla välttämättä ole aikaa tai jaksamista paneutua muutokseen. Yhteistyön koettiin edistävän monia asioita, mutta ongelmana opettajaryhmän mukaan oli se, ettei sille oltu varattu tarpeeksi aikaa. Avovastauksissakin nousee esille samankaltaista pohdintaa:

[Tavoitteiden saavuttamista estää] uuden opetussuunnitelman syvä ristiriita koko ajan heikkenevien resurssien kanssa – uusi opetussuunnitelma vaatisi toteutuakseen selkeästi pienempiä opetusryhmiä ja enemmän henkilökuntaa – ja opetusryhmät kasvavat koko ajan ja henkilökuntaa on suhteessa oppilasmäärään koko ajan vähemmän. (Perusopetuksen opettaja 190, K10)

Oppimiskäsitys

5



Onnistumisten puu

Ensimmäisellä luokalla oli vuorossa äidinkielen tunti. Luokalla oli 20 oppilasta, ja kyseessä taisi olla koulun suurin luokka. Opettajalla oli luokassa avustaja. Oppilaat olivat edellisenä päivänä kuvanneet ja tehneet erilaisiin tunteisiin liittyviä kuvia ryhmissä tabletilla. Opettaja aloitti tunnin toivottamalla hyvää päivää, ja lapset vastasivat kuorossa. Oppilaat asettuivat opettajan ohjaamana piiriin ja alkoivat keksiä lauseita tunteita hyödyntäen: ”Surullinen poliisi pomppi trampalla koko päivän”, ”Hämmmentynyt kana juoksi...” jne. Lauseissa piti olla tunne, subjekti, tekeminen, paikka ja aika. Kierros tehtiin toiseen kertaan ja sen jälkeen kokeiltiin, miten lapset muistavat lauseet. Tämän jälkeen opettaja jakoi lapset pareihin hyödyntämällä värillisiä palikoita, jotka oppilaat ottivat silmät kiinni ja jotka tuli pitää piilossa. Opettaja ohjeisti lukutehtävän: ”uusi koulu”- ja ”uusi opettaja”-kappaleet. Oppilaiden piti lukea teksti pareittain ääneen, minkä jälkeen he saivat lukemaansa liittyvän monivalintatehtävän. Oppilailla oli käytössään oman luokan lisäksi ulkopuoliset tilat: toinen pieni luokka sekä käytävällä olleet pöytä ja portaikko. Oppilaat työskentelivät aktiivisesti, ja avustaja ja opettaja kävivät seuraamassa heidän työskentelyään. Kappaleet luettuaan oppilaat hakivat seuraavan vaiheen tehtävät. Juttelimme opettajan kanssa, ja hän kertoi pitävänsä työstään ja luokastaan. Ilo ja välittäminen näkyivät opettajan toiminnassa. Tunnin lopulla oppilaat palauttivat tehtävät opettajalle. Samalla oppilaiden 4. luokkalaiset koulukummit tulivat kysymään, voisivatko he auttaa jotenkin. Ennen koulupäivän päättymistä opettaja kertasi seuraavan päivän läksyt. Tämän jälkeen oppilaat hakivat reput naulakosta ja seisoivat silmät kiinni omilla paikoillaan. Tämä oli rauhoittumisen ja pysähtymisen hetki: opettaja pyysi niitä oppilaita, joilla oli ollut hyvä päivä, nostamaan käden ylös. Tämän jälkeen kätensä nostivat ne, joilla ei ollut hyvä päivä. Opettaja kertoi vielä lopuksi, että hänen tavoitteenaan on, että jokainen oppilas voi hänen luokassaan tehdä jokaisen kanssa töitä. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Tässä luvussa tarkastellaan, miten esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty oppimiskäsitys on huomioitu paikallisissa opetussuunnitelmissa ja niiden laadinnassa. Oppimiskäsitys -termiä käytetään tässä raportissa yksikkömuodossa kuten esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa 2014, vaikka esi- että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys-luvut pitävät sisällään muun muassa sosiaaliseen, humanistiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjaavia käsityksiä.

Perusteasiakirjoissa määritellyn oppimiskäsityksen mukaan lapsi/oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka ”oppii asettamaan ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa”. Oppimisessa korostuu vuorovaikutus oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä oppimisympäristöjen kanssa (POPS 2014, 17, EOPS 2014, 16.) Luvussa analysoidaan oppimiskäsityksen todentumista oppimistilanteissa opettajakyselyn ja arviointivierailujen pohjalta.

5.1 Arviointitulosten koontia oppimiskäsityksen mukaisesta opetuksesta ja pedagogisesta ajattelusta

OPPIMISKÄSITYKSEN MUKAISTA PEDAGOGISTA TOIMINTAA EDISTÄVÄT JA ESTÄVÄT TEKIJÄT

Arviointitulosten mukaan oppimiskäsityksen mukaista pedagogista toimintaa edistää opettajien välinen yhteistyö, esimerkiksi yhteinen suunnittelu-aika.

Arviointitulosten mukaan oppimiskäsityksen mukaista pedagogista toimintaa vaikeuttavat työrauhahäiriöt, suuret opetusryhmät ja moninainen oppilasaines.

Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailut osoittivat, että opettajien omien työskentelytapojen reflektointi on johtanut niiden kehittämiseen sekä erilaisten oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien hyödyntämiseen. Tämä on edistänyt oppimiskäsityksen mukaista pedagogista toimintaa.

Esi- ja perusopetuksen opettajat kokevat, että oppimiskäsityksen mukaista pedagogista toimintaa vaikeuttavat ahtaat, toimimattomat ja vähäiset tilat ja välineet.

Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen mukaan kehittämismyönteinen ilmapiiri edistää oppimiskäsityksen mukaista pedagogista toimintaa esiopetusyksiköissä ja kouluissa.

Oppimiskäsityksen mukaista pedagogista toimintaa edistävät lapset ja oppilaita osallistavat opetusmenetelmät, joissa opitaan yhdessä tekemistä, vastuun ottamista omasta toiminnasta sekä vertaisarviointia (erityisesti koulun puolella). Tätä edistää myös lasten ja oppilaisen osallistaminen opetuksen suunnitteluun.

5.2 Oppimiskäsitys opettajan pedagogisen ajattelun ytimessä

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

Tämän arvioinnin eri aineistot osoittavat, että opetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen välillä on paljon vaihtelua siinä, miten oppimiskäsityksestä keskustellaan, miten sitä ymmärretään ja tulkitaan sekä millaisia painotuksia siihen on tehty.

Paikallisissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa (n = 13) oppimiskäsityksen osalta ei esiinny suuria eroavaisuuksia. Esiopetuksen opetussuunnitelmissa eniten mainintoja saavat myönteisiin tunnekokemuksiin sekä oppimisen iloon liittyvät teemat (9 kpl). Muita keskeisiä oppimiskäsityksen osa-alueita ovat osallisuus (8 kpl), aikuisen rooli lapsen kasvun ja kehityksen tukijana (8 kpl), oppimisen kokonaisvaltaisuus (7 kpl) sekä lapsen aktiivinen toimijuus (7 kpl).

Oppimiskäsitys mainitaan käsitteenä ainoastaan kahdessa **esiopetuksen vuosittaisessa suunnitelmassa** (n = 12). Molemmissa suunnitelmissa käsitteellä viitataan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, sillä kyseisissä yksiköissä esiopetuksen vuosittaiset suunnitelmat on yhdistetty koulujen lukuvuosisuunnitelmiin. Vaikka oppimiskäsitystä ei suoraan mainita muissa vuosittaisissa suunnitelmissa, siihen linkittyvät teemat välittyvät koulujen ja esiopetusyksiköiden laatimista teksteistä. Oppimiskäsitykseen liittyen käsitellään esimerkiksi osallisuutta, toimijuutta, vertaisoppimista, positiivista pedagogiikkaa, erilaisia tapoja oppia, lapsen mielenkiinnon kohteiden huomioimista ja opetuksen elämyksellisyyttä.

Paikallisista perusopetuksen opetussuunnitelmista (n = 19) neljässä oppimiskäsitystä kuvaava luku on kirjoitettu kokonaan omin sanoin. Valtaosassa paikallisia opetussuunnitelmia (15 kpl) teksti on kuitenkin otettu suoraan opetussuunnitelman perusteista. Kolmessa opetussuunnitelmassa ei ole tehty täsmennyksiä perustetekstiin, mutta lainattua osuutta seuraavat paikalliset painotukset. Perustetekstiä voidaan paikallisissa opetussuunnitelmissa käyttää sellaisenaan, mutta siihen on mahdollista tehdä myös täydennyksiä. Täydennykset voivat kertoa siitä, mitä asioita OPS-työn yhteydessä on pohdittu ja nostettu esiin seutukunta-/kunta-/koulutasolla. Paikallisissa teksteissä korostetaan esimerkiksi oppilaiden osallisuutta ja aktiivisuutta omassa työskentelyprosessissaan, positiivista pedagogiikkaa ja oppimisen iloa sekä vuorovaikutustaitoja. Muutamissa opetussuunnitelmissa (5 kpl) tuodaan esiin, että oppimiskäsityksen toteutumista arvioidaan säännöllisesti. Arvioinnin toteuttamista ei kuitenkaan ole selvennetty käytännössä.

Ainoastaan neljässä **lukuvuosisuunnitelmassa** (n = 19) on mainittu oppimiskäsitys käsitteenä. Oppimiskäsitykseen kuuluvat oppilaan aktiivinen toimijuus, vuorovaikutteinen työskentely, oppimisen tavoitteellisuus, oppilaan elämismaailman huomioiminen sekä oppimisen ilo. Niissäkin lukuvuosisuunnitelmissa, joissa oppimiskäsityksestä ei puhuta käsitteenä, heijastuu kuitenkin opetussuunnitelman perusteiden mukainen ymmärrys oppimisen luonteesta. Oppimiskäsitykseen liittyen kuvataan esimerkiksi oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia, positiivisen palautteen merkitystä, vertaisoppimista sekä erilaisia oppimistekniikoita ja tapoja näyttää omaa osaamistaan.

OPS-arvioinnin **opettajakyselyssä esi- ja perusopetuksen opettajat** arvioivat useiden väittämien avulla, miten opetussuunnitelman perusteiden mukainen oppimiskäsitys on huomioitu heidän esiopetusyksikössään tai koulussaan. Esiopetuksen opettajista (n = 24) 83 % ja perusopetuksen opettajista (n = 324) 56 % on sitä mieltä, että oppimiskäsitys on ollut paikallisen opetussuunnitelman lähtökohtana. Esiopetuksen opettajista 96 % ja perusopetuksen opettajista 69 % lisäksi arvioi, että yksikön/koulun pedagoginen kehittäminen perustuu vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaiseen oppimiskäsitykseen. Noin puolet esi- ja perusopetuksen opettajista ei koe tilojen tukevan oppimiskäsityksen toteutumista. Materiaalien ja välineiden osalta opettajien arviot ovat jakautuneet. Esiopetusyksiköiden opettajista 54 % arvioi niiden tukevan oppimiskäsityksen toteutumista ja 38 % taas ei. Perusopetuksen opettajista 39 % arvioi materiaalien ja välineiden tukevan oppimiskäsityksen toteutumista ja 37 % ei.

Seuraavaksi tarkastellaan perusopetuksen opettajien arvioita oppimiskäsityksen huomioimisesta **koulutyypeittäin**. Tuloksen mukaan alakoulujen opettajat (ka 4,0) arvioivat pedagogisen kehittämisen pohjautuvan vuoden 2014 opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen keskimäärin enemmän kuin yläkoulujen opettajat (ka 3,55; $p < 0,01$; $d = 0,53$). Yhtenäiskoulujen opettajat (ka 3,25) puolestaan arvioivat opetusvälineiden ja materiaalien tukevan oppimiskäsityksen toteutumista keskimäärin enemmän kuin yläkoulujen opettajat (ka 2,76) ($p < 0,001$; $d = 0,51$).

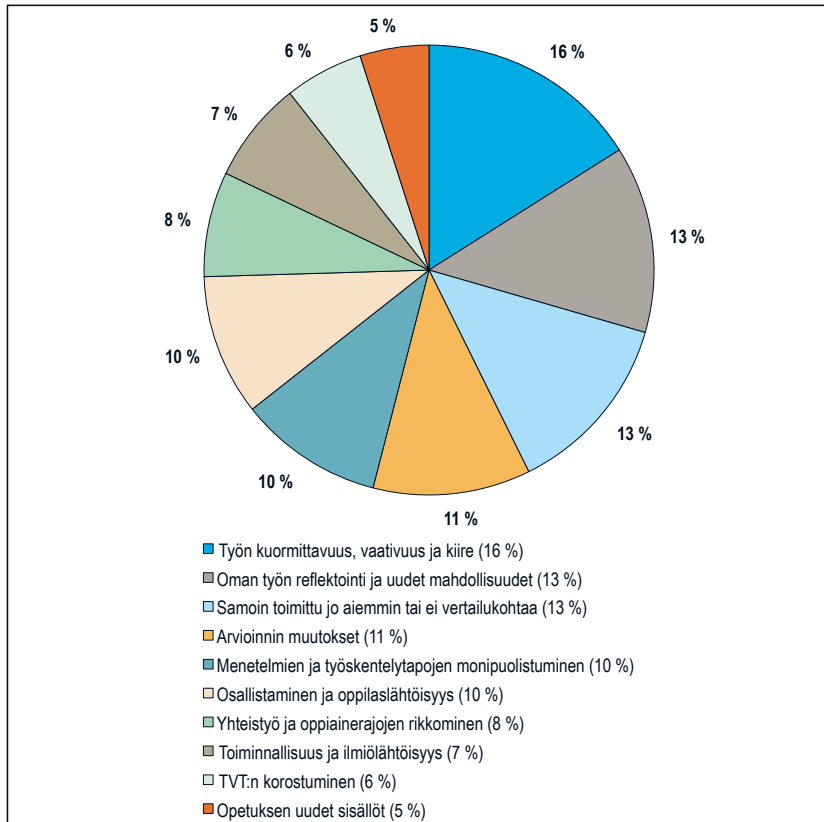
Perusopetuksen opettajien **sukupuolen, koulutuksen tai työkokemuksen** mukaan tarkasteltuna ei löydy oppimiskäsityksen suhteen tilastollisesti merkitseviä eroja.

Nämä tulokset osoittavat, että oppimiskäsitys on huomioitu hyvin esiopetusyksiköiden ja koulujen pedagogisessa kehittämisessä. Kuitenkin tilat, välineet ja laitteet koetaan joissain paikoissa esteenä oppimiskäsityksen mukaisen opetuksen toteuttamiselle. Voidaankin kysyä, miten oppimiskäsitys on esiopetusyksiköissä ja kouluissa ymmärretty, jos yli puolet vastaajista kokee tilojen olevan esteenä oppimiskäsityksen mukaiselle toiminnalle? Yksi tulkinta voi olla, että oppimiskäsityksessä kuvattu aktiivinen toimijuus liitetään toiminnallisiin työtapoihin, jotka vaativat opettajien mielestä erilaisia oppimisympäristöjä. Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla ilmeni, että useissa kunnissa oppimiskäsityksestä oli keskusteltu opetussuunnitelmaprosessin alkuvaiheessa. Mutta opetussuunnitelmien käyttöönoton yhteydessä tähän keskusteluun ei ollut kuitenkaan palattu, eikä keskustelua ollut jatkettu.

Opettajakyselyn avokysymyksellä selvitettiin, miten opetussuunnitelmauudistus on vaikuttanut opettajien työhön.¹⁵ Opettajien kirjoittamista pohdinnoista tulee hyvin esiin oppimiskäsityksen erilaiset painotukset ja sisällöt. Kaikista kyselyyn vastanneista **perusopetuksen** opettajista

15 Kysymys: Miten opetussuunnitelmauudistus on vaikuttanut opetustyöhösi?

(n = 324) tähän avokysymykseen vastasi 82 % (= 266). Heidän vastauksiaan käsitellään seuraavassa kuviossa 15. Kaikista **Esiopetuksen** opettajista (n = 24) tähän kysymykseen vastasi 22. Heidän vastauksiaan käsitellään erikseen perusopetuksen opettajien vastausten jälkeen.



KUVIO 15. Opetussuunnitelmauudistuksen vaikutukset perusopetuksen opettajien työhön (yhteensä 424 mainintaa)

Perusopetuksen opettajien avovastauksissa yleisimmin toistuvat asiat tuovat esiin opetussuunnitelmauudistuksen hyviä ja huonoja puolia. Useimmin opettajat arvioivat, että uudistus on lisännyt huomattavasti työn kuormittavuutta, vaativuutta ja kiirettä (16 % maininnoista).

Tarvitsisimme enemmän aikaa suunnitteluun. Työmäärä on kasvanut muutenkin esimerkiksi oppilasaineksen ollessa yhä haastavampaa. Jotta OPS-kehittämiseen ja jalkauttamiseen jäisi omia voimavaroja, sille tulisi korvamerkitä ihan omaa aikaa viikon kiireiden keskelle ja huomioida, että kokonaistyömäärä ei kasva liian suureksi. Usein on tunne, että ei ehdi suunnitella ja toteuttaa tarpeeksi paljon uuden OPS:n mukaista opetusta. (Perusopetuksen opettaja 270, K18)

Se on ainakin aiheuttanut rutkasti lisätyötä, jota ei kuitenkaan korvata. MOK:ien suunnitteluun menee liian paljon aikaa, enkä ole vielä kaikin puolin vakuuttunut niiden lisäarvosta opetuksessa. Jollei löydy resursseja korvata uuden OPS:n aiheuttamat lisätyöt, jostain pitää vähentää. (Perusopetuksen opettaja 30, K18)

Kun ensi vuodesta lähtien OPS on voimassa 8. luokallakin, vähenevät opetettavat tunnit, mutta opetettava oppiaines, arviointi ym. ei eli käytännössä palkka pienenee ja työmäärä kasvaa entisestään. (Perusopetuksen opettaja 69, K18)

Selkeästi positiivinen signaali on, että uudistus on saanut opettajat reflektoimaan omaa toimintaansa ja näkemään opetustyössä uusia mahdollisuuksia (13 % maininnoista). Opettajat kuvaavat vastauksissaan, että heidän työskentelytapansa ja menetelmänsä ovat monipuolistuneet uudistuksen myötä (10 % maininnoista). Uudistukset ovat saaneet heidät arvioimaan, pohtimaan ja muuttamaan työskentelytapojaan ja opetusmenetelmiään. Lisäksi uudistukset ovat antaneet opettajille rohkeutta, itseluottamusta ja luovuutta oman toiminnan kehittämiseen. Toisaalta yhtä usein vastaajat mainitsevat toimineensa opettajana vain nykyisen opetussuunnitelman aikana tai korostavat, että koulussa toimittiin vuoden 2014 opetussuunnitelman kuvaamalla tavalla jo ennen uudistusta (13 % maininnoista).

Olen miettinyt joitain asioita opetuksessani uudella tavalla ja jotkin omat jo hyväksi toteamani käytänteet ja toimintatavat ovat uuden OPS:n mukaisia. Uusi OPS on ”terveellä tavalla” haastanut pohtimaan omaa opettajuutta. (Perusopetuksen opettaja 91, K18)

Olen yrittänyt uudistaa opetustani niin, että opetusmenetelmät ja työmuodot olisivat monipuolisempia yms. ja oppilaiden näkemykset, toiveet ja erilaiset oppimistyylyt, vahvuudet, haasteet yms. tulisivat paremmin huomioiduksi. Olen kehittänyt lisää tapoja tehdä ainerajat ylittäviä projekteja yms. (Perusopetuksen opettaja 58, K18)

Suunnittelen enemmän ja teen enemmän yhteistyötä muiden aineiden opettajien kanssa. Arviointi on monipuolistunut. (Perusopetuksen opettaja 242, K18)

Yhteistyötä muiden aineenopettajien kanssa on ollut enemmän. Oppimista, opetusmetodeja ja opetusjärjestelyjä olen pohtinut uusien kurssien myötä melko paljon. Matkan varrella on tullut paljon kysymyksiä ja pohdintoja siitä, miten opetussuunnitelmaa voidaan tulkita. Arviointiin on myös pitänyt perehtyä perusteellisesti. (Perusopetuksen opettaja 261, K18)

Muutoksen kohteena työtavat ja arviointi. Osa aiemmasta toiminnasta tosin ollut jo nykymallin mukaista. (Perusopetuksen opettaja 42, K18)

Yksittäisistä konkreettisista uudistuksista vastauksissa useimmin mainitaan arvioinnissa tapahtuneet muutokset (11 % maininnoista), osallistamisen ja oppilaslähtöisyyden lisääntyminen (10 % maininnoista), yhteistyön lisääntyminen ja oppiainerajojen rikkominen (8 % maininnoista) sekä toiminnallisuuden ja ilmiölähtöisyyden lisääntyminen (7 % maininnoista). Lisäksi vastauksissa viitataan TVT:n merkityksen korostumiseen (6 % maininnoista) sekä OPS:n uusiin sisältöihin kuten monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin ja laaja-alaiseen osaamiseen (5 % maininnoista).

Opettajat kertovat avovastauksissaan, että he yrittävät ottaa opetuksessa entistä paremmin huomioon erilaiset oppimistyylit ja opiskelumenetelmät. Esimerkiksi vahvistamalla oppilaiden mahdollisuuksia edetä omaan tahtiin tehtävien tekemisessä. Oppilaiden aktiivista roolia oppimis- ja opetustilanteissa tuetaan mahdollisuuksien mukaan, tosin siinä ei aina ole onnistuttu esimerkiksi haastavien oppilaiden vuoksi.

Jag har redan innan läroplanens införande arbetat på ett ämnesövergripande sätt. Min syn på lärande var redan i linje med nya läroplanen och det sätt jag bedömer har inte ändrats mycket men är i linje med nya läroplanen. Mer har jag försökt ta eleverna med i planering och självbedömning och mer tid sätts åt sidan för elever att fundera på egna målsättningar. (Perusopetuksen opettaja 172, K18)

Ryhmät ovat isommat juuri nyt, kun OPS:a toteutetaan entistä enemmän siten että oppilaat saavat valita yksilöllisemmät työt ja työtavat. Aika raskasta ja kiireistä opettajalle. (Perusopetuksen opettaja 214 K18)

Esiopetuksen opettajista osa on vasta aloittanut työnsä eli toiminut vain vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan. Kokeneemmatkin esiopetuksen opettajat tosin kokevat toimineensa vuoden 2014 opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti jo ennen OPS-uudistusta.

Joidenkin vastaajien mukaan toiminnallisuus, laajempien oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja lasten mielenkiinnon kohteiden huomioiminen on lisääntynyt uudistuksen jälkeen. Lisäksi toiminnassa on opettajien vastausten mukaan lisääntynyt lasten osallistaminen ja lapsilähtöisyys. Opettajat kuvaavat työskentelyn muuttuneen monipuolisemmaksi.

Muutos ei sinänsä ole vaikuttanut omaan opetustyöhön, koska olen työskennellyt vain uuden OPS:n aikana ja siten aloittanut työurani uuden esiopetussuunnitelman alaisuudessa. Suurin vaikutus omaan työhön on ollut muiden työntekijöiden suhtautuminen uuteen OPS:an, jota olen seurannut vierestä ja joka on vaikuttanut yleiseen työilmapiiriin. (Esiopetuksen opettaja 13, K18)

Uudenlainen asenne työn tekemistä kohtaan on kehittynyt. Isot kokonaisuudet ja niiden kautta laaja-alainen oppiminen on tullut tavaksi tehdä työtä. Lapsien osallistaminen ja päätöksen teossa mukana oleminen on lisääntynyt. (Esiopetuksen opettaja 21, K18)

Aiempaa enemmän otan huomioon lasten mielenkiinnon kohteet, myös vanhempien toiveet. Tartun lasten kysymyksiin enemmän. Oma aiempi suunnitelma voi joutua romukoppaan, jos lapsilta herää kiinnostusta johonkin asiaan. Erilaisia projekteja on tehty aiempaa enemmän, jossa otetaan huomioon oppimisen eri aihealueita. Enää ei tarjoa ensimmäisenä suoraa vastausta, vaan pohditaan yhdessä, miten asian voisi selvittää. Uudistuksen myötä on tullut opeteltua enemmän tv:n hyödyntämistä esiopetuksessa ja arvioinnissa. (Esiopetuksen opettaja 20, K18)

Uudistus on selkeä parannus edelliseen OPS:an. Eskareiden osallistamisen vahvistaminen jo suunnitelmatasolta toteutukseen vahvistaa sitoutumista, ryhmäytymistä ja oppimisen iloa sekä halua kantaa vastuuta omasta eskaripäivästä / -vuodesta. (Esiopetuksen opettaja 5, K18)

Koulu- ja esiopetusyksikkövierailuilla oppimiskäsityskeskustelu kohdistui usein teoretisoinnin sijaan oppimiskäsitykseen liittyviin erilaisiin tekijöihin kuten oppimistavoitteiden saavuttamiseen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoihin tai oppilaiden vahvuuksien huomioimiseen, oppimaan oppimiseen ja itseohjautuvuuden tukemiseen.

Yhteenvedona opetussuunnitelman 2014 vaikutuksista opettajien työhön voidaan todeta, että perusopetuksen opettajilla on lisääntynyt oman työskentelyn reflektointi. Osaamisen ja oppimisen arvioinnin muutokset ja niihin luodut erilaiset järjestelmät ovat työllistäneet opettajia. Kaiken kaikkiaan opettajat kokevat, että kiire ja työn kuormittavuus on lisääntynyt. Osa vastanneista opettajista sen sijaan pohtii, ettei työhön ole tullut suuria muutoksia, koska he ovat opettaneet jo aiemminkin vuoden 2014 opetussuunnitelman hengen mukaisesti.

5.3 Oppimiskäsitys esiopetusyksiköissä ja kouluissa

Seuraavaksi tarkastellaan muutamia esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen oppimistilanteita, joiden avulla voidaan havainnollistaa oppimiskäsitykseen liittyvien erilaisten asioiden ilmenemistä arjessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan lapset omaksuvat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten, opettajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa, (EOPS 2016, 16).

Esiopetuksen lapset olivat ulkona aloittamassa kuvasuunnistusta pareittain. Esiopetuksen opettajan apuna oli ohjaaja. Koulun pihalta oli eri paikoista otettu valokuvia, ja lasten tehtävänä oli pareittain löytää rastit. Opettaja jakoi tehtävät ja ohjeisti lapset toimintaan. Ohjaaja jäi pihalle seuraamaan ja auttamaan tarvittaessa lapsia suunnistustehtävässä. Sillä välin opettaja esitteli meille eskarin tilat, jotka koostuivat kolmesta huoneesta ja pienestä toimistosta. Hän oli toiminut pitkään esiopetuksen parissa, ja lastentarhanopettajakoulutuksen lisäksi hänellä oli luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan pätevyyydet. Hän oli kuulemma unelmatyössään. (Esiopetusyksikkövierailujen muistiinpanoja)

Arviointivierailuilla havaitsimme, että esiopetuksen oppimistilanteet olivat monipuolisia ja usein toiminnallisia. Esiopetusyksikkövierailut alkoivat yleensä heti aamusta, ja lähes poikkeuksetta päivän kulku käytiin läpi yhdessä lasten kanssa keskustellen joko lapsen tai opettajan vetämänä. Oppimisen kokonaisvaltaisuus korostui lähes kaikissa vierailluissa esiopetusyksiköissä. Oppimisessa huomioitiin opetuksellisten tavoitteiden lisäksi muun muassa kulloisenkin päivän sää, päivänpolttavat uutiset, lasten tunteet, toiveet ja elämäntilanteet. Leikki oli keskiössä useissa tilanteissa. Seuraavassa aineistokatkelmassa kuvataan lasten osallistamista ja heidän oppimistansa motivoivien ratkaisujen tekemistä. Lisäksi katkelma kuvaa opettajan reflektointia oman työnsä muutoksista ja työn muuttumista entistä kokonaisvaltaisemmaksi.

Eskarissa on tärkeää, että päivässä on rakenne, joka käydään lasten kanssa läpi päivittäin. Erityisen tärkeää se on tukea tarvitsevalle lapselle. Opettajan mukaan eskaripäivä on kokonaisvaltaista, leikinomaista toimintaa. Esiopetuksen puolella leikki on ollut keskiössä koko ajan, ja sen merkitys on korostunut uuden esiopetuksen OPS:n myötä. Opettaja on luopunut osittain koulumaisista tuo-

kioista ja ajattelee, että kaikki toiminta on esiopetusta – kokonaisvaltaista pedagogista toimintaa ja oppimista. Eskariin on tulossa uudet kalusteet korkeine tuoleineen, tällä hetkellä kalusteet ovat matalia päiväkodin kalusteita (vaaleaa puuta ja punaiset istuinten tasot). Yhdessä tilassa on tietokone, jota lapset saavat käyttää peleihin vuorolistan mukaan tiettyinä päivinä. Eskarin opettaja korosti satujen ja niiden lukemisen merkitystä. Hänen mielestään on tärkeää, että lapsia osallistetaan, ja että he voivat esittää toivomuksia siitä, mitä haluavat tehdä. Jokaisen täytyy kuitenkin opetella perustaitoja kuten saksien käyttöä. Lasten tehtävänä oli ollut leikata paperista perhonen, joka koristeltiin piirtämällä ja värittämällä. Yksi lapsista oli sanonut, ettei hän halua tehdä perhosta, joten hän oli saanut luvan tehdä hämähäkin. Lapsi oli tehnyt kaksi hämähäkkiä ja niille verkon. Tässä on hyvä esimerkki siitä, että suunnitellun tehtävän voi joustavasti muuttaa lapsille mielekkäämmäksi – Opettaja painotti puheessaan motivaation ja mielekkään oppimisen merkitystä toiminnassa. (Esiopetusyksikkövierailujen muistiinpanoja)

Useissa seuraamissamme perusopetuksen oppimistilanteissa oppilaat työskentelivät yhtäaikaaisesti monissa eri pisteissä, jolloin toiminta oli monipuolista ja tuki vuorovaikutusta. Esimerkiksi eräällä tunnilla oppilaat kirjoittivat omia tarinoita ja lukivat niitä vuorotellen ääneen toisilleen 2–3 henkilön ryhmissä. Toisessa koulussa seuraamamme äidinkielen tunti puolestaan oli rakennettu siten, että yhdessä työpisteessä kirjoitettiin satuja tehtävän pohjalta, toisessa pelattiin lautapeliä ja kolmannessa tehtiin tehtävämonisteita.

Useissa seuraamissamme perusopetuksen oppimistilanteissa oppilaat työskentelivät yhtäaikaaisesti monissa eri pisteissä, jolloin toiminta oli monipuolista ja tuki vuorovaikutusta. Esimerkiksi eräällä tunnilla oppilaat kirjoittivat omia tarinoita ja lukivat niitä vuorotellen ääneen toisilleen 2–3 henkilön ryhmissä. Toisessa koulussa seuraamamme äidinkielen tunti puolestaan oli rakennettu siten, että yhdessä työpisteessä kirjoitettiin satuja tehtävän pohjalta, toisessa pelattiin lautapeliä ja kolmannessa tehtiin tehtävämonisteita.

Edellä mainittujen, oppilaiden aktiivisen toimijuuden huomioivien oppimistilanteiden lisäksi seurasimme opettajajohtoisia oppimistilanteita. Eräässä koulussa oppilaat lukivat yhteistä kirjaa yksi kerrallaan ääneen. Opettaja valitsi aina seuraavan lukijan, ja jotkut oppilaista odottivat jännittyneinä omaa vuoroaan. Oppilaat etenivät kirjan lukemisessa samaan tahtiin, vaikka heidän lukutaidoissaan oli eroja. Joidenkin oppilaiden oli hankala kuunnella hitaan lukijan etenemistä tekstissä. Tilanne ei ollut motivoiva hitaasti etenevälle oppilaallekaan. Välitunnin lähestyessä osa oppilaista vilkuili kelloa ja alkoi hyvissä ajoin valmistautumaan välitunnille siirtymiseen. Oppimistilanteena vuorotellen lukeminen ei ollut ehkä toimivin, eikä siinä otettu huomioon oppijoiden osaamisen eroja, saati kiinnostuksen kohteita.

Kouluvierailuilla nähtyjen esimerkkien perusteella voidaan todeta, että uuden oppimiskäsityksen mukainen toiminta hakee vielä muotojaan ja opettajat ovat omassa työssään eri vaiheissa.

Vierailukohteissa opettajat hyödynsivät monipuolisesti erilaisia lapsia ja oppilaita aktivoivia menetelmiä, jotka tukivat oppimiskäsityksen mukaista oppijan itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta. Oppimisen vuorovaikutteisuus ja toiminnallisuus yhdistyivät myös seuraavassa aineistokatkelmassa kuvatulla matematiikan tunnilla:

Opettaja nostatti koko porukan tervehtimään seisten ja tervehti luokkaa itse ruotsiksi. Hetken jo mietin saapuneeni ruotsin tunnille, mutta myöhemmin kävi ilmi, että kielitaitoinen opettaja kommentoi ja ohjeisti läpi tunnin oppilaita eri kielillä (ruotsi/englanti). Aiheena oli murtoluvut. Tunti oli rakennettu flipped learning -tyyppisesti ja toiminnallisesti. Opettaja oli kerännyt keskuspyödtälle noin 20 valkoista lappua, joissa oli erilaisia murtolukujen laskutoimituksia. Ympäri luokkaa ja käytävää ripoteltiin jalkapallokentän merkkejä eli värikkäitä kartioita. Kartioiden alle laitettiin sinisiä lappuja, joissa oli vastaukset kaikkiin laskutoimituksiin. Jokaisen oppilaan tehtävänä oli hakea pyödtältä valkoinen lappu ja etsiä oikea vastaus (sininen lappu) kiertelemällä luokassa ja kurkkimalla kartioiden alle. Opettajalta, minulta tai rehtorilta piti tulla tarkastamaan, onko valittu lappu oikea. Jokainen oppilas kävi läpi kaikki 20 laskutoimitusta. Tätä menetelmää oli hyödynnetty usein eri tavoin, minkä kyllä huomasin. Lapset tykkäsivät menetelmästä, ja kaikki liikkui sujuvan rauhallisesti ympäri luokkaa ja käytävää. Toiminnallisen osion jälkeen opettaja kävi kirjan ja dokumenttikameran avulla läpi uuden asian, ja oppilaat laskivat matematiikkaa kirjasta lopputunnin. Opettaja kehotti oppilaita myös kysymään apua minulta tai rehtorilta. Pohdimme oppilaiden kanssa yhdessä kirjan tehtäviä. Lopuksi opettaja sanoi meidän kaikkien kuullen, että rehtori voisi vierailla tunneilla useamminkin. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Opetussuunnitelmien perusteiden oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua ja tutkimista sekä näiden prosessien monipuolista arvioimista. Monipuolinen ja myönteinen palaute on oppimiskäsityksen mukaan keskeinen osa oppimista tukevaa vuorovaikutusta. Esimerkiksi käsityössä oppilasta ohjataan kokonaisen käsityöprosessin hallintaan, jossa keskeistä on suunnittelu, ideoiminen, tutkiminen ja toteutus/valmistus. Käsityöoppiaineessa korostuvat pitkäjänteisyys ja innovatiivisuus sekä itsetuntoa vahvistavat ja mielihyvää tuovat oppimiskokemukset. Käsityön opetuksessa painotetaan oppilaiden erilaisia kiinnostuksen kohteita ja korostetaan yhteisöllistä toimintaa, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa kuvataan.

Lounaan jälkeen menimme rehtorin johdolla seuraamaan käsityön tunteja. Ensimmäinen oli vuorossa kovien materiaalien: oppilaat olivat viimeistelemässä pieniä liitutauluja, tablettitelineitä yms., ja pari poikaa purki työkaluja. Työt alkoivat olla jo lähes valmiita, mutta oppilailla ei ollut kiire mihinkään. Opettaja kertoi, mitä uutta OPS oli tuonut hänen työhönsä. Nykyään oppilaat esimerkiksi tekivät pedanettiin kansion, jossa oli kuvia heidän työnsä eri vaiheista ja lyhyt kuvaus työskentelystä. Kuvien kautta opettaja pystyi arvioidessaan palaamaan kaikkiin lukuvuoden aikana tehtyihin töihin. ”Kovissa materiaaleissa” oli yhtenä tehtävänä polkupyörän huolto, josta oli käytännön hyötyä oppilaille. Opettaja totesi, että hän oli uuden OPS:n myötä joutunut jättämään joitakin asioita myös pois. Pulmana olivat tilat, sillä esimerkiksi ”pehmeiden materiaalien” luokka oli koulun toisella puolella pari kerrosta ylempänä. Tämä vaikeutti pehmeiden ja kovien materiaalien yhdistämistä töissä. Tunnilla oli kiva tunnelma, ja kovien materiaalien oli koulussa suosittu valinnaisaine. Opettajalla oli hyvä ote työhön ja oppilaisiin. Opettaja oli tyytyväinen, että koulussa käsityötä oli kolmen tunnin periodeissa, mikä mahdollisti pitkäjänteiseen työskentelyyn. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Kuten edellä olevassa aineistokatkelmassa kuvataan, kouluvierailuilla puhuttiin usein ”yhteisestä käsityöstä” sekä käsityön ”kovista ja pehmeistä materiaaleista”, vaikka näitä käsitteitä ei mainita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Arvioinnin kohteena olevissa opetussuunnitelman perusteissa on ensimmäistä kertaa määritelty kaikille pakolliseksi käsityö, jossa yhdistyvät sen kaksi erilaista sisältöaluetta. Teknisen työn ja tekstiilityön yhdistymisen myötä oppiaineen

luonne on muuttunut, mikä nousi esille lähes kaikissa ylä- ja yhtenäiskouluissa, kun keskustelimme opettajien kanssa. Jokaisessa vieraillussa ylä- ja yhtenäiskoulussa oltiin huolestuneina seurattu käsityön valinnaisuuden vähenemistä, ja teknisen työn opettajat olivat huolissaan käsityön suosion laskemisesta. Opettajien mukaan yhä harvempi oppilas valitsi käsityön valinnaiseksi aineeksi. Käsityön opettajat olivat huolestuneita myös *teknisen työn tilan romahtamisen* seurauksista toisen asteen ammatillisiin opintoihin ja suomalaiseen osaamisvarantoon. Myös Hilmola ja Kallio (2019) ovat omassa tutkimuksessaan havainneet käsityön valinnaisuuden romahtamisen. Tutkimuksesta käy ilmi, että teknistä työtä on valittu vuonna 2019 jopa 59 % vähemmän kuin vuonna 2017 ja tekstiilityötä jopa 70 % vähemmän vuonna 2019 kuin vuonna 2017.

Oppimiskäsityksen mukaan (POPS 2014, 17) oppilasta tulee ohjata liittämään aiemmin opitut käsitteet uusiin opittaviin asioihin ja näin syventää ymmärrystä opittavista asioista. Opetuksessa huomioidaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat, tunteet sekä käsitkset itsestä oppijana. Nämä tekijät ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota.

8.luokan englannin tunnilla oli alle 20 oppilasta. Tunnin aiheena oli valmistautuminen seuraavan viikon maanantain kokeeseen. Oppilaiden tehtävä oli pohtia kokeeseen valmistautumista sekä suunnitella aikataulu ja asettaa itselleen numerotavoite. Ennen tehtävän aloittamista opettaja hyödynsi digitaalisia oppimisympäristöjä ja älytaulua käymällä läpi aiheeseen liittyviä asioita. Laadittuaan oman suunnitelman oppilaiden tehtävä oli keskustella parin kanssa suunnitelmastaan. Keskustelu käytiin englanniksi. Seuraavaksi oppilaat hakivat kaapista läppärin ja kävivät opiskeltavan asian läpi. Käytössä oli digitaalisen materiaalin lisäksi oppikirjat. Luokasta huokui rauhallinen ja leppoisa tunnelma, ja oppilaat keskittyivät tekemiseensä. Tunnin lopussa osaamista testattiin sanakilpailulla ryhmissä. Tällä kertaa netti toimi eikä ollut muitakaan ongelmia. Tunnilla toteutuivat uuden OPS:n mukaiset tavoitteet oppilaan aktiivisesta toimijuudesta, omien tavoitteiden asettamisesta sekä itselle sopivien opiskelun ja oppimisen tapojen pohdinnasta. Digitaalisten oppimateriaalien ja tietokoneen käyttö oli sujuvaa, ja sanakilpailussa oppilaat saivat käyttää omia puhelimiaan, joilla oli helpompi kirjautua käytettyyn alustaan. Opettaja kertoi oppilaiden työskennellessä, että hän on hyödyntänyt digitaalisia materiaaleja ja tietokoneita. Hankaluutena on kuitenkin ollut netin epävarma toimivuus. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Edellä kuvatussa oppimistilanteessa oppilaat harjoittelevat omien tavoitteiden asettamista ja opiskeltavan asian sisältöjen jäsentämistä sekä oman opiskelun konkreettista suunnittelua tulevaan kokeeseen valmistautumisen aikatauluineen. Koska kyseessä oli englannin kielen tunti, oppilaat tekivät tehtävän englanniksi. Tehtävä purettiin parityötä englanniksi keskustellen. Eräässä toisessa koulussa opettaja hyödynsi matematiikan opetuksessa kotikaupungin erilaisia tilastotietoja. Niiden pohjalta laadittujen tehtävien avulla oppilaat muodostivat käsityksen matematiikan hyödyntämisestä arjessa ja yhteiskunnassa. Lisäksi he oppivat samalla erilaisia asioita omasta kaupungistaan. Opettaja hyödynsi opetuksessa esimerkiksi oppilaille tuttuihin ohjelmiin, sarjakuviin liittyviä asioita, joiden pohjalta tehtiin erilaisia tehtäviä. Näin opettaja onnistui sitomaan matematiikkaa oppilaiden arkeen.

Oppilaiden aktiivisuuden, toiminnallisten työtapojen, ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen painottaminen olivat keskiössä useilla seuraamillamme tunneilla. Monet opettajat toivat keskusteluissa esiin sen, että he käyttäisivät vielä enemmän toiminnallisia työskentelytapoja,

mutta koulun tilat eivät anna myöden. Seurasimme tunteja tilaan nähden liian isoissa oppilasryhmissä. Vaikka näissä ryhmissä oli paljon erilaista tuen tarvetta, monet opettajat toteuttivat nämä reunaehdot huomioiden hyvin laadukasta opetusta. Pienen tilan ja suuren oppilasryhmän keskellä eräs biologian opettaja totesi halunneensa sisustaa luokan mahdollisimman viihtyisäksi, koska hän ja oppilaat viettivät siellä pitkiä päiviä. Oppilaat tekivät kasvikokeita tilan puutteesta huolimatta. Opettajalla oli käytössään 10 vuotta vanhat oppikirjat, ja hän odotti innostuneena uusia luvattuja kirjoja. Hän oli toiminut kyseisessä koulussa todella pitkään ja oli silminnähden erittäin innostunut työstään.

Vierailuilla kaikki toiminta ei aina sujunut opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaisesti. Pääsimme seuraamaan yläkoulun kemian tuntia, joka on perinteisestikin perustunut oppilaiden aktiiviseen toimintaan erilaisine kokeineen. Oppitunnin aikana kokeneella opettajalla oli täysi työ pitää paketti kasassa, ja hän totesinkin tunnin jälkeen, että hän halusi näyttää meille yläkoulun arkitodellisuutta. Seuraavassa aineistokatkelmassa kuvatussa tilanteessa oman haasteensa muodostaa se, että puolet oppilaista tarvitsee erityistä tukea.

Kemian 8. luokan tunnin aiheena olivat alkuaineet ja niiden tutkiminen. Ryhmä (16 oppilasta) oli liian iso laboratorioon, ja opettaja oli aloittanut jo tunnin, kun rehtori saattoi meidät luokkaan. Ryhmässä oli yleisopetuksen oppilaiden lisäksi useampi tehostettua ja erityistä tukea tarvitseva oppilas, sillä koulussa oli tehty päätös, että kaikki tämän ikäluokan tukea tarvitsevat sijoitetaan samaan luokkaan. Tästä ratkaisusta oli selvästi aiheutunut pulmia varsinkin käytännön töitä painottavilla tunneilla. Opettaja oli kokenut ja hänellä oli avustaja luokassa. Opettaja ohjeisti oppilaat tekemään itsenäisesti kokeet ja kirjaamaan niiden tulokset paperilla olevaan taulukkoon. Opettaja joutui jatkuvasti puuttumaan ja rahoittelemaan oppilaita sekä seuraamaan töiden edistymistä. Meno luokassa oli melkoisen rauhatonta. Varttia ennen tunnin päättymistä osa oli tehnyt jo tehtävät, palauttanut paperit, näyttänyt kotitehtävät ja saanut uuden kotitehtäväpaperin. Oppilaat alkoivat laittaa reppuja selkään ja tehdä lähtöä hyvissä ajoin. Eräs oppilaista totesi tunnin päätyttyä, että mehän oltiin aika rauhallisia tänään. Keskustelimme tunnin päättyessä opettajan ja koulukäyntiavustajan kanssa. Opettaja oli tyytyväinen uuteen opetussuunnitelmaan, jossa oli lisätty kemian tunteja. Tällä hetkellä hän koki pulmalliseksi tuntien riittämättömyyden ja ryhmien ison koon. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Myös seuraava aineistokatkelmä esiopetusyksikkövierailulta osoittaa, että lasten luovuutta, kriittistä ajattelua tai ongelmanratkaisua ei välttämättä aina hyödynnetä.

Ensin pidettiin esiopetusyksikön pieni yhteinen tuokio, tervetulolaulu, jossa vieraat otettiin myös mukaan. (Vieraille tehtiin nimilaput maalarinteipistä). Lapset opettelivat v-kirjainta ja sen tunnistamista erilaisten esineiden avulla. Jokainen vuorollaan etsi huoneesta v:llä alkavan esineen, jotka opettaja oli kuitenkin miettinyt valmiiksi. Opettajalla oli käytössään esiopetuksen oppikirja, ja tunnilla edettiin opettajajohtoisesti. Oppilaat tekivät harjoituksen, ja osa heistä tarvitsi enemmän tukea. (Esiopetusyksikkövierailujen muistiinpanoja)

Vierailluissa esiopetusyksiköissä ja kouluissa opetussuunnitelman sisältöjä oli yhdessä pohdittu. Vierailujen aikana käydyissä keskusteluissa opettajat toivat esiin esimerkiksi lasten kokemusten ja osaamisen tai tutkivan oppimisen hyödyntämiseen liittyviä asioita, vaikkei se välttämättä

seuratuissa oppimistuokioissa vielä olisi näkynytään. Opetussuunnitelman käyttöönotto ja toimintakulttuurin kehittäminen ovat prosesseja, jotka etenevät vaiheittain. Kehittämisessä otetaan huomioon oppimisympäristö sekä olemassa olevat toimintatavat ja käytänteet, ja uusi toiminta rakentuu niiden mukaisesti.

Kouluvierailuilla keskustelimme opettajien ja koulun johdon kanssa oppimiskäsityksestä. Lisäksi seurasimme, miten oppimistilanteissa on havaittavissa oppimiskäsityksen mukaista toimintaa. Vierailuilla pohdittiin lasten ja oppilaiden aktiivista toimijuutta ja itseohjautuvuutta sekä niiden kehittymistä. Itseohjautuvuus vaatii oppimista ja kehittyy vähitellen. Oppilaat oppivat ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, mutta opettajan tehtävänä on tukea sitä ja ohjata itseohjautuvuuden kehittymistä. Jossain keskustelussa todettiin, että aktiivinen oppijan rooli on ideaali, jota joissain tilanteissa ei ole mahdollista saavuttaa. Vaikka opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa, tai että oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin, tämä ei tarkoita, että opettajajohtoisesta pedagogiikasta tulee kokonaan luopua.

Laaja-alainen
osaaminen
oppimisen ja
opetuksen
tavoitteena

6



Laaja-alainen toteemi

Esiopetusryhmän luokkatila oli todella viihtyisä ja kodikas. Seinillä oli lasten tekemiä töitä ja kauniita esiopetuksen opettajan tekemiä piirroksia kuten kuva majakasta. Ryhmässä oli 14 lasta, esiopetuksen opettaja ja avustaja. Kaikesta huomasi, että opettaja oli tehnyt työtään pitkään ja luonut ryhmälle toimivat käytänteet. Esiteltyämme itsemme lapset kertoivat innoissaan meille itsestään: kuka heistä oli käynyt Espoossa ja kuka Jyväskylässä, kenellä oli mummola Helsingissä. Lapset katsoivat kuvitettua lukujärjestystä ja pohtivat yhdessä, mitä päivän aikana on jo tehty ja mitä tullaan tekemään loppupäivän aikana. Opettaja kertoi lasten vastaavan kerran viikossa luokan siivouksesta, mikä helpottaa siivoojan kuormitusta. Siivoustehtävät kuten imurointi, pölyjen pyyhintä, pehmolelujen tomutus, lattian moppaus ja legojen siivous oli jaoteltu lapsille valmiiksi. Lapsille jaetut tehtävät vaihtuivat viikoittain. Laaja-alainen osaamisalue ”itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” todentui tässä hienosti! Oppilaat olivat siivouksesta innoissaan ja vähän oli vieraillekin näyttämisen halua. Siivouksen jälkeen lapset laitettiin ryhmiin, ja opettaja valitsi jokaisesta ryhmästä yhden lapsen, joka sai valita pelattavan pelin. Opettaja oli hankkinut useita pelejä esiopetusta varten. (Esiopetusyksikkövierailujen muistiinpanoja)

Tässä luvussa tarkastellaan, miten esi- ja perusopetuksen vierailukohteiden opettajat arvioivat, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttamisessa on onnistuttu käytännön esiopetusyksikkö- ja koulutyössä. Arvioinnin tuloksia analysoidaan esimerkkitapausten avulla sekä nostamalla esille toimivia käytänteitä laaja-alaisen osaamisen huomioimisesta esi- ja perusopetuksessa.

6.1 Arviointitulosten koontia laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamisesta

LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN HUOMIOIMISTA EDISTÄVÄT JA HIDASTAVAT TEKIJÄT	
Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen mukaan yhteinen keskustelu tukee laaja-alaisen osaamisen ymmärrystä koulussa ja esiopetusyksikössä.	Laaja-alainen osaaminen voi jäädä omaksi "paperikukkasekseen", mikäli esiopetusyksikkö- tai kouluyhteisössä ei keskustella sen merkityksestä käytännössä.
Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet tulisi rakentaa osaksi oppisisältöjä ja tuntikeskusteluja.	Tilapula sekä tilojen ahtaus esiopetusyksiköissä tai kouluissa vaikeuttavat eri kokoisten ryhmien muodostamista, eriyttämistä sekä toimintaa yli vuosiluokkarajojen.
Eri oppiaineita yhdistäviä sisältöjä kannattaa huomioida ja tarkastella opetuksessa, vaikka eri oppiaineiden tunnit eivät olisi samaan aikaan.	Henkilöstön digi- ja muutosvastaisuus vaikeuttaa opetuksen kehittämistä.
Suunnittelun, yhteistyön ja yhteiskehittämisen mahdollisuudet edesauttavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista.	
Oppimisympäristöjen laajentaminen koulun ulkopuolelle ja koulun ulkopuolisen asiantuntijuuden hyödyntäminen tukevat laaja-alaisen osaamisen huomioimista opetuksessa.	

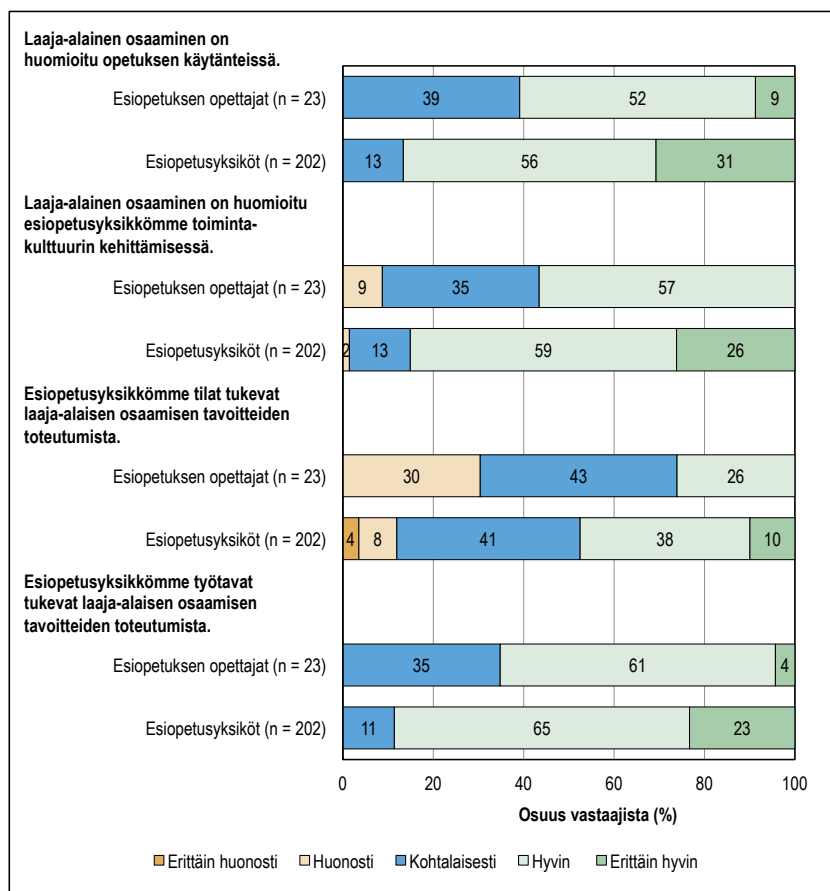
6.2 Laaja-alainen osaaminen esiopetusyksikköjen ja koulujen arjessa

Opetussuunnitelmien perusteissa laaja-alaisella osaamisella¹⁶ tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaamisella tarkoitetaan myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisen osaamisen kasvanut tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttää tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. Kaikki oppiaineet rakentavat osaamista oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16.)

Vierailukohteiden esi- ja perusopetuksen opettajia pyydettiin kyselyissä arvioimaan, miten laaja-alainen osaaminen on heidän mielestään huomioitu esiopetusyksikössä tai koulussa¹⁷. Kuviossa 16 tarkastellaan **esiopetuksen opettajien** arvioita (2018 ja 2019) suhteessa **esiopetusyksiköiden vastaajaryhmien** (2017) arvioihin.

16 Esi- ja perusopetuksen kuusi seuraavaa laaja-alaisen osaamiskokonaisuutta ovat samasisältöisiä: ajattelu ja oppiminen (POPS: ajattelu ja oppimaan oppiminen); kulttuurinen osaaminen vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito; tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen (POPS: osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen). Näiden lisäksi perusopetuksessa on seitsemäntenä työelämän ja yrittäjyyden laaja-alainen osaamiskokonaisuus. Laaja-alaisen osaamisen kehittämisen tehtävä otetaan huomioon kaikessa esi- ja perusopetuksen toiminnassa: toimintakulttuuria ja oppimisympäristöjä kehitettäessä sekä kasvatus- ja opetustyössä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17–19; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–24.)

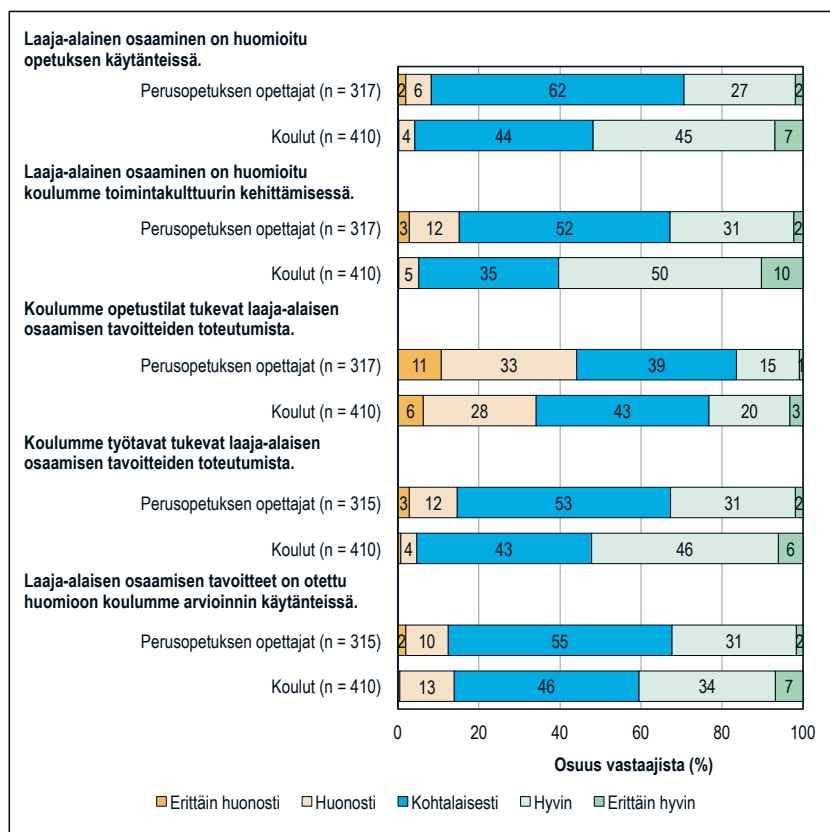
17 Kysymys: *Arvioi seuraavien väittämien avulla, miten hyvin laaja-alainen osaaminen on mielestäsi huomioitu koulussanne.*



KUVIO 16. Laaja-alaisen osaamisen huomioiminen esiopetuksessa (esiopetuksen opettajat n = 24, esiopetusyksiköt n = 202)

Kuviosta 16 havaitaan, että esiopetuksen opettajat arvioivat kaikki kysytyt asiat kriittisemmin kuin esiopetusyksiköiden vastaajaryhmät. Suurin ero vastaajaryhmien välillä ilmenee väittämässä, joka käsittelee laaja-alaisen osaamisen huomioimista esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämisessä. Esiopetusyksiköistä yli puolet ja esiopetuksen opettajista jopa 73 % arvioi tilojen tukevan laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttamista korkeintaan kohtalaisesti.

Seuraavaksi kuviossa 17 tarkastellaan **perusopetuksen opettajien** (2018 ja 2019) arvioita suhteessa **koulujen vastaajaryhmien** (2017) vastauksiin.



KUVIO 17. Laaja-alaisen osaamisen huomioiminen perusopetuksessa (perusopetuksen opettajat n = 324, koulut n = 410)

Myös perusopetuksen opettajat arvioivat kaikkia kysyttyjä asioita syksyn 2017 koulujen vastaajaryhmiä kriittisemmin. Perusopetuksessakin suurin ero on väittämässä, joka käsittelee laaja-alaisen osaamisen huomioimista toimintakulttuurin kehittämisessä. Opettajista vain kolmasosa arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu hyvin tai erittäin hyvin opetuksen käytänteissä tai toimintakulttuurin kehittämisessä. Koulujen vastaajaryhmistä näin arvioi noin puolet. Samansuuntaisesti koulut ja opettajat arvioivat, kuinka laaja-alainen osaaminen on otettu huomioon arvioinnin käytänteissä.

Perusopetuksen opettajista vain kolmasosa arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu hyvin tai erittäin hyvin opetuksen käytänteissä tai toimintakulttuurin kehittämisessä. Koulujen vastaajaryhmistä näin arvioi noin puolet. Samansuuntaisesti koulut ja opettajat arvioivat, kuinka laaja-alainen osaaminen on otettu huomioon arvioinnin käytänteissä.

On syytä pohtia, miksi esi- ja perusopetuksen opettajien arviot eroavat useassa kohtaa niin paljon yksiköiden tai koulujen vastaajaryhmien arvioista. Sekä laaja-alainen osaaminen että toimintakulttuurin kehittäminen ovat hyvin laajoja kokonaisuuksia ja koostuvat useista eri tekijöistä.

Molemmat vastaajaryhmät ovat voineet vastauksessaan painottaa eri laaja-alaiseen osaamiseen liittyvää asiaa. Opettajat arvioivat kysymystä oman työnsä kannalta usein hyvin käytännönläheisesti, kun taas vastaajaryhmän kohdalla kyseessä on aina yhteisesti neuvoteltu mielipide.

Laaja-alaisen osaamisen huomioimiseen liittyviä väittämiä on hyvä tulkita kriittisesti, sillä kyselyaineistosta ei selviä, miten laaja-alaisuutta on konkretisoitu tai tuotu esille käytännön työssä. Vierailuaineistojen ja paikallisten opetus- ja vuosisuunnitelmien analyysien perusteella näyttää siltä, että kouluissa ja esiopetusyksiköissä on suuria eroja siinä, miten laaja-alaisuus on tuotu osaksi paikallista toimintakulttuuria. Osassa vierailukohteita laaja-alainen osaaminen on kytketty vain yleisellä tasolla oppilaan elämään ja kasvuun. Toisissa vierailukohteissa laaja-alainen osaaminen on sen sijaan kytketty esimerkiksi kunnan TVT-strategiaan ja siten konkretisoitu eri tavoitteiden toteutumista lukuvuoden aikana.

Opettajien arviot laaja-alaisen osaamisen huomioimisesta voivat tarkoittaa hyvin eri asioita riippuen siitä, millä tasolla laaja-alaisuudesta on paikallisesti keskusteltu. Koulujen tulisi tarkastella kriittisesti, tuleeko laaja-alainen osaaminen ilmi selkeästi ja konkreettisesti myös oppilaille eikä ainoastaan koulun henkilökunnalle. Opettajien on pedagogiikan ammattilaisina mahdollista ymmärtää laaja-alaisen osaamisen kytkökset esimerkiksi yleissivistykseen ja kansalaisena toimimiseen tai elinikäiseen oppimiseen. Oppilaille nämä kytkökset eivät ole yhtä selkeitä, mistä syystä niitä tulee konkretisoida toiminnassa.

Seuraavaksi tarkastellaan, miten laaja-alainen osaaminen on huomioitu, kun tuloksia tarkastellaan perusopetuksen opettajien **sukupuolen, koulutuksen, työkokemuksen** tai **koulutyypin** suhteen.

Tarkasteltaessa perusopetuksen opettajakyselyn tuloksia **koulutyypeittäin** voidaan todeta, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu eri koulutyypeissä opetuksen käytänteissä kohtalaisesti¹⁸. Yläkoulujen osalta arviot laaja-alaisen osaamisen huomioimisesta opetuksen käytännöissä ovat jakaantuneet. Lähes neljäsosa yläkoulujen opettajista arvioi, että laaja-alainen osaaminen on otettu koulun pedagogisen kehittämisen keskeiseksi tavoitteeksi huonosti tai erittäin huonosti, kolmasosan mielestä hyvin tai erittäin hyvin. Samoin yläkoulujen opettajista kolmasosan mielestä laaja-alaisuus on huomioitu toimintakulttuurin kehittämisessä hyvin, mutta viidesosan mielestä huonosti tai erittäin huonosti.

Koulutyypeittäin opettajia verratessa havaitaan sekä eroja että samankaltaisuuksia. Yläkoulujen opettajista 41 % arvioi, etteivät heidän koulunsa opetustilat tue laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista. Alakoulujen opettajista näin arvioi 27 % ja yhtenäiskoulujen opettajista 29 %. Työvälineet ja materiaalitkaan eivät näytä tukevan laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista, sillä näin arvioi koulutyypistä riippumatta lähes 80 % vastanneista opettajista.

18 Alakoulujen opettajat (n = 68); 63 % vastaajista arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu opetuksen käytänteissä kohtalaisesti
Yläkoulujen opettajat (n = 137); 60 % vastaajista arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu opetuksen käytänteissä kohtalaisesti
Yhtenäiskoulujen opettajat (n = 112); 65 % vastaajista arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu opetuksen käytänteissä kohtalaisesti

Tarkasteltaessa eroja **sukupuolen** mukaan havaitaan, että kyselyyn vastanneiden naisopettajien arvioiden mukaan (ka 3,25) laaja-alainen osaaminen tulee huomioiduksi opetuksen käytänteissä keskimäärin paremmin kuin miesopettajien arvioiden (ka 3,04) mukaan ($p < 0,05$; $d = 0,32$). Lisäksi naisopettajat arvioivat (ka 3,24) laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden tulleen huomioiduksi koulun arvioinnin käytänteissä keskimäärin paremmin kuin miesopettajat (ka 3,03), $p < 0,05$ ($d = 0,29$).

Laaja-alaiseen osaamiseen liittyvässä kysymyksessä ei vastauksissa ole tilastollisesti merkitseviä eroja opettajien **työkokemuksen** tai **koulutustaustan** suhteen.

6.3 Laaja-alainen osaaminen paikallisissa opetussuunnitelmissa ja vuosisuunnitelmissa

Esiopetuksen paikallisissa opetussuunnitelmissa ($n = 13$) laaja-alaisen osaamisen alueet näyttäytyvät keskenään varsin tasavahvoina. Kahdessa opetussuunnitelmassa painotetaan TVT-osaamista, mutta muuten paikallisissa lisäyksissä ei esiinny selkeitä painotuseroja. Laaja-alaisen osaamisen sisällöissä korostuvat arjen taidot, kuten liikunnan, levon ja ravinnon tasapaino, kestävä kehitys, vuorovaikutustaidot sekä oman identiteetin rakentuminen. Joissakin opetussuunnitelmissa laaja-alainen osaaminen on lisäksi liitetty paikallisiin vahvuuksiin, kuten TVT-strategiaan tai hyvinvointisuunnitelmaan.

Laaja-alainen osaaminen on mainittu kymmenessä **esiopetuksen vuosittaisessa suunnitelmassa** ($n = 12$). Osassa suunnitelmista osaamisalueiden käsittely jää kuitenkin maininnan tasolle: esimerkiksi eräässä suunnitelmassa laaja-alaisuuden kerrotaan olevan opetuksen painopistealue, mutta tekstistä ei käy ilmi, miten tämä näkyy esiopetuksen arjessa. Muutamissa suunnitelmissa on mainittu käytänteitä, joissa toteutuu laaja-alainen osaaminen. Näitä ovat esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden monipuolisuus, perhetaustojen ja kulttuurien huomioiminen opetuksessa, mahdollisuus vaikuttaa oman ryhmän toimintaan, tutkimustehtävät, teknologian käyttö oppimisen tukena sekä hyvinvointiosaaminen.

Laaja-alaisen osaamisen yleiskuvaus ja osaamisalueet on suurimmassa osassa (16 kpl) paikallisia perusopetuksen opetussuunnitelmia ($n = 19$) kopioitu opetussuunnitelman perustetekstistä. Laaja-alaiseen osaamiseen liittyen on kuitenkin tehty paikallisissa opetussuunnitelmissa täsmennyksiä, joissa korostetaan tai perustellaan eri osa-alueiden tärkeyttä. Opetussuunnitelmissa on eroavaisuuksia siinä, tarkennetaanko tekstissä laaja-alaisuuden kaikkia osa-alueita vai ainoastaan osaa niistä.

Paikallisista perusopetuksen opetussuunnitelmista kuudessa on valittu yksi tai useampi laaja-alaisen osaamisen alue, jota opetuksessa erityisesti painotetaan. Yleisimmin (3 kpl) opetussuunnitelmissa painopistealueina mainitaan itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5). Laaja-alaisen osaamisen alueet, joita ei suoraan mainita opetuksen painopisteinä minkään vierailukohteen paikallisessa opetussuunnitelmassa, ovat monilukutaito (L4) sekä työelämätaidot ja yrittäjyys (L6). Vaikka monilukutaitoa tai työelämätaitoja ja yrittäjyyttä ei ole valittu erityisiksi painopisteiksi, opetussuunnitelmissa tehdään näitäkin osaamisalueita koskevia tarkennuksia. Lisäksi useassa paikallisessa tekstissä koroste-

taan tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen (L5) merkitystä, vaikka sitä ei olisikaan nostettu erityiseksi painopistealueeksi. Samoin useissa asiakirjoissa tuodaan esiin paikalliskulttuuri sekä yhteiskuntaan ja yrittäjyyteen liittyvät teemat.

Perusopetuksen opetussuunnitelmissa kuvataan vaihtelevasti laaja-alaisen osaamisen huomioimista koulun arkisessa toiminnassa. Laaja-alaisuus huomioidaan paikallisten opetussuunnitelmien mukaan esimerkiksi koulujen lukuvuosisuunnitelmissa tai osana toimintakulttuuria. Joissakin asiakirjoissa kuvataan myös laaja-alaisen osaamisen arvioinnin käytänteitä: yksittäisen oppilaan laaja-alaista osaamista käsitellään esimerkiksi arviointikeskustelussa, ja koko koulun tasolla lukuvuosisuunnitelman arvioinnin yhteydessä.

Laaja-alaisen osaamisen voi nähdä linkittyvän yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, sillä paikallisissa opetussuunnitelmissa puhutaan moniulotteisista, useisiin laaja-alaisen osaamisen alueisiin linkittyvistä teemoista: esimerkiksi työnteon ja levon arvostamisesta, yksityisyyden suojelemisesta sosiaalisessa mediassa, luovan toiminnan ja leikin merkityksestä sekä eri ihmisryhmien kunnioittamisesta. Lisäksi oppilaiden osallisuutta ja vaikuttamista täsmennetään usein mainitsemalla koulussa toimiva oppilaskunta tai muu oppilaiden muodostama ryhmä. Teksteissä ei kuitenkaan avata tarkemmin laaja-alaisen osaamisen yhteyttä listattuihin käytänteisiin. Muutamiin vierailukohteiden paikallisissa opetussuunnitelmissa laaja-alaisuuden osa-alueet on liitetty alueellisiin vahvuuksiin tai strategioihin kuten kulttuuri-, liikuntakasvatus- tai TVT-suunnitelmiin. Tällaisissa opetussuunnitelmissa korostetaan usein yhteistyön merkitystä laaja-alaisen osaamisen kehittymiselle.

Laaja-alaisen osaamisen käsittely vaihtelee **lukuvuosisuunnitelmissa** (n = 19). Osaamisalueita käsitellään useissa lukuvuosisuunnitelmissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydessä, ja lisäksi koulukohtaisesti on saatettu pohtia joidenkin osa-alueiden toteutumista opetuksessa. Eräässä koulussa järjestetään kaksi valinnaista kurssia, jotka on nimetty laaja-alaisen osaamisalueiden mukaan. Toisessa koulussa puolestaan laaja-alaisuutta korostetaan teema- ja projektikokonaisuuksien yhteydessä. Kuudessa lukuvuosisuunnitelmassa ei mainita lainkaan laaja-alaista osaamista.

6.4 Esimerkkejä laaja-alaisen osaamisen huomioimisesta vierailukohteissa

Laaja-alainen osaaminen oli huomioitu vierailukohteissa eri tavoin. Jotkut opetuksen järjestäjät olivat tuoneet sen yhteiseen keskusteluun koulussa tai yksikössä jo paikallisen opetussuunnitelman valmisteluvaiheessa. Esimerkiksi eräässä koulussa OPS-prosessiin osallistuneet olivat järjestäneet useita keskustelutilaisuuksia, joissa pohdittiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteista ja merkitystä oman koulun ja toimintakulttuurin näkökulmasta. Keskustelutilaisuuksia järjestettiin ennen ja jälkeen opetussuunnitelman käyttöönottoa. Toisissa vierailukouluissa opettajat taas kokivat, että opetussuunnitelma ja sen sisällöt tulivat heille ”ylhäältä annettuna”, sillä useista erilaisista syistä johtuen opettajat tai johto eivät olleet osallistuneet paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun.

Kunnan opettajat eivät juurikaan olleet mukana. Varsinaisesti seutukunnalliseen OPS-työhön osallistui koulusta kaksi opettajaa. Rehtorin mukaan OPS on tullut liian valmiina ja prosessi oli tiukka, säädelty ja siinä ei ollut mahdollisuuksia joustoon. OPS oli seutukunnallinen laaja 900 sivuinen asiakirja. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Opettajat olivat työskennelleet ja keskustelleet yhdessä, esim. mitä ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet tai mitä opetussuunnitelman yleisen osan tavoitteilla tarkoitetaan. Lisäksi vierailulla keskusteltiin oppiaineet ylittävien kokonaisuuksien rajoitteista – opettajien toiveena oli, että näistä keskusteltaisiin jo perusteiden valmisteluvaiheessa, ennen paikallisen työn aloittamista. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Kaupungin OPS on tehty yhdessä ja OPS-prosessiin oli osallistettu: työpajat järjestettiin osa-alueittain ja ne koettiin hyödyllisiksi. Uutta prosessissa oli ollut lasten osallisuus. Esiopetuksen opettajat kokivat päässeensä hyvin mukaan OPS-prosessiin, varsinkin kun työryhmän jäsenet olivat jalkautuneet henkilöstön ja vanhempien joukkoon (Esiopetusyksikkövierailujen muistiinpanoja)

OPS:n valmisteluvaiheessa opettajat olivat pohtineet, mitä laaja-alainen osaaminen tarkoittaa heidän aineessaan – vierailun aikana keskustellessamme rehtori oivalsi, että asia pitäisi ottaa opettajien kanssa uudelleen esille, jotta löydettäisiin uusia tapoja edistää OPS:n tavoitteiden saavuttamista. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Kuten edellä käy ilmi, keskustelut laaja-alaisesta osaamisesta aloitettiin joissakin vierailukohteissa vasta samaan aikaan opetussuunnitelmien käyttöönoton kanssa. Keskustelun aloittaminen opetussuunnitelmien suurista muutoksista tai linjoista vasta käyttöönottovaiheessa voi olla pulmallista, sillä arki koulutyössä on niin kiireistä ja nopeatempoista, että syvälliseen perehtymiseen ei enää siinä vaiheessa yksinkertaisesti ole aikaa.

Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla käytyjen keskustelujen perusteella myös yhteisen keskustelun suunnitteluaajan järjestäminen voi olla hankalaa. Arjen akuuttien ja rutiiniasioiden hoitaminen vie opettajien mukaan aikaa opetussuunnitelmien sisältöihin pureutuvilta keskusteluilta. Silti paikallisesti on pyrittävä varaamaan aikaa yksinomaan opetussuunnitelman sisältöjen läpikäymiseen.

Pääpiirteissään koulussa ollaan tyytyväisiä kaupungin toimintaan (on satsattu uuteen OPS:an ja koulutuksiin), mutta resurssissa silti toivomisen varaa. Opetussuunnitelmaa on työstetty ja asioita on mietitty huolella, mutta opettajien mielestä asiat silti helposti unohtuvat ja jäävät sirpaleiseksi, jos niitä käydään läpi yksitellen eikä yhtenäisesti. ”Koko ajan tulee jotain uutta”, opettajat kuvailivat. Samalla he viittasivat, että työarjen pyörittämisessä on niin paljon asioita ja kiirettä, että pohdinta uudistusten tarkoituksesta jää vähemmälle. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Uudemmissa tai tiloiltaan väljemmissä vierailukohteissa oli enemmän mahdollisuuksia erilaisiin oppilas- ja lapsiryhmien työskentelytapoihin ja sitä kautta laaja-alaisen osaamisen huomioimiseen koulun tai esiopetusyksikön arjessa. Laaja-alaisen osaamisen vahvistuminen osana koulutyötä oli konkretisoitunut, mikäli yksikössä ja koulussa oli ollut mahdollistaa laajentaa oppimisympäristöä koulun/yksikön ulkopuolelle tai oli löydetty hyviä keinoja vanhempien osallistamiseen.

Esiopetuksen opettajat kertoivat, että yksikössä tehdään paljon retkiä (kirjastot ym.). Pääosin lähiympäristössä liikutaan kävellen, mutta välillä on tehty retkiä esimerkiksi museoihin tai puistoihin autolla ja muksubussilla (pyörä, jossa kiinteä 8:n lapsen kuomutettu vaunu). (Esiopetusyksikkövierailujen muistiinpanoja)

Tilojen puolesta koulussa pärjätään, tilat koetaan toimivina. Laitteet ja tietotekniikka koetaan samoin riittävinä. Luma-puolella välineistö opettajien mielestä heikkoa. Jakotilat koetaan äärimmäisen tärkeänä yhteisopettajuuden toteuttamisen kannalta – opettajat pitävät puoliavoimista tiloista saman käytävän varrella, sillä siten voidaan työskennellä omissa tiloissa mutta ovet auki pitäen, ja opettajat ja oppilaat voivat siirtyä tilasta toiseen. Tarvittaessa opettajat saavat oppilailleen ovet sulkemalla oman rauhallisen tilan. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Biologian opettaja esitteli meille pientä luokkaa, johon kaikki pulpetit sai järkevästi mahtumaan vain yhdellä istumajärjestyksellä: oppilaat istuivat luokassa aina hevosenkengän muodossa. Koska oppilaita oli paljon, kengän keskellekin piti pulpetteja sijoittaa. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Koulu oli rakennettu 60-luvulla. Opettajat kuvasivat rakennusta tehtaaksi: ei jakotiloja, ei pienryhmätiloja. Tilat eivät opettajien mielestä palvelleet lainkaan opetuksen eriyttämistä. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Mahdollisuudet koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden hyödyntämiseen ovat vierailukohteissa tukenneet laaja-alaista osaamista. Ulkopuolisten asiantuntijoiden hyödyntämissä onnistuneet koulut ja esiopetusyksiköt vaikuttivat tyytyväisiltä. Osassa kouluja ei tähän ollut löydetty keinoja esimerkiksi resurssipulasta johtuen.

Opettajien omien työtapojen reflektoinnin tavat ja yleisyys vaikutti vaihtelevan esiopetusyksiköissä ja kouluissa. Osa opettajista oli pohtinut syvällisesti oppisisältöjä, omia työtapojaan, oppimisen vuorovaikutteisuutta sekä oppilaalle tai lapselle annettavaa palautetta suhteessa laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Osassa kouluja ja yksiköitä toimintakulttuurin kehittäminen pohjautui laaja-alaiseen osaamiseen ja se huomioitiin sekä täydennyskoulutuksessa että johtamiskäytännöissä. Monista hyvistä käytännöistä huolimatta laaja-alaisen osaamisen arviointi oli herättänyt ihmettelyä useissa vierailukohteissa.

Opettaja oli kiinnostunut oppimaan uutta ja levitti innostusta muillekin. Hän järjesti esimerkiksi valokuvauskursseja valinnaisaineena, ja ehkä siksi kuvataide oli todella pidetty MOK-kumppani. Opettaja kuului auttelevan monia opettajia esitysten ja tuotosten visuaalisessa puolessa, videoiden leikkaamisessa, musiikin liittämisessä videoihin yms. Lisäksi hän oli liittännyt koulun ulkopuolista asiantuntijuutta opetukseen, esim. valokuvauskurssilla oli ollut käymässä vierailevia asiantuntijoita. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Opettajat mainitsevat eriarvoistumisen syöväen työssäjaksamista. Välillä vierailujen ja muiden aktiviteettien toteuttaminen on opettajien mukaan ison kynnyksen takana. Opettajat myönsivät, että välillä koetaan kateutta muita kouluja kohtaan. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Opettaja pohti, voiko kukaan oppilas läpäistä koulujärjestelmämme törmäämättä väistämättä arjen tai itsestään huolehtimisen taitoihin? Opettaja pohti erityisesti laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden arviointia: voiko eri osa-alueiden osaamisella kompensoida oppiaineen arviointia, jos laaja-alaiset kerta arvioidaan osana oppiaineita. Opettaja esitti kärjistetyn esimerkin: ”voiko olla niin, että oppilaalla on 7:n arvoinen suoritus matematiikassa, mutta koska hän osaa huolehtia itsestään, muodostuu arvosanaksi 8.” (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Osassa vierailukohteita henkilökunta oli keskustellut jo opetussuunnitelmien käyttöönoton alkuvaiheessa esiopetusyksikön tai koulun olemassa olevista, laaja-alaiseen osaamiseen liittyvistä hyvistä käytänteistä. Tällaiset toimivat käytänteet liittyivät opettajien mukaan ilmi- ja/tai projektioppimiseen, erilaisiin teema- tai pajapäiviin tai oppiaineiden väliseen yhteistyöhön. Hyvät käytänteet ”selkärepassa” oli lähdetty yhdessä lasten ja oppilaiden kanssa suunnittelemaan uusia, laaja-alaisen osaamisen huomioivia oppimiskokonaisuuksia. Joissakin kouluissa ja yksiköissä oli opettajien mukaan jaettu hyviä käytänteitä, oppimateriaaleja, toimivia sovelluksia ja ohjelmia sekä saatu resursseja (laitteet, välineet ja kalusteet) oppimisen tilojen rakentamiseen, jotta yksikössä tai koulussa laaja-alaista osaamista edistetään yhtenäisin keinoin.

Joissakin vierailukohteissa opettajien yhteinen keskustelu ja asioiden jakaminen yli vuosiluokkien virisi vierailumme aikana. Joillekin opettajille selvisi vasta vierailumme yhteydessä, miten muilla vuosiluokilla samassa koulussa hyödynnetään esimerkiksi jonkin digitaalisen järjestelmän oppilaan omaa sivustoa oppimisen portfolion rakentamiseen.

Aikaa yhteistyölle pitäisi järjestää ja varata ihan lukujärjestysteknisestikin. Koulussa oli käytössä pitkät välitunnit, mutta niiden hyödyntäminen mm. yhteissuunnitteluun ei ole vielä toiminut tarpeeksi hyvin. Opettajien ryhmäkeskustelutilanteissa opettajat alkoivat jakaa itse kehittämiään malleja ja kaavioita sekä opetus- ja arviointikäytänteitään muille. Pääsääntöisesti koulun opettajat tekevät yhteistyötä vain rinnakkaisluokkien opettajien kanssa. Yhdessä opettamistakin hyödynnettiin, esimerkiksi nyt eräässä suurryhmässä oli 60 oppilasta samassa tilassa. Opettajat olivat kuitenkin yhteistyössä ryhmitelleet erilaisia oppilaita pienempiinkin ryhmiin. Tämän tapaista toimintaa koulussa oli ilmeisesti ollut jo vuosia. Keskustelun aikana kävi ilmi, että luokka-asteita ylittävää opettajien välistä yhteistyötä ei silti juurikaan tehty. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Kunnassa oli erilliset hyvinvointiryhmät, joihin osallistuivat esiopetuksen, perusopetuksen ja lukion sekä urheiluseuran, kirjaston ja nuorisotoimen henkilöitä. Ryhmässä luodaan yhteisiä linjauksia ja sopimuksia. Koska kaikki eri toimijat ovat olleet sopimusten ja linjausten laatimisessa mukana, on niihin helppo myöhemmin toiminnan kehittämisessä vedota. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

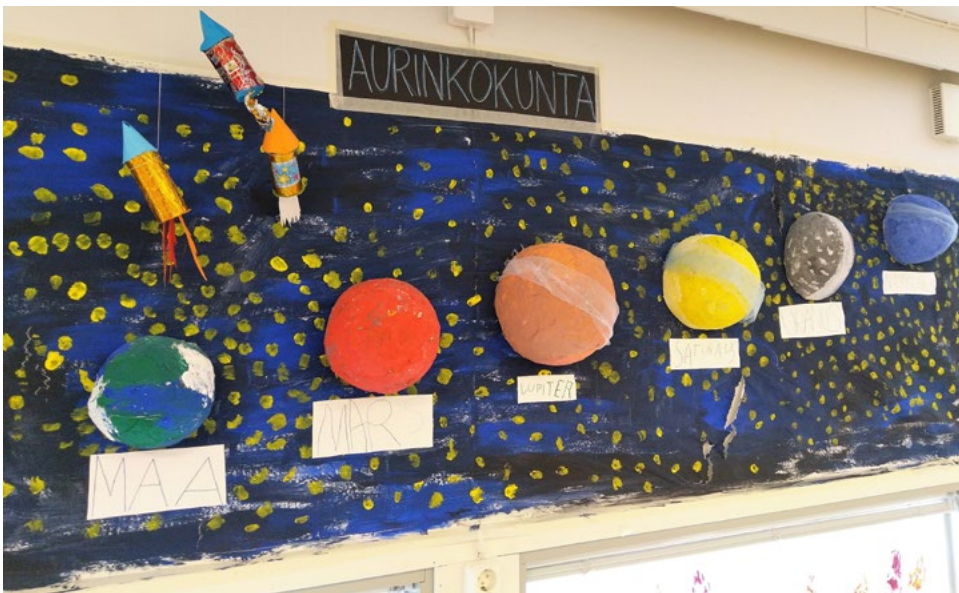
Opettajille oli aina keskiviikkoisin kokouspäivä, jolloin kalenteri suunniteltiin tietyllä aikavälillä valmiiksi. Koulussa oli kehitetty erilaisia systeemejä, jotta eri ryhmät pääsevät tapaamaan toisiaan ja keskustelemaan. Opettajat mainitsivat, ettei monista käytänteistä huolimatta aikaa tuntunut koskaan olevan tarpeeksi. ”Kyllä me parhaamme yritetään, varsinkin kun halua yhteistyölle tuntuu koulussa olevan aika paljon”. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden huomioiminen opetuksessa vaatii aikaa ja tilaa yhteiselle keskustelulle: perusopetuksen opettajista vain kolmasosa arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu hyvin tai erittäin hyvin opetuksen kehittämisessä. Opettajien ymmärrys laaja-alaisesta osaamisesta vaihtelee, sillä joissakin OPS-arvioinnin vierailukohteissa keskustelut laaja-alaisesta osaamisesta on aloitettu vasta opetussuunnitelmien käyttöönottovaiheessa. Yhteisen keskustelun kannalta haasteellisena näyttäytyy jälleen kiire. Laaja-alaisen osaamisen huomioimista opetuksessa tukee oppimisympäristöjen ja työskentelytapojen monipuolisuus. Keskeinen kysymys laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta on se, miten kouluissa onnistutaan järjestämään aikaa ja mahdollisuuksia hyvien käytänteiden jakamiseen ja opettajien yhteiseen suunnitteluun.

Oppimis- kokonaisuudet opetuksen eheyttämisen keinona

7

Koulun ensimmäisen MOK:n tema oli ollut vahvuudet. Oppimiskokonaisuuden aikana oli rakennettu koulun seinälle iso linnoitus, jonka ympärille oli kirjattu kaikkien koulun oppilaiden vahvuudet dinosauruksen mallisilla lapuilla. Eräs neljännen luokan opettaja oli tehnyt linnoituksen oman luokkansaakin seinälle ja kerännyt sen ympärille luokkansa oppilaiden vahvuuksia. Linnan ikkunoissa oli ikkunaruuutuina keltaisia lappuja, joihin oppilaat saivat käydä merkkäämassa kuvion aina, kun olivat lukeneet yhden kirjan. Luokan etuosassa oli iso laatikosto, jossa oli kaikille oppilaille oma laatikko tavaroiden, oppikirjojen ym. säilytystä varten. Jokaisen oppilaan oman laatikon ulkoreunassa oli oppilaskohtainen, oppimiseen liittyvä ja säännöllisesti vaihtuva tavoite. Oppilaiden pöydillä oli lisäksi pöllöjä, joihin oli kirjattu luokan yleiseen järjestyksenpitoon liittyvät oppilaskohtaiset vastuualueet. Mukana oli pöllö, jossa luki ”Vapaalla”. Luokassa oli keskusteltu vahvuuksien ja tavoitteiden lisäksi erilaisista oppimistyyleistä, ja siksi luokan seinällä olikin ”Minä opin” -koonti kaikkien oppilaiden oppimistavoista. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)



Aurinkokunta oppimiskokonaisuutena

Tässä luvussa tarkastellaan esi- ja perusopetuksen oppimiskokonaisuuksia. Huomio keskittyy siihen, miten eri tavoilla (perusopetuksessa monialaisten) oppimiskokonaisuuksien tavoitteita on ymmärretty sekä miten oppimiskokonaisuuksia on esiopetusyksiköissä ja kouluissa suunniteltu, toteutettu ja arvioitu. Lisäksi tarkastellaan oppimiskokonaisuuksien hyödyllisyyttä, onnistuneisuutta ja toimivuutta esi- ja perusopetuksen opettajien näkökulmasta. Luvussa 7.1 käsitellään oppimiskokonaisuuksia esiopetuksessa ja luvussa 7.2 käsitellään perusopetuksen monialaisia oppimiskokonaisuuksia.

7.1 Arviointitulosten koontia oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta

OPPIMISKOKONAISUUKSIEN TOTEUTTAMISTA EDISTÄVÄT JA ESTÄVÄT TEKIJÄT

Perusopetuksessa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista edesauttaa riittävä yhteissuunnittelu-aika, jossa linjataan toteuttamistavat sekä pohditaan etukäteen arviointia.	Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen perusteella paikallisen tason oppimiskokonaisuuksia koskevat päätökset ja linjaukset eivät aina ole opetussuunnitelmien perusteiden mukaisia.
Oppilaat ja lapset kokevat oppimiskokonaisuudet mielekkäiksi, mikäli heitä on osallistettu niiden suunnitteluun.	Liian laajat monialaiset oppimiskokonaisuudet kuormittavat koko työyhteisöä. Erityisesti oppilaiden osallistaminen suunnitteluun ja oppimiskokonaisuuksien arviointi hankaloituvat. Tällöin monialaiset oppimiskokonaisuudet voivat jäädä perusopetuksessa oppiaineista irrallisiksi kokonaisuuksiksi.
Oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen tarjoaa mahdollisuuden opetuksen kehittämiseen ja lisää esiopetusyksikön ja koulun toimijoiden osallisuutta.	Osa opettajista arvioi, etteivät tähän mennessä toteutetut monialaiset ole kytkeytyneet oppiaineiden sisältöihin. Samoin osa opettajista arvioi, etteivät toteutetut oppimiskokonaisuudet ole lisänneet oppilaiden laaja-alaista osaamista tai oppiaineiden sisältöjen ymmärtämistä.
Perusopetuksessa koetaan toimiviksi yhdelle tai useammalle vuosiluokalle suunnitellut muutamien oppiaineiden yhteiset oppimiskokonaisuudet. Tällaiset oppimiskokonaisuudet on helpompi sitoa opetussuunnitelman sisältöihin, tavoitteisiin ja arviointiin.	Osa esiopetuksen opettajista kokee lasten tarpeista ja kiinnostuksen kohteista lähtevän oppimiskokonaisuuksien suunnittelun haastavana ja vaikeuttavan pidemmän aikavälin suunnittelua.
Oppimiskokonaisuuksien suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi on parhaimmillaan esiopetusyksikön ja koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria kehittävää toimintaa.	Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen sekä dokumenttianalyysin pohjalta voidaan todeta, että joissain esiopetusyksiköissä oppimiskokonaisuudet oli toteutettu samoin kuin monialaiset oppimiskokonaisuudet perusopetuksessa eli niitä oli vuoden aikana vain yksi tai muutama.

7.2 Oppimiskokonaisuudet esiopetuksessa

Esiopetus on luonteeltaan eheytettyä opetusta, joka muodostuu eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista. Lähtökohtina oppimiskokonaisuuksien suunnittelulle ovat lapsen kiinnostuksen kohteet ja opetukselle asetettavat yhteiset tavoitteet. Oppimiskokonaisuuksien kesto ja toteutustapa vaihtelevat valitun aihepiirin, tilanteen ja lasten oppimisen etenemisen mukaan. Opetukselle asetetut yhteiset tavoitteet on ryhmitelty viideksi kokonaisuudeksi. Kunkin kokonaisuuteen on koottu tavoitteita ja sisältöjä, joita yhdistellään pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla esiopetuksen oppimiskokonaisuuksia muodostettaessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30–38.)

Tarkastelemme seuraavaksi, miten eheyttämistä ja oppimiskokonaisuuksia linjataan OPS-arvioinnin vierailukohteiden paikallisissa opetussuunnitelmissa ja vuosittaisissa suunnitelmissa, jotka ovat keskeisiä ohjauksen välineitä paikallisella tasolla. Lisäksi tarkastellaan, millaisia kokemuksia esiopetuksen opettajilla on oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta.

7.2.1 Oppimiskokonaisuudet paikallisissa opetussuunnitelmissa ja vuosittaisissa suunnitelmissa

Kaikki vierailukohteiden **esiopetuksen paikalliset opetussuunnitelmat** (n = 13) sisältävät eheyttämistä koskevia linjauksia. Yleisimpiä asiakirjoissa käsiteltyjä teemoja ovat oppimisympäristöjen laajeneminen, tutustuminen paikallis- ja lapsen omaan historiaan sekä monikulttuurisuuden, eri uskontojen ja katsomusten huomioiminen. Paikallisten opetussuunnitelmien oppimiskokonaisuuksia koskevat osuudet mukailevat opetussuunnitelman perusteiden tekstiä eikä merkittäviä sisällöllisiä eroja ole.

Osa esiopetusyksiköiden **vuosittaisista suunnitelmista** (n = 12) sisältyy koulujen lukuvuosisuunnitelmiin. Esiopetusta käsittelevät osuudet ovat joissakin lukuvuosisuunnitelmissa varsin suppeita, mikä näkyy erityisesti oppimiskokonaisuuksien kohdalla: suunnitelmista ei aina selviä, missä määrin koulujen monialaiset oppimiskokonaisuudet koskevat myös esiopetusta. Vuosittaisista suunnitelmista havaitaan, että Suomi 100 -juhlavuosi on ollut suosittu teema niissä esiopetusyksiköissä, joissa on vierailtu lukuvuonna 2017–2018. Muut oppimiskokonaisuuksien teemat liittyvät esimerkiksi ympäristöön, arkipäivän ilmiöihin, itsetuntemukseen sekä kulttuuriin.

Oppimiskokonaisuudet on jaettu erilaisiin jaksoihin, teemapäiviin ja -viikkoihin, ja niiden laajuus vaihtelee. Kaikissa vuosittaisissa suunnitelmissa ei puhuta oppimiskokonaisuuksista tai eheyttämisestä, vaan esimerkiksi projekteista tai teemoista. Esiopetusyksiköiden suunnitelmien mukaan lukuvuosittain toteutettujen oppimiskokonaisuuksien määrät vaihtelevat yhdestä useampaan. Eräissä esiopetusyksiköissä oppimiskokonaisuuksia järjestetään suunnitelman mukaan lukuvuodessa kuusi, ja oppimiskokonaisuuksiin käytetään viikoittaisesta työajasta 10 oppituntia. Vuosittaisten suunnitelmien kirjaukset ovat mielenkiintoisia siinä mielessä, että esiopetuksen opetuksen tulisi kokonaisuudessaan perustua oppimiskokonaisuuksiin. Onko niin, että koulujen

yhteydessä oleviin esiopetusyksiköihin ”valuvat” koulun käytännöt ja toimintatavat? Näin ollen esimerkiksi oppimiskokonaisuudet on voitu rinnastaa perusopetuksen monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Kenties opetuksen eheyttäminen on itsestäänselvyys, jota ei vuosittaisissa suunnitelmissa koeta tarpeelliseksi käsitellä, ja näihin suunnitelmiin on kirjattu vain koulun kanssa toteutettavat projektit?

7.2.2 Kokemuksia oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta esiopetusyksiköissä

Ryhmälähtöisten oppimiskokonaisuuksien haasteita ja onnistumisia

Esiopetuksen opettajien kokemukset oppimiskokonaisuuksien suunnittelemisesta ovat erilaisia. Opetussuunnitelmassa painottuu lasten osallistuminen oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Esiopetusyksikkövierailuilla havaitsimme, että lasten osallistaminen edellisiin vaihtelee esiopetusyksiköittäin hyvin paljon. Vierailukohteissa oli ryhmiä, joiden toiminta oli hyvin opettajajohtoista ja oppimiskokonaisuuksia oli vain 1–2 koko vuoden aikana. Toisessa ääripäässä oli eheytetty esiopetus, joka rakentui kokonaan erilaisista lapsi- ja ryhmälähtöisesti rakennetuista oppimiskokonaisuuksista. Seuraavaksi kuvaillaan esiopetuksen opettajien erilaisia kokemuksia oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta lapset ja koko ryhmä huomioiden.

Esiopetuksen opettajat ovat kohdanneet erilaisia haasteita suunnitellessaan oppimiskokonaisuuksia lapsilähtöisesti. Eräälle kokeneelle opettajalle omien toimintatapojen muuttaminen tuntui vaikealta. Hän oli aiemmin suunnitellut ja toteuttanut toimintaa varsin opettajajohtoisesti, mutta vuoden 2014 opetussuunnitelman myötä lasten osallisuus toiminnan suunnitteluun ja ideointiin oli otettava vahvemmin huomioon. Toisen vierailukohteen opettaja puolestaan koki oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen välillä kuormittavaksi, sillä toimintaa on mahdollista suunnitella ainoastaan muutamaksi viikoksi eteenpäin. Opettaja myös kaipasi ryhmään toista aikuista, mutta lapsimäärän vaihtelun vuoksi kollegaa ei ole joka vuosi mahdollista saada.

Lasten toiveiden huomioiminen oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa on haastavaa. Eräs opettaja kuvasi lapsia *rakentelijoiksi, jotka eivät välttämättä ole kiinnostuneita mistään yksittäisestä aiheesta*, ja selitti näin toiveiden vähäisyyttä. Rakentelun kautta oli kuitenkin päädytty avaruusprojektiin, johon lapset olivat osallistuneet innokkaasti. Koko ryhmätila oli täynnä lasten askartelemaa hienoja raketteja ja planeettoja. Lapset pääsivät avaruusprojektin avulla harjoittelemaan pitkäjänteisyyttä, paritöitä ja suunnittelemista. Avaruusprojektin lisäksi yksikössä toteutettiin myöhemmin myös lasten toiveista eläinprojekti.

Oman haasteensa oppimiskokonaisuuksien suunnittelulle asettaa lapsiryhmien erilaisuus. Keskustelussa eräs opettaja nosti esiin psyykkisesti sairaiden lasten huomioimisen. Opettajat kokivat riittämättömyyden tunteita ja toivat esiin sekä huolen lapsista että omasta jaksamisestaan. Opettajien arkea helpottavat mahdollisuudet moniammatilliseen yhteistyöhön sekä lasten valmius tukea toisiaan ja toimia tarvittaessa apuopettajina. Esiopetuksen opettajat pohtivat myös, miten huomioida lasten erilaiset tarpeet ja tavat oppia.

Esiopetuksen opettajat olivat kuitenkin onnistuneet luomaan monenlaisia toimivia käytänteitä oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun. Eräässä esiopetusyksikössä oli aiemmin järjestetty kokouksia, joissa ideointi tapahtui yhdessä lasten kanssa. Enää erillisiä kokouksia ei tarvittu, sillä lapset olivat oppineet kertomaan vapaasti ideoitaan. Toisessa esiopetusyksikössä puolestaan on koottu esiopetuksen opetussuunnitelmasta ja opettajanoppaista teemoja, jotka on jaettu vuoden ajalle kahdeksaan osaan. Näitä teemoja yllivivataan sitä mukaa, kun lapsilta tulevia ideoita teemoihin liittyen toteutetaan.

Opettajat kertoivat myös esimerkkejä onnistuneista oppimiskokonaisuuksista. Eräässä esiopetusyksikössä lapset olivat ideoineet isänpäivää varten omanlaisensa ohjelman, jossa mukana oli muun muassa lasten toiveiden mukainen pizzapiste. Syksyllä esiopetuksessa taas oli ollut majaprojekti, jolloin lapset rakensivat lähimetsään majat. Projektiin oli liittynyt makkaranpaistoa ja majoilla touhuamista, ja majoilla oli käyty paljon myös projektin jälkeen. Opettaja toi esiin, kuinka toimintaa oli toteutettu lasten ideat, luovuus ja kekseliäisyys huomioiden. Tämä kaikki tuntui onnistuvan, vaikka kyseessä oli hyvin touhukas ryhmä, ja osa lapsista tarvitsi erityistä tukea. Toisessa esiopetusyksikössä oli järjestetty isovanhempien päivä, jonka ohjelman lapset olivat suunnitelleet kokonaan itse. Lisäksi kyseisessä yksikössä oli aloitettu vanhempien toiveesta tunneprojekti, jotta kiusaaminen saataisiin loppumaan.

Joissakin esiopetusyksiköissä keskustelimme lisäksi osaamisen dokumentoinnista ja oppimisen arvioinnista. Eräällä esiopetuksen opettajalla oli käytössään eskariportfolio, jonka tekemistä varten selvitetään myös erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeet. Toisessa esiopetusyksikössä nousi esiin keskustelun merkitys toiminnan arvioinnissa. Opettajien mukaan esimerkiksi ruokailuhetkien yhteydessä käydyt keskustelut auttavat käsittelemään aikaisemmin opittua ja keräämään myös uusia ideoita lapsilta.

Seuratessamme oppimistuokioita eräässä esiopetusyksikössä kiinnitimme huomiota siihen, että joidenkin ryhmien opettajat eivät antaneet koskaan valmiita vastauksia lapsille. Keskusteluissa he haastoivat lapsia pohtimaan ja miettimään asioita ensin itse. Opettajat esittivät usein myös lisäkysymyksiä ja yrittivät tukea ongelmanratkaisua tällä tavoin. Erityisesti toisessa näistä ryhmistä korostui lapsilähtöisyys. Kaikki toiminta lähti siitä, että lapset saivat ensin pohtia asiaa itse ja tuoda esiin ajatuksiaan.

Kuten edellä kuvatuista esimerkeistä havaitaan, oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun vaikuttaa esiopetusyksiköissä moni asia. Käytettävissä olevat henkilökuntaresurssit, lasten toiveet sekä erityiset tarpeet asettavat haasteita oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun ja toteutukseen. Toisaalta opettajat ovat onnistuneet myös luomaan käytänteitä, joiden avulla lapsilähtöisyydestä on hiljalleen tullut osa esiopetusyksiköiden arkea. Vaikka opetussuunnitelmassa tuodaan esiin, että esiopetuksen tulisi muodostua eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista, osassa esiopetusyksiköitä oppimiskokonaisuudet ovat enemmänkin tietyn aiheen ympärille rakennettuja projekteja, joita saattaa olla vain kaksi lukuvuodessa. Tämänkaltaiset projektit rinnastuvat koulujen monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin sen sijaan, että toteuttaisivat esiopetuksen luonteen mukaista eheyttynyttä opetusta.

Vastavalmistuneet esiopetuksen opettajat kokevat saamansa koulutuksen olleen kokonaisuutena opetussuunnitelman mukaista ja antaneen eväitä lapsilähtöisen opetuksen toteuttamiseen. Erään esiopetuksen opettajan mukaan OPS-asiakirjaa ei kuitenkaan oltu käyty koulutuksessa läpi, ja opetussuunnitelman sisältöjen ymmärtäminen onkin lähtenyt hänen omasta mielenkiinnostaan. Kenties opettajankoulutuksessa olisikin syytä pohtia, miten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja niihin liittyviin uudistuksiin perehdytään opinnoissa. Toki on muistettava, että OPS-uudistusten tulkinnot ja toteuttamistavat voivat vaihdella paikallisella tasolla. Esimerkiksi joissakin vierailukohteissa toiminnallisuus ja lapsilähtöisyys koettiin vaikeana ja joissakin toisissa vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat totesivat koulutuksen antaneen eväitä juuri tähän.

Esiopetuksen opettajat pitävät tärkeänä yhteistä suunnitteluaikaa, mutta yhteissuunnitteluun liittyy useita käytännön haasteita. Eräässä vierailukohteessa on varattu viikoittain aikaa yhteissuunnitteluun, mutta se toteutuu opettajien mukaan todella harvoin. Yhteinen aika on kortilla varsinkin keskellä päivää, koska lasten tarpeet menevät etusijalle. Viikoittaisissa tiimipalaverissa aika menee opettajien mukaan erilaisten juoksevien asioiden käsittelyyn, jolloin tulevan viikon toiminnan yhteiseen suunnitteluun ei jää aikaa. Eräs opettaja totesikin, että hän menee tästä syystä viikkopalaveriin yleensä valmiin viikkosuunnitelman kanssa. Tässä esiopetusyksikössä opettajat ovat kuitenkin tyytyväisiä tiimin toimivaan vastuunjakoon, jossa kukin pääsee hyödyntämään vahvuuksiaan esimerkiksi urheilun tai musiikin saralla. Toisessakin ryhmässä keskusteltiin varhaiskasvatuksen opettajien tekemän yhteistyön määrästä, ja myös heillä yhteistä suunnitteluaikaa on tunti viikossa. Opettajat kertoivat sopivansa lukuvuoden alussa koko vuodelle yhteiset teemat ja päälinjat, joita työtetään eteenpäin ja toteutetaan kunkin ryhmän kiinnostuksen kohteiden mukaan.

Pedagogisesti mielekkäiden, toimivien tehtävien ja oppimiskokonaisuuksien suunnitleminen vaatii opettajien työaikaa, mutta esiopetuksen opettajien työ arjessa vaikuttaa todella kiireiseltä. Eräässä vierailukohteessa opettaja kuvaa työpäivänsä kiireen tuntua seuraavasti: *Ei minuuttiakaan ylimääräistä aikaa: ei kahvitaukoja, ei ruokataukoja, vessassa käynti hyvässä lykyssä kerran päivässä.* Esiopetuksessa kiireen tuntua voivat lisätä liian vähäiset ajalliset ja rahalliset resurssit. Lisäksi joissakin vierailukohteissa olivat pulmana henkilöstön vaihdokset, jotka osaltaan vaikeuttavat myös toiminnan suunnittelua.

Esiopetusyksikkövierailujen perusteella voidaan todeta, että arki on joissakin esiopetuksen yksiköissä todella kiireistä. Päiväkodin yhteydessä toimivissa esiopetusyksiköissä kaikki päiväkodin lapset ovat ”yhteisiä” ja esimerkiksi henkilöstövaje näkyy koko päiväkodin henkilöstön töiden järjestelyissä. Havaittavissa on myös alueellisia eroja, sillä isommilla paikkakunnilla voi olla paremmat valmiudet sijaisten hankintaan kuin pienillä paikkakunnilla. Esimerkiksi ruotsinkielisissä yksiköissä sijaisia ei saada, vaikka tarve olisi. Kiire vaikuttaa henkilöstön jaksamiseen ja nimenomaan toiminnan yhteinen suunnittelu aika saattaa olla se, josta nipistetään, jos yksikössä on henkilöstövajetta. Tästä voi olla seurauksia toiminnan laatuun.

7.3 Monialaiset oppimiskokonaisuudet perusopetuksessa

Opetuksen eheyttäminen on tärkeä osa perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria. Eheyttämisen tavoitteena on tehdä mahdolliseksi opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Uutena asiana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet, jotka mahdollistavat eri tiedonalojen ja taitojen yhdistämisen sekä yhteisöllisen oppimisen ja tiedon rakentamisen. Opetuksen järjestäjän velvollisuus on huolehtia siitä, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi eheyttävä monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. Eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet auttavat oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä jäsentämään niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31.)

Monialaisia oppimiskokonaisuuksia ohjataan perusteiden lisäksi opetuksen järjestäjän tasolla paikallisissa opetussuunnitelmissa ja koulun tasolla lukuvuosisuunnitelmissa. Seuraavaksi tarkastellaan perusopetuksen monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyvän ohjausjärjestelmän toimivuutta sekä niiden suunnittelun ja toteuttamisen toimivuutta. Arvioinnissa tarkastellaan, miten paikallisella tasolla ohjataan monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja miten opettajat arvioivat niiden toimivuutta. Arvioinnin aineistoina ovat asiakirjat, opettajakyselyt ja kouluvierailujen aineistot.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2016, 32) mukaan oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on käsitellä toiminnallisesti oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia ja sitä avartavia asioita. Niiden tavoitteena on vahvistaa oppilaiden osallisuutta muuan muassa tarjoamalla mahdollisuuksia olla mukana opiskelun tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen suunnittelussa. Lisäksi oppimiskokonaisuuksissa tulisi nostaa esiin oppilaiden merkityksellisiksi kokemia kysymyksiä sekä luoda tilaisuuksia niiden käsittelyyn ja edistämiseen. Oppilaille tulee tarjota mahdollisuuksia opiskella erilaisissa ja eri-ikäisten oppilaiden ryhmissä ja työskennellä useiden eri aikuisten kanssa sekä yhdistää koulun ulkopuolinen oppiminen koulutyöhön. Oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa on luotava tilaa älylliselle uteliaisuudelle, elämyksille ja luovuudelle sekä haastaa monenlaisiin vuorovaikutus- ja kielenkäyttötilanteisiin. Oppimiskokonaisuuksien tulee vahvistaa tietojen ja taitojen soveltamista käytäntöön sekä harjaannuttaa kestävän elämäntavan mukaista toimijuutta. Olennaista on myös innostaa oppilaita toimimaan yhteisöä ja yhteiskuntaa rakentavalla tavalla. (POPS 2016, 32.)

7.3.1 Monialaiset oppimiskokonaisuudet paikallisissa opetussuunnitelmissa ja lukuvuosisuunnitelmissa

Paikallisesti voidaan opetuksen järjestäjän päätöksellä linjata monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista ohjaavat periaatteet ja toteuttamistavat. Oppimiskokonaisuuksien teemat sekä sisällöt ja tavoitteet voidaan päättää joko paikallisessa opetussuunnitelmassa tai lukuvuosisuunnitelmassa. Paikallisella tasolla tulee ohjeistaa oppimiskokonaisuuksien toteuttamistapa, laajuus, mukana olevat oppiaineet sekä miten oppilaiden osallistuminen niiden suunnitteluun järjestetään.

Paikallisesti määritellään myös, miten monialaiset oppimiskokonaisuudet arvioidaan ja miten huolehditaan, että jokaisen oppilaan opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Oppimiskokonaisuudet edistävät perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja tukevat erityisesti laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Paikallisessa opetussuunnitelmassa ja lukuvuosisuunnitelmassa voidaan päättää myös muista opetuksen eheyttämistavoista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 33.)

Seuraavaksi tarkastellaan, miten vierailukoulujen paikallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja lukuvuosisuunnitelmissa määritellään monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemoja ja niiden toteuttamisen tapoja. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia käsittelevät tekstiosuudet on suurimmassa osassa paikallisia opetussuunnitelmia kopioitu perusopetuksen opetussuunnitelman perustetekstistä. Paikallisissa lisäyksissä on säädetty monialaisten opintokokonaisuuksien määrä sekä otettu kantaa sisältöjen valintaan.

Tarkastelluista **paikallisista perusopetuksen opetussuunnitelmista** (n = 19) valtaosa (10 kpl) velvoittaa järjestämään vähintään yhden monialaisen oppimiskokonaisuuden lukuvuoden aikana. Kuudessa paikallisessa opetussuunnitelmassa monialaisia oppimiskokonaisuuksia veloitetaan järjestämään vuoden aikana kaksi.

Kolme paikallista opetussuunnitelmaa jättää oppimiskokonaisuuksien määrän avoimeksi. Näistä ensimmäisessä oppimiskokonaisuuksia kerrotaan olevan ”useita”. Toisessa asia jää koulujen päätettäväksi. Kolmannessa puolestaan kerrotaan, että yläkoulussa oppimiskokonaisuudet ovat osa valinnaisuutta, eikä niitä veloiteta ottamaan. Viimeksi mainitussa yläkoulussa voi olla, ettei oppilas opiskele yhtään monialaista oppimiskokonaisuutta. Tämä tulkinta on ristiriidassa opetussuunnitelman perusteiden normin kanssa, jonka mukaan jokaisen oppilaan opintoihin tulee kuulua monialainen oppimiskokonaisuus. Näin ollen perustetekstiä on siis tulkittu paikallisesti hyvin eri tavoin. Yleisimmin määritelty minimilaaajuus oppimiskokonaisuudelle on yhden oppilaan työviikon tuntimäärä.

Lukuvuosisuunnitelmissa (n = 19) täsmennetään paikallisten opetussuunnitelmien linjauksia monialaisista oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta. Esimerkiksi osassa paikallisissa opetussuunnitelmissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemat on jätetty koulujen päätettäväksi. Suomi 100-juhlavuosi erottuu selvästi niiden koulujen suunnitelmissa, joissa on vierailtu lukuvuonna 2017–2018. Toinen ajankohtainen teema viime vuosina on ollut huoli ilmastonmuutoksesta ja sen seurauksista. Suomi 100 mainitaan yhdeksässä ja kestävä kehitys viidessä lukuvuosisuunnitelmassa. Muut monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemat liittyvät esimerkiksi hyvinvointiin ja itsetuntemukseen, kotiseutuun, vieraisiin maihin sekä taiteeseen ja kulttuuriin.

7.3.2 Kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta vierailukouluissa

Yhteinen keskustelu ja sisältöjen valinta tärkeää

Keskustelu laaja-alaisesta osaamisesta, eheyttämisestä ja oppimiskäsityksestä edesauttaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista kouluissa. Osassa vierailukouluja on keskusteltu tiimeissä eri oppiaineiden sisällöistä ja pohdittu, mitä yhteistä niistä saisi rakennettua. Lisäksi on järjestetty aiheeseen liittyen pedagogisia kahviloita tai muita tilaisuuksia. Useissa kouluissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja toteutus on ollut alussa kuormittavaa, mutta ensimmäisen vuoden jälkeen on löydetty erilaisia ja vähemmän kuormittavia tapoja niiden toteutukseen.

Osa vierailukoulujen opettajista oli huolissaan siitä, että monilaiset oppimiskokonaisuudet vievät liikaa aikaa oppiaineiden tunteista, jolloin joitakin niiden keskeisiä sisältöjä voi jäädä opettamatta. Näissä tilanteissa ei oltu ehkä pohdittu monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentamista siten, että niissä huomioitaisiin myös oppiaineiden sisällöllisiä ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Näin tehtäessä monialainen oppimiskokonaisuus ei olisi opetussuunnitelman sisällöistä erillinen teematapahtuma tai projekti, sillä monilaiset oppimiskokonaisuudet on nimenomaan tarkoitettu toteutettaviksi siten, että niiden sisällöt ja tavoitteet nousevat eri oppiaineista. Niille opettajille, jotka korostivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentamista OPS:n opetussisältöjen pohjalta, käsiteltävät teemat ja asiasisällöt eivät näyttäytyneet ylimääräisinä. Nostamme seuraavaksi esiin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyviä opettajien kommentteja ja erilaisia ymmärryksiä arviointivierailuilta.

Monilaiset söivät paljon tunteja, miten saadaan käsiteltyä kaikki [OPS:n sisällölliset] asiat! (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Ensin tehtiin kahden viikon irrallinen teematapahtuma, tänä vuonna oppituntien muodossa yhdistelmäparit, joka on kattavampi kokonaisuus. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

60 tuntia MOK:ia vuodessa ja kaikki luokat sekaisin. Kunnan koulut tulkinneet asioita eri tavoin. Nyt on parempi kun 20 tuntia per kaksi luokka-asetta. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Lyhyet MOKit ovat parempia, järjestetään mieluummin opetuksen sisällä. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Ei MOKkeja voida toteuttaa yli luokkarajojen, jos mokin painopiste on opetuksen sisällöissä – sisällöt eivät ole vertailtavissa. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Opet pitävät mieluummin ”normaalioppitunteja” kuin työpajoja. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Uusi laajempi systeemi parempi kuin vanha (teemapäivät), koska vanhassa vain hyvät oppivat. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Teemapäivät eivät ole OPS:in mukaan monialaisia. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

MOKit ja isot projektit ovat tuntimäärällisesti väkisin pois ”normaalista opetuksesta” ja opetuksen sisällöistä. Jostakin on luovuttava ja jotain on priorisoitava. ”Omassa päässä on naksahnut” (hyvällä tavalla): oppikirja ja sen määrittämät sisällöt eivät ole ainoa tapa opettaa kyseisiä asioita, vaan sisältöjä voi tulla hiipien toimintaan mukaan monella tapaa, vaikka opetuksen pääpöytä olisikin joku muu asia. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Edellä olevista aineistokatkelmista havaitaan, että tulkinnat monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä niiden tavoitteet, suunnittelu ja toteutus ovat moninaisia. Opetussuunnitelman perusteet antaa myös mahdollisuuden teemojen valintaan opetuksen järjestäjä- tai koulukohtaisesti. Koulutyön organisointiin vaikuttaa moni asia, kuten henkilöstön työtavat ja muutosvalmius, tilat sekä lukujärjestystekniset seikat. Opetussuunnitelman perusteissa on monialaisten kohdalle kirjattu, että niiden tulisi muun muassa auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä jäsentämään niitä ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tähän tavoitteeseen voidaan päästä monin eri tavoin. Arviointitulosten mukaan keskeistä on oppiminen monialaisten oppimiskokonaisuuksien valmisteluun, toteutukseen ja arviointiin osallistuneilta opettajilta ja oppilailta sekä MOK:eihin liittyvien prosessien kehittäminen. Toisessa koulussa saattavat toimia yli vuosiluokkarajojen toteutetut isommat kokonaisuudet ja toiset koulut taas päätyvät, eri syistä, esimerkiksi kahden oppiaineen välisiin kokonaisuuksiin.

Kuormittavuuden vuoksi pienempiin kokonaisuuksiin

Monialaisia oppimiskokonaisuuksia on toteutettu hyvin eri tavoin vierailukouluissa, ja osassa kouluja ei oltu etukäteen pohdittu, miten eri oppiaineiden sisällöt otetaan huomioon MOK:ien suunnittelussa. Vuoden 2014 opetussuunnitelman astuttua voimaan lukuvuonna 2016–2017 useissa kouluissa lähdettiin liikkeelle laajoilla monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemoilla ja suureellisilla toteuttamisen tavoilla. Esimerkiksi Suomi 100 -teema toteutettiin usein koko koulun yhteisenä projektiviikkona. Toteutustavat vaihtelivat kokonaisista projekti- ja pajavii-koista teemapäiviin tai erilaisiin pidempikestoisiin kokonaisuuksiin, jotka toistuivat esimerkiksi joka viikko kahden tunnin ajan. Seuraavat aineistokatkelmat kouluvierailujen muistiinpanoista kuvaavat kokemuksia ensimmäisistä monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja ilmentävät niiden kuormittavuutta opetussuunnitelman käyttöönnoton alkuvaiheessa.

Valtava Suomi 100v oli liian kuormittava kaikille! (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Suomi 100v oli liian iso pompsi, kun tehtiin yhteistyötä yli vanhojen luokkarajojen. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Enää ei tehdä speaktaakkeleita eikä tempaista. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Lähti ihan lapasista, ensimmäinen vuosi rankkaa, mutta nyt jo opittu. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Vierailukohteissa oli otettu ensimmäisten MOK:ien kokemuksista opiksi, ja seuraavana lukuvuotena suunniteltiin ja toteutettiin maltillisempia, esimerkiksi muutaman oppiaineen yhteisiä monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jotkut koulut olivat lähteneet alun perinkin liikkeelle pienimuotoisemmin toteutetuista monialaisista oppimiskokonaisuuksista.

Useissa vierailukouluissa painotettiin sitä, että opetussuunnitelman käyttöönoton ensimmäinen lukuvuosi (2016–2017) on ollut harjoittelua. Opettajat korostivat, että uusien asioiden vieminen käytäntöön vaatii ennen kaikkea aikaa suunnitteluun ja kokeilemiseen. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien erilaiset toteuttamisen tavat ovat esimerkkejä kokeilemisesta ja näiden kokeilujen toimivuuden reflektoinnista. Esimerkiksi yhdessä koulussa monialaisia oppimiskokonaisuuksia oli ensimmäisenä vuotena lähdetty toteuttamaan Suomi100-hengessä projektina. Projektin aikana tehtiin yhteistyötä yli rajojen: perusopetus, esiopetus ja lukio työskentelivät yhdessä. Opettajien mukaan lopputulema oli, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen pienimuotoisemmin, muutamien oppiaineiden yhteistyönä, voisi olla helpompaa.

Toimivia monialaisten oppimiskokonaisuuksien ideoita ja käytäntöjä

Opettajien ja koulun johdon mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemat ovat vaihdelleet laidasta laitaan: MOK:issa on käsitelty esimerkiksi ilmastonmuutosta, keskiaikaa, metsiä tai hyvinvointia. Eräässä koulussa tuotiin esiin opettajien keskinäinen tiedon jakaminen, mikä mahdollistaa saman teeman käsittelyn useissa eri oppiaineissa. Myös paikallisuus on otettu huomioon MOK:ien suunnittelussa.

Jos vaikka opet suunnittelevat ja sopivat keskenään, että tällä viikolla puhutaan Jamaikasta, niin asia otetaan esille uskonnossa, kotitaloudessa ja historiassa. (Kouluvierailujen muistiinpanoja).

Liitetään opetuksen lähiympäristö esim. kaupunginosan historiaa (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Kouluvierailuilla meille kerrottiin useita esimerkkejä monialaisista oppimiskokonaisuuksista, joita opettajat pitivät onnistuneina. Eräässä koulussa on toteutettu kahden oppiaineen yhteisiä oppimiskokonaisuuksia seuraavasti: yhteiskuntaopissa ja uskonnossa on käsitelty ihanneyhteiskuntia, äidin kielen ja maantiedon tunneilla tehty esseevastaus molempien oppiaineiden sisältöjen pohjalta sekä fysiikassa ja liikunnassa käsitelty suoritusten mittausta ja laskemista. Toisessa koulussa puolestaan on sisällytetty kyseistä paikkakuntaa koskevien tilastotietojen käsittelyä matematiikan oppitunneille, ja taidehistoriaan liittyviä teemoja on tarkasteltu historiaa, kuvataidetta ja käsityötä yhdistäen. Taidehistoriaa käsittelevän monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana oppilaat ovat aluksi selvittäneet suomalaisen taiteen tyylisuuntia ja taiteilijoita, joiden teoksista he ovat tehneet omia tulkintoja. Nämä teokset on voitu painaa kankaalle, josta on sitten ommeltu esimerkiksi vaatteita tai laukkuja.

Eri oppiaineiden tunneilla opittua on hyödynnetty muissa oppiaineissa ja pyritty saamaan kokonaisvaltainen ymmärrys käsiteltävästä asiasta. Muutamissa kouluissa on yhdistetty esimerkiksi kotitaloutta ja matematiikkaa tai kemiaa. Eräällä kemian tunnilla tutkittiin eri ruoka-aineisiin liittyviä kemiallisia ilmiöitä, kuten miten leivonnaisten erilaiset kohotusaineet toimivat tai kuinka paljon sokeria on virvoitusjuomissa.

Kävellessämme koulun käytävää eräästä avoinna olevasta luokasta opettaja, jonka olimme tavanneet jo aamupäivän keskustelussa, hihkaisi: ”Hei täällä on meneillään köksä-kemia monialainen oppimiskokonaisuus!” Piipahdimme tunnilla ja opettaja kertoi, että oppilaat kuumensivat kolajuomaa ja tutkivat, paljonko nesteessä on sokeria. Oppilaat keskittyivät rauhallisesti töihin ja osa eteni niissä nopeammin, osa hitaammin. Eri vaiheissa olevat oppilaat kysyivät opettajalta neuvoja. Tällaisilla kemian tunneilla tutkitaan usein kotitalousluokasta löytyviä aineita. Edellisellä kerralla oppilaat olivat tehneet mustikkapiirakan ja kokeilleet erilaisia kohotusaineita ja niiden erilaisia määriä. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Jag har tagit in nya moment i undervisningen och utvärderingen. Mångvetenskapliga läroområdet med samarbete mellan bildkonst, slöjd, huslig ekonomi och matematik i åk7. Jag har gjort ett stort projekt bildkonst-konsthistoria-textilslöjd, samt ett mindre projekt bildkonst-engelska i åk9. Jag har samarbetat och samplanerat mycket mer med mina kollegor. Jag tycker det är roligt med mångvetenskapliga projekt där ämnena stöder varandra och tillsammans bildar en större helhet. (Perusopetuksen opettaja 165, K18)

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa on hyödynnetty esimerkiksi aikaisemmin toteutettuja projektiviikkoja sekä paja- tai teemapäiviä, ja näiden aiempien kokemusten pohjalta on lähdetty rakentamaan OPS:n mukaisia monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Useissa vierailukouluissa monialaisia oppimiskokonaisuuksia on pidetty mielenkiintoisina, ja niiden on koettu lisäävän yhteisöllisyyttä. Kaikille kouluille monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät ole uusi asia, sillä esimerkiksi eräässä vierailukoulussa on jo aikaisemmin toteutettu MOK:a vastaavia jaksomuotoisia opintoja. Toisessa vierailukoulussa puolestaan oli MOK:ista luotu uusia, valinnaisia opintoja, mutta tämä ratkaisu ei ole aivan perusteiden mukainen. MOK:t eivät voi olla kokonaan valinnaisia, vaan jokaisen oppilaan opintoihin tulisi kuulua monialaisia oppimiskokonaisuuksia.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen haasteita

Vierailukoulujen opettajien mukaan oppilaiden osaamisen arviointi sekä ajan ja paikan löytäminen opettajien väliselle yhteistyölle ovat suurimmat pulmat monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa. MOK:it vaativat uudenlaista työtettä, sillä yksin tekemisestä siirrytään yhteiseen suunnitteluun ja toteutukseen, eivätkä kaikki opettajat välttämättä ole valmiita yhteistyöhön. MOK:ien vaatima työmäärä kuormittaa opettajia jo muutenkin kiireisen kouluarjen keskellä, ja myös puutteelliset oppimisen tilat aiheuttavat omat haasteensa oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun.

Osassa kouluista koettiin pulmallisena opetuksen järjestäjän määrittelemät oppimiskokonaisuuksien teemat, sillä valmiiden teemojen sitominen oppiaineiden sisältöihin voi olla haastavaa. Toisaalta koko kunnan yhteisissä monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa on myös hyviä puolia: esimerkiksi oppilaan vaihtaessa koulua monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat yhä samat. Seuraavat aineistokatkelmät kouluvierailujen muistiinpanoista kuvaavat oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen haasteita.

Oppimiskokonaisuudet suunnitellaan ryhmälähtöisesi. Välillä tuntuu kuormittavalta, kun toimintaa voi suunnitella vain muutaman viikon eteenpäin, kun huomioidaan lasten toiveet. (Esiopetusyksikkövierailujen muistiinpanoja)

MOK:ien arviointi opetuksen järjestäjän valitsemalla järjestelmällä oli työllistävää. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Aina ei voida kaikkea luovasti ja hienosti ratkaista, vaikka OPS:ssa lukisi mitä. Koulun toiminnan puitteet ohjaavat toiminnan mahdollisuuksia. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Kouluvierailujen kuvaukset tiivistävät hyvin monialaisten oppimiskokonaisuuksien kehittämisen haasteita koulujen arjessa. Ensimmäisen vuoden kuormittavista ratkaisuista on otettu oppia, ja nyt eteenpäin mennään askel kerrallaan: erään opettajan mukaan heidän koulussaan yhteissuunnittelun tuloksena on tuotettu MOK:ien sisällöt, ja nyt pohditaan monialaisten rinnastamista siten, että ensimmäisestä MOK:sta olisi hyötyä toisessa.

Suurin muutos uudenaiseen opetukseen siirryttäessä tapahtuu opettajien päässä, tiivistää erään koulun rehtori. Aluksi opettajat olivat kokeneet paineita lukujärjestysteknisistä asioista ja siitä, että yhden viikon aikana pitäisi oppia paljon ja syvällisesti oppiaineen sisältöjä. Nyt ajattelu on kuitenkin muuttunut, ja on huomattu, että viikon aikana saatetaankin oppia jotain uutta ja yllättävää. Kyseisen rehtorin mukaan *huomaamaton oppiminen on MOK:ien ja projektien suuri anti*. Monialaiset oppimiskokonaisuudet paitsi vaativat opettajilta uudenlaista otetta työhön, myös edellyttävät oppilailta monipuolisempien työtapojen omaksumista. Opettajat toivat esiin, että oppilaiden motivaatio monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin ei ole aina korkealla eikä oppilaille ole selvää, miten yksittäiset teemapäivät sopivat kurssin sisältöihin. Opettajat ovat havainneet oppilaissa muutosvastarintaa, ja eräässä koulussa myös kerrottiin, että esimerkiksi erityisluokan oppilaat eivät ole voineet osallistua opetukseen. Seuraava aineistokatkelma kuvaa oppilaiden kokemia haasteita:

MOK:issa ja integraatiossa ja muissa uusien ryhmien uusissa toimintatavoissa sama ilmiö: oppilaat väsyvät. Ei siis pelkästään MOK:ien rasittavuutta, vaan kenties sosiaalisen ja uuden toiminnan yleistä vaikutusta. Paluu ”normaaliin” toimintaan rauhoittavaa ja on oppilaiden mielestä kivaa tilanteesta riippumatta. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Yhteenvedona voidaan todeta, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien onnistunut toteuttaminen vaatii yhteistä keskustelua koulun johdon, koko henkilöstön, oppilaiden ja huoltajien kanssa. Oppilaat kaipaavat uudenlaisen oppimisen rinnalle myös perinteisempiä työtapoja: voisiko olla niin, että uudet työtavat, teemat ja ryhmät tuntuvat joskus liian työläiltä? Oppilaiden osallistaminen oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun voisi lisätä heidän motivaatiotaan ja sitoutumistaan MOK-työskentelyyn. Mikäli monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteita, toteutusta ja arviointia ei käydä oppilaiden kanssa etukäteen yhdessä läpi, saatetaan päätyä opettajien mainitsemiin ”höntsäilytilanteisiin”, joissa oppilaat eivät yritä parastaan. Sekä rehtori että opettajat ovat avainroolissa yhteisissä keskusteluissa, joissa uudenlaisia opiskelutapoja tuodaan esiin.

7.4 Oppimiskokonaisuudet lisäävät yhteistyötä esi- ja perusopetuksessa

Esi- ja perusopetuksen opettajia pyydettiin arvioimaan, miten hyvin he ovat esiopetusyksiköissä ja kouluissa onnistuneet monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa¹⁹.

Esiopetuksen opettajista (n = 24) 61 %:n mukaan oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet opettajien yhteistyötä sekä esiopetusyksikön ja ulkopuolisten asiantuntijoiden välistä yhteistyötä jonkin verran. Yli puolet vastanneista arvioi, että oppimiskokonaisuuksissa on onnistuttu osallistamaan lapsia uudella tavalla. Lapset on otettu mukaan esiopetusyksikön oppimiskokonaisuuden teeman ideointiin ja toteuttamisen suunnitteluun.

Vastanneista esiopetuksen opettajista vähän alle puolet arvioi, että oppimiskokonaisuudet ovat mahdollistaneet uudenlaisten ja erilaisten työtapojen käyttöä. Samoin noin puolet arvioi, että oppimiskokonaisuudet ovat luoneet yhteisöllistä toimintakulttuuria sekä lisänneet laaja-alaista osaamista esiopetuksessa. Yli puolet vastanneista arvioi, että oppimiskokonaisuudet ovat kuormittaneet esiopetuksen opettajia jonkin verran. Noin kolmasosa esiopetuksen opettajista arvioi, että lapset ovat osallistuneet paljon oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun.

OPS-arvioinnin ensimmäisessä osahankkeessa esiopetusyksiköt arvioivat onnistumista oppimiskokonaisuuksissa (Saarinen ym. 2019, 142). Tämän osahankkeen opettaja-aineistossa esiintyi joitakin eroavaisuuksia verrattuna ensimmäisessä osahankkeessa esiopetusyksiköiltä kerättyyn aineistoon. Esiopetusyksiköiden ja opettajien arviot aiheesta ovat samansuuntaisia, joskin yksikköjen arviot ovat kautta linjan jonkin verran myönteisempiä. Eniten eroja on uudenlaisten työtapojen käytön ja yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisen osalta, kun esiopetusyksiköt arvioivat niiden onnistuneen huomattavasti paremmin. Arviointitulosten perusteella voidaan todeta, että esiopetusyksiköt ja esiopetuksen opettajat arvioivat oppimiskokonaisuudet ja niiden toteuttamisen myönteisesti. Oppimiskokonaisuuksien avulla esiopetusta on vastaajien mukaan onnistuttu kehittämään esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.

Perusopetuksessa monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet opettajien mukaan yhteistyötä: opettajista (n = 324) 54 % arvioi yhteistyön lisääntyneen jonkin verran ja jopa 32 % paljon tai erittäin paljon. Yhteistyö koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa ei sen sijaan ole lisääntynyt. Yhteisöllistä toimintakulttuuria monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet opettajista 32 %:n mielestä paljon, 45 %:n mielestä jonkin verran ja 20 %:n mielestä vähän tai erittäin vähän. Huomionarvoista on, että 40 % vastanneista opettajista on sitä mieltä, että oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet oppiaineiden sisältöjen ymmärtämistä vain vähän tai erittäin vähän. Lisäksi 66 % vastaajista arvioi monialaisten kuormittaneen opettajia paljon tai erittäin paljon.

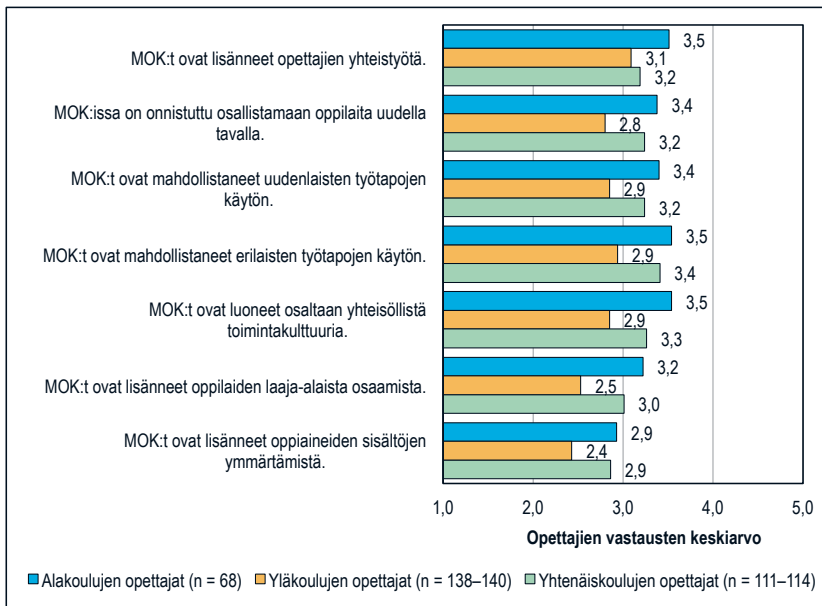
Opettaja-aineiston valossa näyttää siis siltä, että yhteistyö koulun sisällä on lisääntynyt, mutta tämä ei ole helpottanut kouluarkea tai edistänyt oppimista. On kuitenkin muistettava, että toimivien yhteistyön tapojen muodostaminen vie aikaa ja esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista vasta harjoiteltiin aineistonkeruun aikaan. Kuten aiemmissa luvuissa

¹⁹ Kysymys: *Arvioi seuraavien väittämien avulla, miten hyvin olette mielestäsi esiopetusyksikössänne/ koulussanne onnistuneet (monialaisten) oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa*

olemme kuvanneet, kuulimme useilla kouluvierailuilla esimerkkejä liian raskaiksi suunnitelluista oppimiskokonaisuuksista, joista on myöhemmin otettu tai aiotaan ottaa opiksi seuraavien oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa.

Vertailtaessa opettajien vastauksia vuoden 2017 aineiston koulujen vastauksiin havaitaan, että koulujen vastaajaryhmät arvioivat opettajia myönteisemmin useita monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyviä väittämiä (Saarinen ym. 2019, 141). Opettajat arvioivat oppilaiden osallistumisen monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun vähäisemmäksi kuin koulujen vastaajaryhmät. Vastaavasti koulujen vastaajaryhmät arvioivat opettajia myönteisemmin, että MOK:it ovat edistäneet oppiaineiden sisältöjen ymmärtämistä. Koulujen vastaajaryhmät arvioivat, että MOK:it ovat lisänneet opettajien välistä yhteistyötä, oppilaiden osallistamista ja yhteisöllistä toimintakulttuuria opettajien arvioita enemmän.

Seuraavaksi (kuvio 18) tarkastellaan, miten opettajien arviot monialaisten oppimiskokonaisuuksien onnistumisen suhteen eroavat **koulutyypeittäin**.



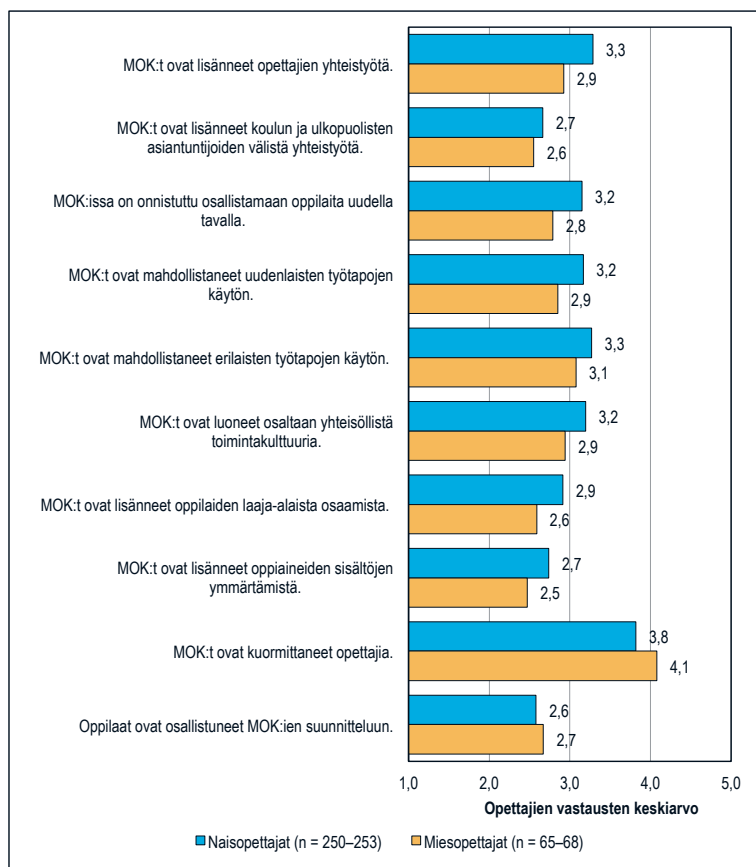
KUVIO 18. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen onnistuneisuus koulutyypin mukaan tarkasteltuna (alakoulujen opettajat n = 68, yläkoulujen opettajat n = 141, yhtenäiskoulujen opettajat n = 115) (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)

Arviointitulokset osoittavat, että MOK:t ovat lisänneet opettajien välistä yhteistyötä alakoulujen opettajien mielestä keskimäärin enemmän kuin yläkoulujen opettajien mielestä ($p < 0,01$, $d = 0,46$). Samoin opettajien arvioiden mukaan oppimiskokonaisuudet ovat luoneet yhteisöllistä toimintakulttuuria alakouluissa keskimäärin yläkouluja enemmän. Opettajien arvioiden mukaan alakouluissa

on myös onnistuttu osallistamaan oppilaita keskimäärin enemmän kuin yläkouluissa ($p < 0,001$, $d = 0,52$). Lisäksi oppimiskokonaisuudet ovat alakouluissa mahdollistaneet uudenlaisten ($p < 0,001$, $d = 0,46$) ja erilaisten ($p < 0,001$, $d = 0,58$) työtapojen käyttöä keskimäärin enemmän kuin yläkouluissa.

Arviointitulosten perusteella näyttää siltä, että alakouluissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen on jonkin verran helpompaa kuin yläkouluissa. Ero voi selittyä ehkä sillä, että luokanopettajien työssä on helpompi rakentaa eheyttäviä monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa, sillä luokanopettajat opettavat suurimman osan kaikista oppiaineista. Yläkouluissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen vaatii opettajilta yhteistyötä eri oppiaineiden asiantuntijoiden kesken. Mielenkiintoinen tulos on, että yläkoulujen opettajista 20 % arvioi, etteivät monialaiset oppimiskokonaisuudet ole juurikaan lisänneet opettajien välistä yhteistyötä. Voidaankin kysyä, miten oppimiskokonaisuuksia on näissä kouluissa toteutettu.

Seuraavaksi (kuvio 19) tarkastellaan, miten opettajien arviot eroavat monialaisten oppimiskokonaisuuksien osalta **sukupuolen** mukaan.



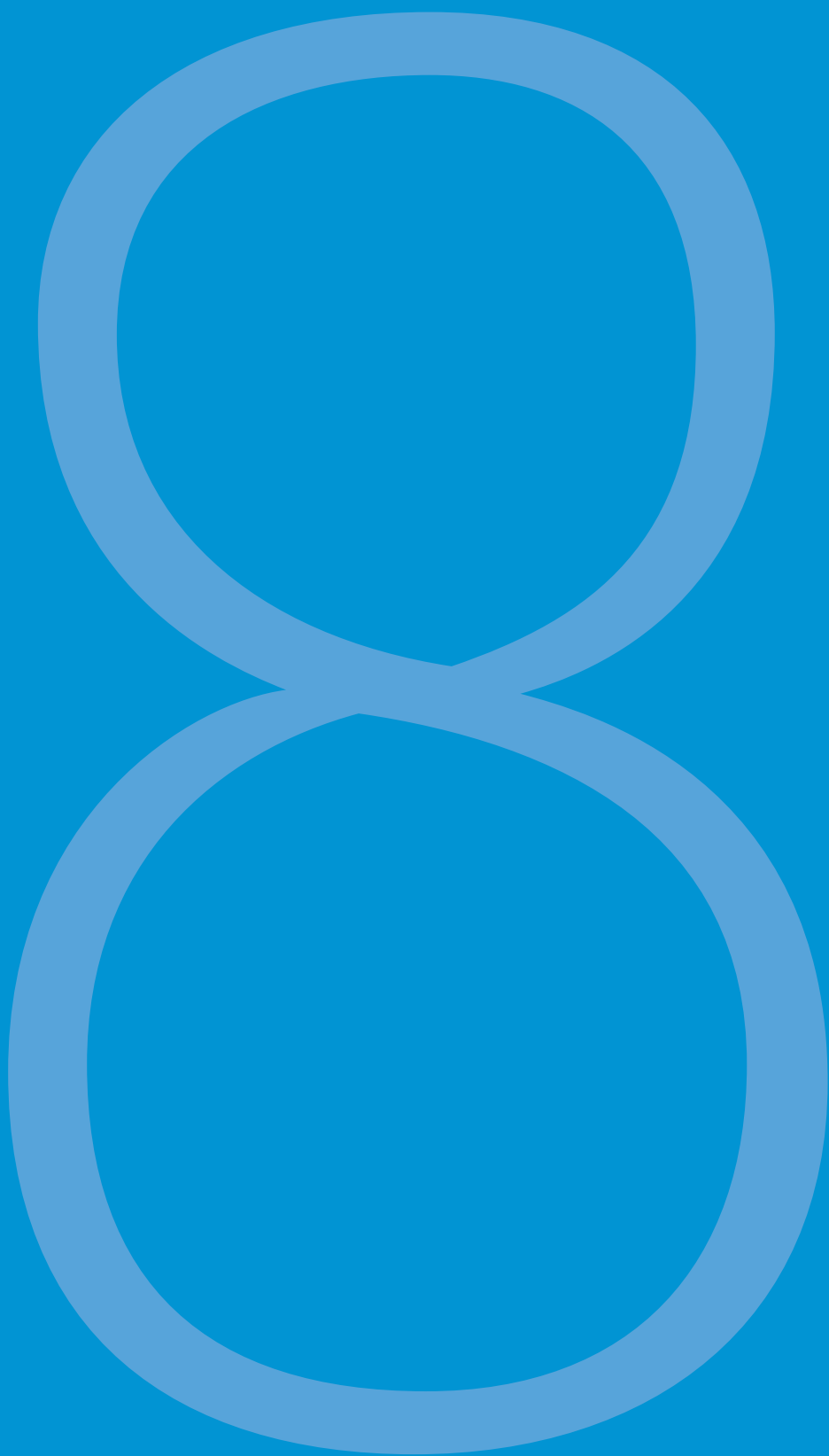
KUVIO 19. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen onnistuneisuus perusopetuksen opettajien sukupuolen mukaan tarkasteltuna (naisopettajat n = 254, miesopettajat n = 69) (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)

Perusopetuksen naisopettajien mielestä oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet opettajien yhteistyötä keskimäärin enemmän kuin miesopettajien mielestä ($p = 0,001$; $d = 0,45$). Samoin oppimiskokonaisuuksissa on onnistuttu osallistamaan oppilaita uudella tavalla keskimäärin enemmän nais- kuin miesopettajien mukaan ($p < 0,01$; $d = 0,43$). Lisäksi naisopettajat arvioivat miesopettajia myönteisemmin väitteet, että oppimiskokonaisuudet ovat mahdollistaneet uusien työtapojen käyttöä ($p < 0,01$; $d = 0,37$), lisänneet oppilaiden laaja-alaista osaamista ($p < 0,01$; $d = 0,38$) ja lisänneet oppiaineiden sisältöjen ymmärtämistä ($p < 0,05$; $d = 0,31$). Sen sijaan tarkasteltaessa monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuormittavuutta havaittiin, että miesopettajat (ka 4,08) arvioivat niiden kuormittavan keskimäärin enemmän kuin naisopettajat (ka 3,8; $p < 0,05$; $d = 0,29$).

Aineen- ja luokanopettajien välisiä eroja tarkasteltaessa huomataan, että luokanopettajat arvioivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien luoneen yhteisöllistä toimintakulttuuria keskimäärin enemmän kuin aineenopettajat arvioivat ($p < 0,01$, $d = 0,45$). Luokanopettajien mukaan oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet myös oppilaiden laaja-alaista osaamista keskimäärin aineenopettajien arvioita enemmän (ka 3,1. ka 2,7, $p < 0,001$; $d = 0,55$). Aineenopettajat sen sijaan kokevat keskimäärin luokanopettajia enemmän, että monialaiset oppimiskokonaisuudet kuormittavat opettajia ($p < 0,05$; $d = 0,44$).

Oppimiskokonaisuuksien on parhaimmillaan koettu lisäävän osallisuutta ja kehittävän esiopetusyksikön/koulun toimintakulttuuria. Toisaalta liian laajoiksi suunnitellut oppimiskokonaisuudet ovat kuormittaneet opettajia ja aiheuttaneet ylimääräiseksi koettua työtä. Onnistuneiden oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen kannalta keskeistä on opettajien yhteinen suunnittelu-aika, ja myös oppilaiden/lasten osallistamisen käytänteitä tulisi jalkauttaa kouluihin ja esiopetusyksiköihin.

Esiopetusyksikkövierailuilla havaittiin, että toimintaa toteutetaan lapsilähtöisesti ja lasten ideoita pyritään kuuntelemaan haasteista huolimatta. Lasten kiinnostusten kohteiden kartoittaminen ja oppimiskokonaisuuksien suunnitteleminen niiden mukaan voi olla esiopetuksen opettajille haastavaa. Myös lasten erilaiset tarpeet voivat vaikeuttaa ryhmälähtöistä opetusta. Kouluissa onnistuneiden monialaisten oppimiskokonaisuuksien on koettu lisäävän yhteisöllisyyttä ja opettajien yhteistyötä. Haasteena näyttäytyvät monialaisten oppimiskokonaisuuksien liittäminen eri oppiaineiden sisällöllisiin tavoitteisiin, niiden arviointi sekä varsinkin alkuvaiheessa toteutetut liian laajat oppimiskokonaisuudet.



Oppimis- ympäristöt ja työtavat

8



Koulun käytävä

Aloitimme kouluun tutustumisen lounaalla, jonka jälkeen kiersimme yläkoulun oppitunneilla ja tutustuimme koulun tiloihin. Koulu oli laajentunut vuosien varrella, ja erilliset rakennukset oli yhdistetty toisiinsa uusilla osilla. Koulun ruokasali ja sen lähellä olevat tilat olivat väljiä. Iso aula oli kalustettu korkeilla pöydillä ja baarijakkaroilla sekä palasohvilla. Näitä tiloja käytettiin myös oppitunneilla. Vierailun aikana tässä viihtyisässä tilassa työskenteli äidinkielen oppilaita opettajansa kanssa. Oppilaiden tehtävä oli jakson aikana kirjoittaa satuja ja faabeleita. Oppilaat työstivät niitä tableteilla. Jokainen luki tarinansa toisille, ja tarinoista myös keskusteltiin pienissä ryhmissä. Oppilaat arvioivat omaa työskentelyään sekä antoivat vertaispalautetta. Samassa tilassa työskentelivät myös 9. luokan oppilaat opinto-ohjaajan ja avustajan kanssa. Oppilaat tutkivat jatkokoulutus- ja lukiovalintoja. Heilläkin oli tabletit käytössä, ja työskentely tapahtui rennossa ilmapiirissä. Koulussa kiinnitti positiivisesti huomiota se, että kaikki tervehtivät sekä meitä että opettajia ja rehtoria. Entinen atk-luokka oli muutettu ns. akvaarioksi, jossa oli runsaasti säkkityynyjä. Tilaa hyödynnettiin oppimisen tilana, jonka opettaja voi varata oppilaiden käyttöön etukäteen. Koululla oli käytössä kaikille oppilaille oma laite tietokone tai tabletti. Ekaluokkalaisilla oli käytössä henkilökohtaiset koulun tabletit, mutta muut oppilaat käyttivät yhteisiä tabletteja, joita opettajat kuljettivat eri puolille taloa. Koulu oli saanut Liikkuva koulu -rahoitusta, jolla oli hankittu mm. kuntopyöriä. Myös ergonomiaan oli kiinnitetty huomiota: oppilaiden käytössä oli erilaisia pöytiä, säädettäviä tuoleja ynnä muuta. Osassa luokista oli perinteisiä pulpetteja, muun muassa alkuopetuksessa, jossa oppilaat olivat niitä toivoneet. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Tässä luvussa tarkastellaan, miten oppimisympäristöt tukevat esiopetusyksiköiden ja koulujen opettajien ja johdon arvioiden mukaan oppimista. Lisäksi kuvataan erilaisia oppimisen tiloja ja mahdollisuuksia sekä tuodaan esiin, miten oppimisympäristöjä ja työtapoja opettajakyselyn ja arviointivierailujen perusteella esiopetusyksiköissä ja kouluissa kehitetään.

8.1 Arviointitulosten koontia oppimisympäristöjen ja työtapojen toimivuudesta

OPPIMISYMPÄRISTÖJEN JA TYÖTAPOJEN KEHITTÄMISTÄ EDISTÄVÄT JA ESTÄVÄT TEKIJÄT	
Esiopetuksen opettajat ottavat työtapoja kehittäessään huomioon leikin merkityksen ja lasten sisäisen motivaation tukemisen, mikä kehittää lapsilähtöistä esiopetusta.	Oppimisympäristöjen kehittämisestä tai toimimattomuudesta puhuttaessa esiopetusyksiköiden ja koulujen toimijat viittaavat usein vain fyysisiin tiloihin.
Esi- ja perusopetuksessa opetussuunnitelmien 2014 käyttöönotto on lisännyt vuorovaikutteisuutta, osallisuutta ja toiminnallisuutta työtapoihin.	Osa perusopetuksen opettajista ei huomioi työtapojensa kehittämisessä riittävästi oppimiskäsitystä.
Perusopetuksessa opetussuunnitelmauudistus on lisännyt opettajien yhteistyötä oppituntien aikana ja niiden ulkopuolella.	”Vanhanaikaiset”, huonokuntoiset ja toimimattomat tilat, laitteet ja välineet estävät opettajien mielestä osaltaan opetuksen kehittämistä, erilaisten työtapojen käyttämistä ja esimerkiksi yhteisopettajuutta.
Esiopetusyksiköissä ja kouluissa on lisätty lähellä olevan luonnon, liikuntatilojen ja kulttuuripalvelujen hyödyntämistä. Lisäksi useissa esiopetusyksiköissä ja kouluissa on luovasti hyödynnetty olemassa olevia tiloja.	Osan opettajista mukaan oppimisympäristöt voivat olla este lasten ja oppilaiden yksilöllisten oppimisen tapojen tai eriyttämisen huomioimiseen.
Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen perusteella opettajat eivät koe luokan ulkopuolelle lähtemistä itsetarkoituksellisenä, vaan olennaista on rakentaa ja toteuttaa oppimistilanteita siten, että ne sopivat parhaalla mahdollisella opiskeltavaan asiaan.	
Digitaalisista oppimisympäristöistä on useissa vierailukohteissa muodostunut olennainen osa oppimisen tiloja. Tämän onnistuminen edellyttää, että esiopetusyksikössä ja koulussa on riittävästi laitteita ja toimiva verkkoyhteys.	

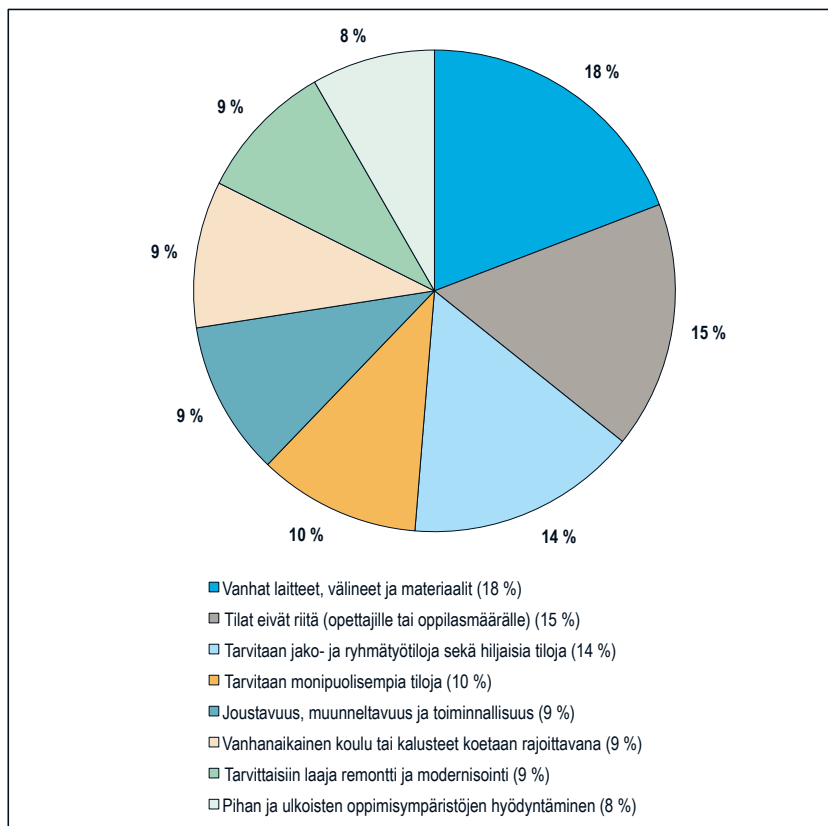
8.2 Oppimisympäristöjen kehittäminen

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

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

Esi- ja perusopetuksen opettajilta kysyttiin, millaisia kehittämistarpeita on heidän koulunsa tai esiopetusyksikkönsä oppimisympäristöissä²⁰. Kaikista kyselyyn vastanneista **perusopetuksen** opettajista (n = 324) tähän kysymykseen vastasi 50 % (=162) (kuvio 20). **Esiopetuksen** opettajien kyselyyn vastasi yhteensä 24 opettajaa ja heistä 16 tähän kysymykseen. Esiopetuksen opettajien vastauksia käsitellään perusopetuksen opettajien vastausten jälkeen.

20 Kysymys: Miten esiopetusyksikkönne/koulunne oppimisympäristöjä pitäisi mielestäsi kehittää?



KUVIO 20. Oppimisympäristöjen kehittämisessä huomioitavia tekijöitä perusopetuksessa (yhteensä 211 mainintaa)

Perusopetuksen opettajat kuvaavat avovastauksissa koulujen fyysisiä oppimisympäristöjä ja toivovat erilaisia parannuksia käytössä oleviin tiloihin. Eniten mainintoja vastauksissa saavat vanhat tai huonosti toimivat laitteet, välineet ja materiaalit (18 % maininnoista). Vanhanaikaiset tilat ja kalusteet rajoittavat opettajien mukaan toimintaa (9 % maininnoista). Esimerkiksi koulujen pitkiä käytäviä on opettajien mukaan vaikea hyödyntää oppimisen tiloina. Useat vastaajista mainitsevat, etteivät nykyiset tilat riitä oppilas- tai joissakin tapauksissa opettajamäärälle (15 % maininnoista). Luokkatiloja on yksinkertaisesti liian vähän tai ne ovat liian pieniä suhteessa oppilasryhmän kokoon.

Vanhassa koulussa luokkahuoneet ovat pienet ja käytävät kapeat. Kun luokan koko on suuri (30 oppilasta), on monipuolisten ryhmien työskentely haastavaa. Ainoa ratkaisu olisi pienemmät opetusryhmät, koska seiniä ei pysty kaatamaan. Käytävä ei ole mielekäs opiskelupaikka, kun tila on levoton ja akustiikka huono. (Perusopetuksen opettaja 16, K13)

Pienryhmätilojen parantaminen (kalustus), tvt-laitteiden ja niiden käytön tuen lisääminen, asianmukaiset välineet esim. liikuntaan ja käsityöhön. (Perusopetuksen opettaja 63, K13)

Kunnolliset tilat oikeanlaisilla varusteilla parantaisi uuden opetussuunnitelman noudattamista ja edistäisi oppimista. Meillä on huonon mallisia luokkahuoneita, jotka eivät sovellu kaikkien aineiden opetukseen. Biologian luokkia on kaksi ja kolmas opettaja (minä) joutuu kiertämään muiden aineiden luokissa, joissa biologian välineitä ei ole. (Perusopetuksen opettaja 243, K13)

Langaton verkko pitäisi saada ehdottomasti toimimaan moitteettomasti. Tällä hetkellä meillä on lähes 200 ylimääräistä päätettä, joita ei voida juurikaan hyödyntää langattoman verkon ongelmien vuoksi. (Perusopetuksen opettaja 237, K13)

Useat opettajat mainitsevat pulmien lisäksi konkreettisia toiveita tai tarpeita toimivista tiloista. Erityisesti kouluihin tarvitaan opettajien mukaan erilaisia jako- ja ryhmätyötiloja sekä hiljaisia tiloja keskittymistä vaativaan työhön (14 % maininnoista). Kouluissa tarvitaan myös lisää joustavia, muunneltavia ja toiminnallisuutta tukevia tiloja (9 % maininnoista). Ylipäänsä opettajat toivovat monipuolisempia tiloja perinteisten luokkahuoneiden lisäksi (10 % maininnoista). Myös koulun pihan parantamiseen ja muuhun ulkoiseen oppimisympäristöön viitataan avovastauksissa (8 % maininnoista).

Tarvitsisimme vapaita tiloja, joissa oppilaat voisivat tehdä ryhmätöitä ja työskennellä itsenäisesti. Nyt oman luokan lisäksi ainoa vapaa tila on käytävä luokan edessä, kaikki neuvottelutilat, varastot yms. on varattu eskareille, jälkkäritille, kuraattorille, terapiaille jne. (Perusopetuksen opettaja 241, K13)

Lisää jakotiloja, työpöytiä käytäville, pulpetit pois, enemmän tilaa toiminnallisuuteen (Perusopetuksen opettaja 68, K13)

Lisää laskutilaa keskeneräisille projekteille, lisää siirreltäviä materiaalihyllyjä, työpisteitä aulatiloihin (Perusopetuksen opettaja 130, K13)

Isompia, väljempää, valoisia tiloja. Tilaa opettajien tavaroiden säilytykselle (kun ei ole omaa luokkaa). (Perusopetuksen opettaja 255, K13)

Positiivisia asioita oman koulun oppimisympäristöistä nostetaan vastauksissa myös esiin (9 % maininnoista). Pääosin näissä vastauksissa kuvataan lähestyvää remonttia, mutta osa opettajista kuvailee myös nykyisten – vanhojenkin – tilojen hyviä puolia ja toimivuutta ainakin joiltain osin.

Myös **esiopetuksen opettajat** kaipaavat joustavia ja muunneltavia tiloja, jotka lisäävät monipuolisten ja toiminnallisten työtapojen mahdollisuuksia. Esiopetuksessa tarvitaan perusopetuksen tavoin jako- ja ryhmätyötiloja sekä hiljaisia tiloja.

Vierailimme syksyllä 2018 ja 2019 sekä päiväkodeissa että kouluissa toimivissa esiopetusyksiköissä. Vierailuilla havaitsimme, että esiopetuksessa on käytössä tiloja, joita ei oltu suunniteltu esiopetusta varten. Esimerkiksi pienen kyläkoulun alun perin opettajien tai rehtorin asunnoiksi suunniteltuja tiloja hyödynnettiin esiopetuksessa. Näiden tilojen hyödyntäminen vaatinee toisinaan luovia ratkaisuja. Seuraavissa aineistokatkelmissa opettajat kuvaavat esiopetuksen oppimisympäristöjen tilaa ja niiden kehittämisen tarpeita.

Meillä on pienet tilat, joita ei ole alun perin suunniteltu päiväkodin tiloiksi. Eli tilaa lisää, jakotiloja enemmän. Paikkoja, jossa lasten leikki/tekemiset voisivat jatkua pitempään. (Esiopetuksen opettaja 10, K13)

Jakotiloja pitäisi olla enemmän. Kahden esiopetusryhmän käytössä on vain kolme luokkatilaa. Kalusteet ja välineet ovat suurelta osin vanhoja ja puutteellisia. (Esiopetuksen opettaja 6, K13)

Monipuolisia oppimisympäristöjä enemmän käyttöön. Mm. musiikkiluokan hyödyntäminen ja ulkoilumaastojen laajempi käyttö mahdollisuuksien mukaan. (Esiopetuksen opettaja 15, K13)

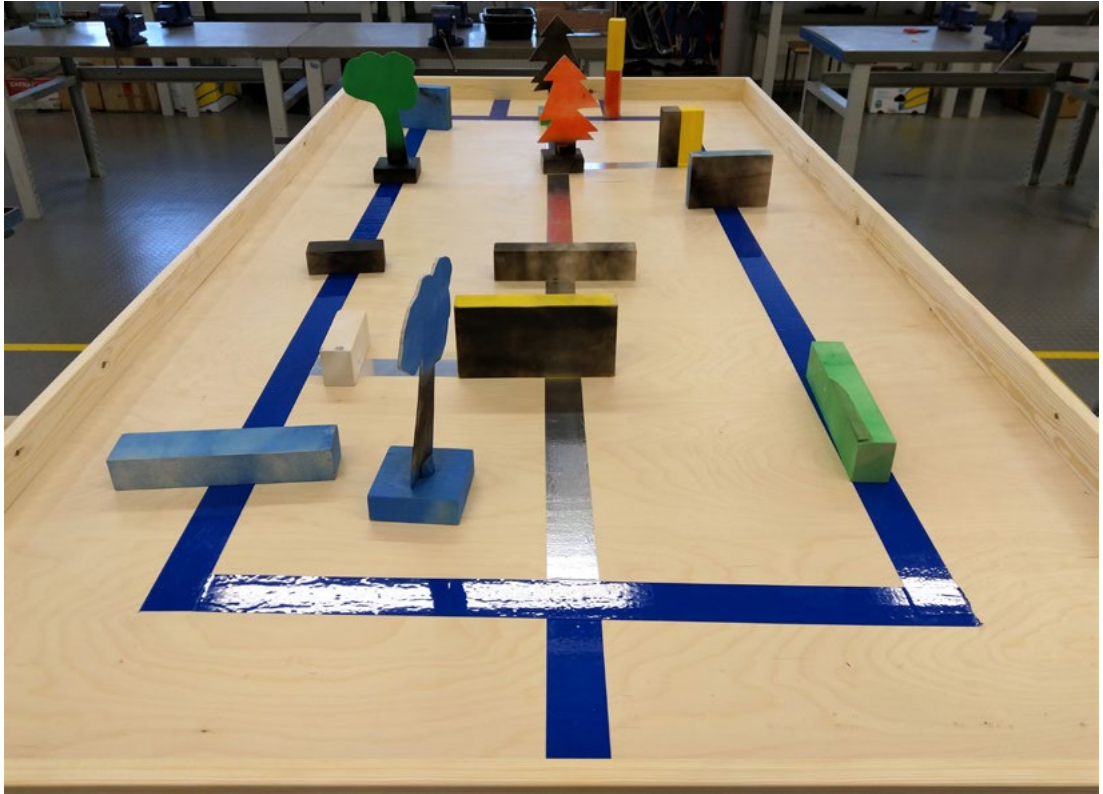
Päiväkodin sisätilojen ahtaus ja epäkäytännöllisyys hankaloittavat jonkin verran kehittämistä. Pitkäjänteinen työskentely (esim. ilmiölähtöiset tutkimusprojektit tai leikkimaailmojen rakentaminen) ei onnistu joustavasti. (Esiopetuksen opettaja 2, K13)

Talo itsessään on vanha ja sisäilmaongelmia on jonkin verran. Esteettisyyttä olemme pyrkineet kehittämään niin hyvin kuin näillä pienillä resursseilla on mahdollista. Hyllyt ja pelit ja lelut ovat parhaat päivänsä jo nähneet. Työvälineiden saatavilla oloa olemme joutuneet miettimään tarkkaan, sillä eskaritiloja käyttävät myös talon pienimmät aikaisin aamulla. (Esiopetuksen opettaja 20, K13)

Samoin kuin perusopetuksessa, esiopetuksen opettajat nostivat pulmiksi vanhat ja huonosti toimivat laitteet, välineet ja materiaalit. Esiopetukseen tarvittaisiin vastausten perusteella myös lisää tieto- ja viestintäteknologista välineistöä.

Oppimisympäristöjen kehittämisestä puhuttaessa koulujen ja esiopetusyksiköiden toimijat mainitsevat usein fyysisten tilojen toimimattomuuden. Psykkisten ja sosiaalisten oppimistilojen hyvinvointia tukevien ominaisuuksien kuvaaminen tai kehittämistarpeet jäävät aika lailla mainitsematta. Voisi olla hyvä painottaa enemmänkin psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön yhteyttä oppilaan aktiiviseen toimijuuteen ja motivaatioon. Tai ainakin keskustella oppimisympäristön käsitteen moniulotteisuudesta ja mahdollisuuksista tukea vuorovaikutteista oppimista.

8.3 Opettajat työtapoja kehittämässä

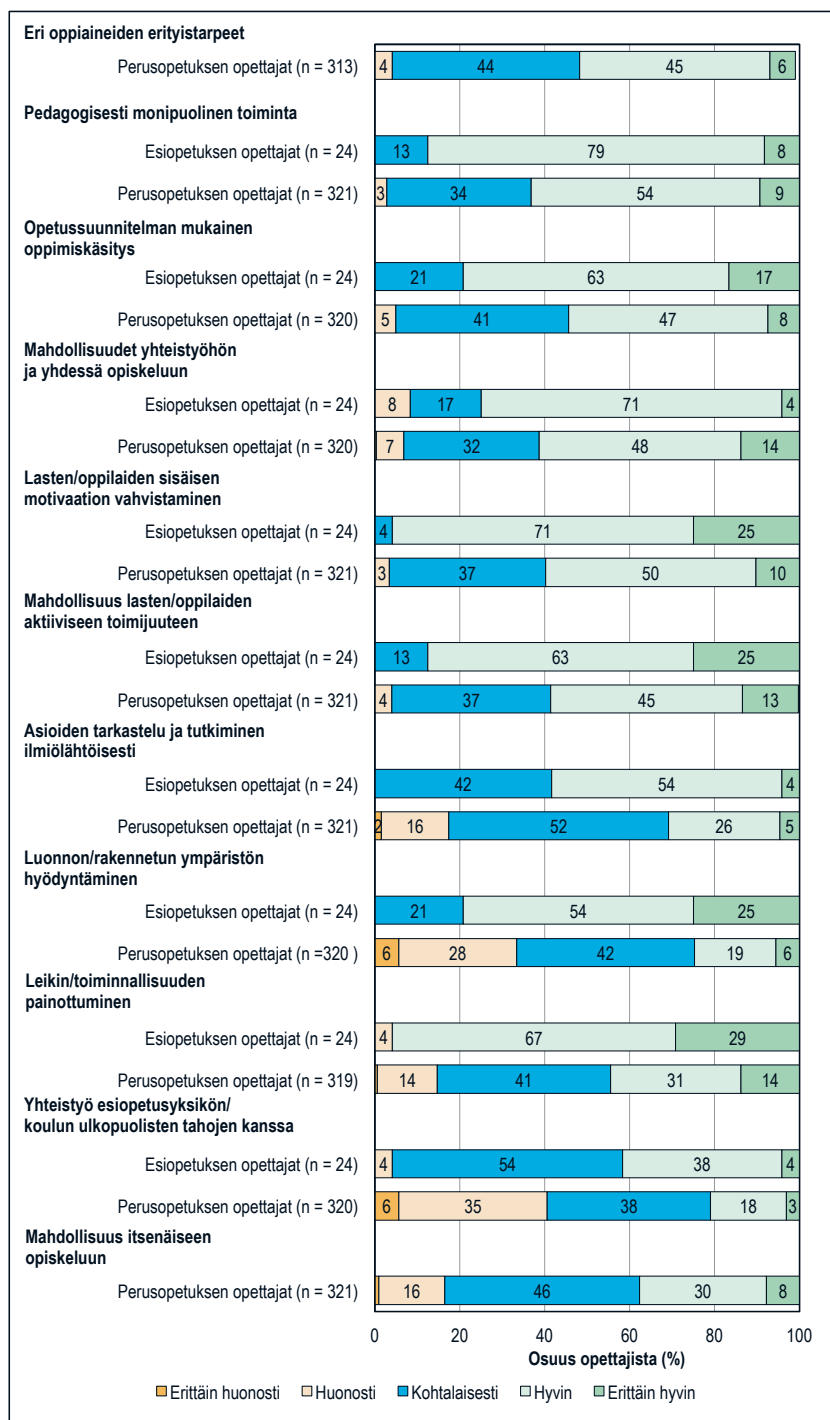


Robottien esterata

Työtapojen valinnan lähtökohtia ovat opetukselle asetetut tavoitteet sekä oppilaiden ja lasten tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Erilaisten työtapojen ja arviointimenetelmien käyttäminen tukee ja ohjaa koko oppilasryhmän oppimista ja antaa oppilaille mahdollisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoilla. Monipuoliset työtavat ja esiopetuksessa myös leikki mahdollistavat oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Työtapojen valinnassa tulee ottaa huomioon oppiaineiden ominaispiirteiden ja laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Myös opetuksen eriyttäminen on osa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken pedagogisen toiminnan lähtökohta. Myös opetuksen eheyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. (POPS 2014, 30; EOPS 2014, 28)

Esi- ja perusopetuksen opettajilta kysyttiin, miten he ovat työssään huomioineet eri asioita työtapojensa kehittämisessä²¹ (kuvio 21).

²¹ Kysymys: Miten hyvin olet huomionnut seuraavat asiat työtapojesi kehittämisessä?



KUVIO 21. Esi- ja perusopetuksen opettajien arvioita eri asioiden huomioimisesta työtapojensa kehittämisesssä (esiopetuksen opettajat n = 24, perusopetuksen opettajat n = 324)

Tulosten mukaan **esiopetuksessa** työtapojen kehittämisessä on kiinnitetty eniten huomiota lasten sisäisen motivaation vahvistamiseen, leikkiin sekä pedagogisesti monipuoliseen toimintaan. Työtapojen kehittämisessä oli huomioitu kysytyistä asioista vähiten yhteistyö esiopetusyksikön ulkopuolisten tahojen kanssa.

Perusopetuksessa opettajat ovat huomioineet työtapojensa kehittämisessä parhaiten pedagogisesti monipuolisen toiminnan ja oppilaiden sisäisen motivaation vahvistamisen. Vähiten vastausten perusteella on huomioitu yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä luonnon/rakennetun ympäristön hyödyntäminen.

Työtapojen kehittämistä analysoitiin myös tarkastelemalla perusopetuksen opettajien eroja koulutyypin, sukupuolen, työkokemuksen tai koulutuksen suhteen.

Perusopetuksen opettajien vastauksia **koulutyypeittäin** tarkasteltaessa havaittiin, että alakoulujen opettajat (ka 3,19) ottavat keskimäärin enemmän huomioon työtapojensa kehittämisessä luonnon ja/tai rakennetun ympäristön kuin yläkoulujen opettajat (ka 2,81), ($p < 0,05$; $d = 0,41$). Myös **sukupuolen** mukaan oli havaittavissa eroja opettajien välillä. Opettajien arvioiden perusteella naisopettajat ottavat keskimäärin miesopettajia enemmän huomioon työtapoja kehittäessään pedagogisesti monipuolisen toiminnan ($p < 0,05$; $d = 0,32$). **Työkokemuksen** suhteen ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja työtapojen kehittämiseen liittyen.

Työtapojen kehittäminen esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa on välillä haastavaa. Arjen kiire ja myös opettajien erilaiset elämäntilanteet voivat vaikuttaa mahdollisuuksiin osallistua täydennyskoulutukseen tai muuten kehittää omaa työtä ja toimintaa.

Uudistus osui omassa elämäntilanteessani hieman hankalaan saumaan, koska olin juuri silloin hoitovapaalla ja jäin esim. täydennyskoulutuksen ja paikallisen OPS-suunnittelun ulkopuolelle. Töihin palattuani olen saanut todella vähän käytännön ohjeistusta asiasta, ja pyrkinyt sitten itse selvittämään uudistuksen sisältöä. (Perusopetuksen opettaja 63, K18)

Ei ole järjestetty aikaa tehdä kirjallisia suunnitelmia yhdessä tiimin kanssa esim. tiimisopimus ja ryhmän esiopetussuunnitelma. Sijaisia on järjestetty vain harvoin ja ryhmä on toiminut vajaa miehityksellä, työntekijöiden jouston varassa. (Esiopetuksen opettaja 11, K10)

Tiedostan, että omaa opetustani olisi kehitettävä ja uusia työtapoja otettava käyttöön. Nykyisen ison yhdysluokan kanssa koen ongelmaksi sen, että vähäisten resurssien takia opetuksen ja työtapojen sisältö on pitkälti suunniteltava luokassa olevien erityisoppilaiden ehdoilla, eli tarkka struktuuri, yksinkertainen ohjeistus ja opettajajohtoisuus on arjessa toimivin tapa työskennellä. Halua kehittää omaa opetusta olisi, mutta arjen keskellä voimia siihen ei aina löydy, ja lisäksi koen ettei työyhteisöstä oikein löydy yhteistyöhalukkuutta tai tukea. (Perusopetuksen opettaja 63, K18)

Ajan puute (aika kuluu oppilaiden ja koulun asioita hoitaessa, ei ehdi perehtyä ja suunnitella ja tehdä yhteistyötä vaikkapa oman aineryhmän kanssa suunnittelemalla asioita). (Perusopetuksen opettaja 216, K10)

Negativt i form av mera arbete och ökad stress. Mera ensam arbetstid till att försöka hitta på nya arrangemang. Ökad oro/stress över om man som lärare följer allt till punkt och pricka. Mera individualiserad undervisning har lett till mera arbete för lärare. (Perusopetuksen opettaja 305, K18)

Mistä johtuu kiireen lisääntyminen koulujen ja esiopetusyksiköiden arjessa? Kouluvierailuilla käytyjen keskustelujen perusteella syynä voi olla sähköisten oppimisympäristöjen ja toimintatapojen lisääntyminen tai oppilasaineksen muuttuminen yhä moninaisemmaksi. Opettajien työssä on myös lisääntynyt erilainen asioiden kirjaaminen ja raportointi.

Esimerkiksi jotkut opetuksen järjestäjät olivat kehittäneet työläitä formatiivisen arvioinnin menetelmiä, joissa kaikki yläkoulujen opettajat arvioivat useita kymmeniä oppilaita useasta eri näkökulmasta Likert-tyyppisellä asteikoilla. Opettajat kertoivat joutuneensa käyttämään tähän valtavasti aikaa, mutta sanoivat sitten huomanneensa, etteivät oppilaiden vanhemmat edes lue arviointeja. Eräs opettaja kysyikin, *eikö liukuasteikoiden täyttämisen sijaan olisi hedelmällisempää käyttää sama aika jokaisen oppilaan kohdalla kannustavan ja oppimista tukevan palautteen antamiseen ja keskusteluun?*

Jag ger mera verbal respons åt eleverna, försöker få dem att reflektera och uttrycka sina åsikter och har mycket muntliga framföranden både kortare och längre. Har också självutvärdering med jämna mellanrum, men allt tar mycket tid. (Perusopetuksen opettaja 164, K18)

Sähköiset toimintatavat (Wilma, sähköiset lomakkeet, oppilaan tuki, yhteistyö kodin kanssa, s-posti) on vienyt ajan oppituntien suunnittelulta, yhteistyöltä kollegoiden kanssa ja opetuksen uudistamiselta eli kävi päinvastoin kuin oli tarkoitus; yksilöllistämistä on erittäin vaikea toteuttaa suurissa opetusryhmissä. Yksilöllistäessäni opetusta koemielessä eniten tukea tarvitsevat ovat jääneet kuitenkin käytännössä vähäisimmälle tuelle. Yhteissuunnitteluun jää tällä hetkellä vähemmän aikaa käytännössä omaa ainetta koskien kuin ennen, koulukohtainen yhteissuunnittelu on lisääntynyt. (Perusopetuksen opettaja 96, K18)

Tarvitsisimme enemmän aikaa suunnitteluun. Työn määrä on kasvanut muutenkin esimerkiksi oppilasaineksen ollessa yhä haastavampaa. Jotta OPS-kehittämiseen ja jalkauttamiseen jäisi omia voimavaroja, sille tulisi korvamerkitä ihan omaa aikaa viikon kiireiden keskelle ja huomioida, että kokonaistyömäärä ei kasva liian suureksi. Usein on tunne, että ei ehdi suunnitella ja toteuttaa tarpeeksi paljon uuden OPS:n mukaista opetusta. (Perusopetuksen opettaja 270, K18)

Lisää työtä oman työn ohessa, kyselyiden ja raportointien täyttäminen. Muutenkin kiireisessä arjessa ei meinaa ehtiä tehdä näitä kuin viime tingassa, koska haluaisi keskittyä työhön. (Esiopetuksen opettaja 9, K18)

Opettajat toivat esiin avovastauksissaan, että toimimattomat tai puutteelliset laitteet ja verkot osaltaan estävät työtapojen kehittämistä kouluissa. Sama asia tuotiin esiin myös koulu- ja esiopetusyksikkövierailuilla, jos asian kanssa oli pulmia. Erityisesti verkon toimimattomuus oli joissain vierailukohteissa johtanut siihen, että opettajien oli varustauduttava oppimistilanteisiin aina useammalla suunnitelmalla, mikä koettiin hyvin kuormittavana.

Laitteiden toimimattomuus. Ei ole intoa kantaa hybrideitä tai kannettavia tietokoneita luokkaan, kun se langaton netti ei kuitenkaan toimi, ja oppilaiden 45 minuutin tunnista kuluu 30 min että pääsevät kirjautumaan koneelle. Sen jälkeen pitääkin alkaa jo sammutella laitteita, että ehtivät seuraavalle tunnille. (Perusopetuksen opettaja 216, K10)

Puutteellinen välineistö/välineistön toimimattomuus, tilanpuute, haastavat oppilaat, niukka tukiresurssi, kiire, jonkinlainen muutosvastarinta. (Perusopetuksen opettaja 152, K10)

Rahan puute (= kirjat ovat vanhoja, uusia ei ole varaa tilata). (Perusopetuksen opettaja 216, K10)

Pienet ja puutteellisesti varustellut luokkatilat, joissa toiminnallisuus ei onnistu. Esimerkiksi biologian opetus matematiikan tai äidinkielen luokassa rajaa mahdollisuuksia esimerkiksi laborointeihin tai mikroskopointiin (lavuaarit, välineet, pistorasiat, tila). Oppilaiden kyky itseohjautua. Kielelliset vaikeudet ovat haaste, kun oppilaiden tulisi itse ottaa haltuun isoja kokonaisuuksia. Suurin osa oppilaista oppii parhaiten ja suosii opettajajohtoista työskentelytapaa. Itse projektimuotoisesti opiskelluista asioista saadaan huonompia arvosanoja kuin opettajajohtoisesti opiskelluista. (Perusopetuksen opettaja 243, K10)

Eri vuosiluokkien oppilailla on keskenään erilaisia laitteita ja välineistöä ja toisilla ei ole lainkaan henkilökohtaisessa käytössä olevia laitteita. (Perusopetuksen opettaja 25, K10)

OPS-arvioinnin tulosten perusteella voidaan todeta, että jos opettajilla on aikaa ja resursseja työtapojen kehittämiseen, he ovat uudistukseen ja muutoksiin erittäin tyytyväisiä. Avovastauksissa opettajat ilmaisevat tyytyväisyyttä esimerkiksi lisääntyneeseen yhteistyöhön sekä lasten ja oppilaiden osallisuuteen. Lisääntyneen yhteistyön myötä aineenopettajien näkemykset omasta työstään ovat voineet muuttua, sillä esimerkiksi monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet opettajien ymmärrystä eri oppiaineista. Avovastauksissa opettajat kuvasivat hyviä kokemuksia lasten tai oppilaiden ottamisesta mukaan suunnitteluun sekä lasten/oppilaiden lisääntyneeseen vastuuseen omasta oppimisestaan.

Samarbetet med andra ämneslärare och klasslärare har ökat. Mitt eget synsätt på min roll från lärare till handledare har förändrats. Jag satsar mera tid på att få eleverna att inse deras egen roll i lärprocessen och vi kollar tillsammans vilka olika kompetenser uppgifterna stöder osv. (Perusopetuksen opettaja 311, K18)

Tuonut hieman monipuolisempia tapoja opettaa ja toimia luokassa. Selkeästi myös laajentanut kynäpaperityöskentelystä kohti laajempaa tuottamista esimerkiksi videot, erilaiset esitykset (powerpoint jne). Tiedon tuottamista on myös tullut lisää jo 4-luokalle. Vastuuta myös oppilaille omien opiskeluaiakataulujen tekemisestä tietyissä jaksoissa. Hieman häivyttänyt myös laajemmissa projekteissa oppiainerajoja. (Perusopetuksen opettaja 290, K18)

Uudistus on selkeä parannus edelliseen OPS:an. Eskareiden osallistamisen vahvistaminen jo suunnitelmatasolta toteutukseen vahvistaa sitoutumista, ryhmäytymistä ja oppimisen iloa sekä halua kantaa vastuuta omasta eskaripäivästä / -vuodesta. (Esiopetuksen opettaja 5, K18)

Aiempaa enemmän otan huomioon lasten mielenkiinnon kohteet, myös vanhempien toiveet. Tartun lasten kysymyksiin enemmän. Oma aiempi suunnitelma voi joutua romukoppaan, jos lapsilta herää kiinnostusta johonkin asiaan. Erilaisia projekteja on tehty aiempaa enemmän, jossa otetaan huomioon oppimisen eri aihealueita. Enää ei tarjoa ensimmäisenä suoraa vastausta, vaan pohditaan yhdessä, miten asian voisi selvittää. Uudistuksen myötä on tullut opeteltua enemmän tv:n hyödyntämistä esiopetuksessa ja arvioinnissa. (Esiopetuksen opettaja 20, K18)

On ilahduttavaa, että opetussuunnitelmien perusteet 2014 ovat saaneet esi- ja perusopetuksen opettajia kehittämään pedagogisesti monipuolisia työtapoja sekä kiinnittämään huomiota oppilaiden sisäisen motivaation kasvattamiseen. Toisaalta OPS-arvioinnin tuloksissa esiin nousseet kiire ja yhteistyöhaluttomuus aiheuttavat haasteita opetuksen kehittämistyöhön. Ehkä olisikin tarpeen keskustella lisääntyneen yhteistyön aikaansaamista positiivisista vaikutuksista tai ”kiireen kammituksesta” esiopetusyksiköissä ja kouluyhteisöissä. Rehtorilla on koulussa keskeinen rooli yhteistyön mahdollistajana.

8.4 Oppimisympäristöt ja työtavat vierailukohteissa

Erilaisissa esiopetusyksikkö- ja koulurakennuksissa vieraillessamme tutustuimme moninaisiin ja luoviin tilojen hyödyntämisen tapoihin. Esiopetusyksikköjen ja koulujen omien tilojen lisäksi oppimisen tiloina hyödynnettiin lähiympäristöä, kuten luontoa, liikuntatiloja ja kulttuuripalveluja. Fyysisten tilojen, laitteiden ja välineiden lisäksi huomioitiin erilaiset pedagogiset toimintakäytännöt, yhteisöt sekä ilmapiiri esiopetusyksiköissä ja kouluissa. Näitä tarkastellaan seuraavassa omina kokonaisuuksinaan.

Fyysiset tilat, laitteet ja välineet

Vierailukoulujen ja -yksiköiden oppimisen tilat olivat hyvin erilaisia. Koulurakennukset vaihtelivat vanhoista 1900-luvun alussa valmistuneista rakennuksista uusiin, vuonna 2019 valmistuneisiin tiloihin. Joukossa oli 1950-luvun kivikouluja, 1960–70-lukujen ”tehdaskouluja” ja 1980–90-lukujen modernimpia koulurakennuksia kuitenkin perinteisine luokkahuoneineen ja pitkin keskikäytävään. Mukaan mahtui myös 2010-luvun uudisrakennuksia.

Joukossa oli useita eri vuosikymmenten rakennuksia, joita on laajennettu, remontoitu tai yhdistetty erilaisilla lisärakennuksilla yhtenäiskouluiksi. Osa yhtenäiskouluista sijaitsi kahdessa tai useammassa eri rakennuksessa, jolloin vaikutti siltä, että yhtenäiskoulu oli kenties hallinnollinen ratkaisu. Vierailukohteisiin mahtui sisäilmaongelmaisia ja tiloiltaan hyvin ahtaita yksiköitä ja kouluja. Ahtaus johtui esimerkiksi lapsi- ja oppilasmäärien kasvusta kasvukeskuksissa ja uusilla asuinalueilla.

Vierailuilla havaitsimme, että usein yksiköiden tai koulujen lähes kaikkia mahdollisia tiloja oli hyödynnetty varsin luovasti, ja muista kuin luokkahuoneista oli muokattu vaihtelevilla kalusteratkaisuilla oppimisen tiloja. Monissa kouluissa oli otettu oppimisen tiloiksi käyttöön käytävät, ruokatilat ja koulujen piha-alueet.

Esiopetusyksiköt ja koulut sijaitsivat hyvin erilaisissa paikoissa: luonnon ja peltojen keskellä, omakotitaloalueen ympäröimänä tai keskellä vilkasta kaupunkiympäristöä. On siis selvää, että mahdollisuudet hyödyntää lähiympäristön tarjontaa vaihtelivat suuresti. Maaseudun pienissä yksiköissä ja kouluissa ympäröivä luonto ja liikuntamahdollisuudet olivat aivan käden ulottuvilla, kun taas isoissa kaupungeissa oli periaatteessa tarjolla koko kaupungin mahdollisuudet, kuten kirjastot, uimahallit ja taidemuseot. Erinäisistä syistä johtuen nämä mahdollisuudet eivät arjessa aina opettajien mukaan kuitenkaan toteutuneet. Esimerkiksi yhden vierailukoulun opettaja totesi, että vaativan ja hieman levottoman oppilasryhmän kanssa vierailu kaupungin keskustan museoihin oli liian riskialtista.

Digitaalisten oppimisympäristöjen kehittämisen tai käytön suhteen vierailukohteissa oltiin hyvin erilaisissa tilanteissa ja vaiheissa. Pelkästään jo käytettävissä olevien laitteiden osalta vaihtelu oli suurta. Kun toisessa koulussa oli yksi laite 16 oppilasta kohden, toisessa puolestaan jokaiselle oppilaalle oli tarjolla oma laite. Vierailuilla tuli esille myös, että toisaalla opettajat olivat saaneet digikoulutusta jo useamman vuoden ajan, kun toisaalla opettajat eivät olleet päässeet koulutukseen, vaikka olisivat halunneet. Erilaisten verkko- yms. ongelmien vuoksi digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa oli joissakin kouluissa käytännössä todella vaikeaa, joskus jopa mahdotonta. Tämä aiheutti opettajissa turhautumista, sillä he joutuivat suunnittelemaan opetuksen toteuttamiseen varavaihtoehtoja. Myös laitteiden varaaminen ja niiden lataaminen käytön jälkeen saattoi olla työyhteisössä asia, josta kinasteltiin, ja tämä vaikutti paljon laitteiden käyttöön.

Yhteisöt ja pedagogiset toimintakäytänteet

Vuoden 2014 opetussuunnitelma on tuonut opetukseen ja oppimiseen lisää toiminnallisuutta, oppilaiden osallistamista ja vuorovaikutteisuutta. Lisäksi esiopetusyksiköiden ja koulujen tilojen sekä ryhmien uudelleenorganisointi on vaikuttanut yhteistyökäytänteisiin tai päinvastoin. Opetusta on useissa kouluissa organisoitu rakenteellisesti eri tavoin esimerkiksi siirtymällä 75 minuutin oppitunteihin sekä rytmittämällä oppimishetkiä eri tavoin. Vaikka koulun lähiympäristöä ja koulun muita tiloja on hyödynnetty yhä enemmän, ”ulos luokasta” ei saa toimintatapana olla itsetarkoitus. Monet opettajat korostivat vierailuilla, että koulussa toimitaan kulloisenkin oppilasryhmän vaatimalla tavalla. Jos oppilasryhmä tai yksittäinen oppilas kokee omassa luokassa toimimisen turvallisempaan kuin käytävällä ja työskentelee mieluummin pulpetin äärellä kuin säkkituolissa, heille on mahdollisuuksien mukaan suotu tämä.

Pedagogista kehittämistyötä voi tapahtua myös tilanteissa, joissa opettajien työtä joudutaan organisoimaan uudelleen esimerkiksi oppilasmäärien epätasaisen jakaantumisen vuoksi. Näin tapahtui eräässä vieraillussa yhtenäiskoulussa: koulussa oli yhdistetty ensimmäisen ja toisen luokan 59 oppilasta yhdeksi suurryhmäksi, jonka toiminnasta vastasi kolme luokanopettajaa, yksi laaja-alainen erityisopettaja ja yksi koulunkäynninohjaaja. Oppilaita ryhmiteltiin joustavasti heidän osaamisensa tason ja oppimisen tuen tarpeiden mukaan. Alun perin ratkaisun taustalla oli tarve tasoittaa ryhmäkokoja, ja samalla tultiin kehittäneeksi pedagogista toimintaa.

Ratkaisu osoittautui koulussa pedagogisesti toimivaksi malliksi, koska oppilaita voitiin ryhmitellä tarpeen mukaan erilaisiin toiminnan kannalta sopiviin ryhmiin. Toimintatapa lisäsi myös opettajien yhteistyötä ja suunnittelua sekä asioiden ja kokemusten jakamista sekä vähensi kiireen tuntua. Oppilaiden ryhmittäminen osaamisen tason ja heidän tarpeidensa mukaan on opetuksen eriyttämistä. Parhaimmillaan se mahdollistaa oppilaiden omatahtisen etenemisen oppimisen polulla tuetusti.

Seurasimme toiminnallisin menetelmin toteutettua matematiikan tuntia, jossa oppilaat työskentelivät pareittain ja ryhmissä. Oppilaat siirtyivät tehtävät tehtyään seuraavaan pisteeseen. He työskentelivät innostuneesti ja kysyivät tarvittaessa apua tilassa olevalta aikuiselta. Tämän tyyppisessä opetuksessa opettajilla ja ohjaajilla jää aikaa auttaa hitaammin eteneviä sekä ottaa paremmin huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. Esiopetusyksiköissä, joissa vierailimme, työskenneltiin usein työpisteissä ja työskentely sisälsi paljon leikkiä ja muuta toiminnallisuutta.

Eräässä koulussa opettajat olivat tyytyväisiä mahdollisuuteen tehdä yhteistyötä opetuksen suunnittelusta sen toteutukseen. Asioiden jakaminen, kokemusten vaihtaminen ja pulmien selvittäminen yhdessä oli osoittautunut erittäin toimivaksi ratkaisuksi. Opettajat liikkuiivat ryhmissä, jotka vaihtuivat aina tarpeen mukaan. Näin tiivis yhteistyö oli opettajille uutta, ja yksi heistä kertoi suhtautuneensa kokeiluun ennen koulun alkamista epäroiden. Epärointi on osoittautunut turhaksi, sillä toimintatavan muutoksen vuoksi opettajat saivat jakaa ideoita ja kehittää työtä yhdessä. Opettajien mukaan myös oppilaiden vanhemmat olivat aluksi epäilleet, miten tällainen ”luokattomuus” toimii.

Koulussa oli palkitettu 8. luokan matematiikan tunnit samaan kohtaan, ja tämä mahdollisti opettajien yhteistyön. Oppilaat oli ryhmitelty kolmeen ryhmään. Yksi ryhmä oli muutaman oppilaan pienryhmä, jossa osa oppilaista työskenteli yksin opettajan tuella. Suurimmassa ryhmässä oppilaat tutkivat ja laskivat ympyrän pinta-alaa pareittain. Kaikki opiskelivat samaa asiaa, toiset hitaammin ja toiset nopeammin. Tämä oli toimivaa eriyttämistä arjessa. Opettajien mukaan ratkaisu on lisännyt oppilaiden motivaatiota matematiikan opiskeluun ja parantanut matematiikan osaamista. Vierailumme keväänä koulun 8. luokan oppilailla ei ole yhtään nelosvaroitusta. Rehtori totesi, että isossa ryhmässä ne, jotka eivät osaa tai tippuvat kärryiltä alkavat helposti häiritsemään tuntia tai tekemään jotain muuta oheistoimintaa. Tämän tapainen opetuksen eriyttäminen on mahdollista, jos saman oppiaineen opettajia on useampia ja käytettävissä on myös erityisopettaja. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Toimintakulttuuri ohjaa työtapojen kehittämistä

Esiopetusyksikön ja koulun toimintakulttuurin muutos ja opetuksen kehittäminen vaativat opettajien ja johdon yhteistä keskustelua muutoksen suunnista sekä sitoutumista niihin. Joissakin vierailukohteissa oli viimeisten vuosien aikana tapahtunut myös muita isoja muutoksia kuten kuntaliitoksia, koulujen yhdistymisiä, pitkäaikaisen rehtorin eläköitymisiä sekä uuteen koulurakennukseen muuttamista. Nämä muutokset itsessään aiheuttavat toiminnan ja toimintatapojen pohtimista ja uudelleen jäsentämistä. Opetussuunnitelman uudistuksen lisäksi nämä kaikki erilaiset muutokset vaativat myös aikaa ja asioiden työstämistä. Vierailukohteissa havaitsimme sen, että

esiopetusyksikön tai koulun avoin ja kehittämismyönteinen ilmapiiri lisää opettajien innostusta oman toiminnan kehittämiseen sekä opetussuunnitelman tuomien uudistusten/muutosten yhteiseen pohtimiseen ja niiden toteuttamiseen sekä tavoitteiden saavuttamiseen.

Opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisen esteiksi opettajat nostavat yhteistyön, yhteissuunnittelun ja keskustelun puutteen. Myös esiopetuksen tai koulun muut muutokset, kuten esimerkiksi oppilasmäärän kasvu tai useamman koulun yhdistyminen, voivat osaltaan hidastaa opetussuunnitelman toteuttamista. Vierailujen keskustelutilaisuuksissa toiset opettajat muistelivat kaiholla ”vanhoja ja hyviä ja perinteisiä” menetelmiä tai toimintatapoja. Toiset taas kokivat juuri ne uudistumisen ja kehittämisen esteiksi. Keskusteluissa korostui myös johtajien pedagogisen johtamisen merkitys. Jos rehtori tuki ja kannusti kokeilemaan ja kehittämään uusia työtapoja, tämä edesauttoi uudistusten toteutumista. Jos taas johdon toiminta oli jollain tapaa epäjohtomukaista tai johto ei kannustanut opettajia kehittämään opetustyötään, uudistuksen tavoitteet saattoivat helposti jäädä vain paperille.

Koulusta puuttuu avoin, keskusteleva kulttuuri, jossa pureskeltaisiin oikeasti ongelmakohtia. Esim. monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät toteudu OPS:n mukaisesti – tällä hetkellä vasta integroidaan oppiaineiden välillä. Koulu on myös kasvanut ja muuttunut valtavasti viimeisten vuosien aikana. Koulu on vahvasti monikulttuurinen, mitä pitäisi hyödyntää ja tuoda näkyväksi – ei ainoastaan ongelmana vaan myös vahvuutena. (Perusopetuksen opettaja 249, K10)

Ei ole järjestetty aikaa tehdä kirjallisia suunnitelmia yhdessä tiimin kanssa esim. tiimisopimus ja ryhmän esiopetussuunnitelma. Sijaisia on järjestetty vain harvoin ja ryhmä on toiminut vajaa miehityksellä, työntekijöiden jouston varassa. (Esiopetuksen opettaja 11, K10)

Samarbete, tidsbrist, gamla traditioner. Jag själv tycker att jag gjort ett stort jobb. Men det hindras av att den kommunvisa planen kopierar innehållsförteckningen i gamla läroböcker – skäms! (Perusopetuksen opettaja 306, K10)

Det har inte funnits tid till samplanering, bara alldeles i början under det första året, men ingen tid för utveckling och för arbeta vidare med det vi började. (Perusopetuksen opettaja 308, K10)

Okoordinerat arbete från ledning

- Negativa attityder gällande förändring, vissa går i gamla spår fortfarande

- Elevernas och vårdnadshavarnas uppfattningar bristfälliga gällande LP (Perusopetuksen opettaja 323, K10)

Opetussuunnitelmien mukanaan tuomien muutosten myötä esi- ja perusopetuksen opettajat ovat kehittäneet työtapoja pedagogisesti monipuolisempaan suuntaan ja huomioineet oppilaiden sisäisen motivaation vahvistamisen. Esiopetuksen opettajat ovat turvautuneet luoviin ratkaisuihin pyrkiessään löytämään monipuolisia oppimisen tiloja. Sekä kouluissa että esiopetusyksiköissä tilojen tulisi olla muunneltavia ja joustavia. Haasteena ovat lisäksi vanhat laitteet, välineet ja materiaalit sekä ylipäänsä tieto- ja viestintäteknologisen välineistön vähäisyys. Esiopetuksessa työtapojen valintaa ohjaavat leikki ja pedagogisesti monipuolinen toiminta. Lisäksi opettajat huomioivat työtapojen valinnassa lasten sisäisen motivaation vahvistamisen.

Sekä esi- että perusopetuksen opettajat voisivat työtapojensa kehittämisessä kiinnittää huomiota yhteistyömahdollisuuksiin koulujen ja yksiköiden ulkopuolisten tahojen kanssa, sillä opettajakäytännön perusteella tämä osa-alue jää vähäiseksi. Työtapojen kehittämistä hankaloittaa puutteellisten tai vanhojen välineiden ja materiaalien lisäksi kiire. Tämän aineiston perusteella ne opettajat, joilla on aikaa ja resursseja työtapojen kehittämiseen, ovat tyytyväisiä opetussuunnitelmien mukanaan tuomiin muutoksiin. Voidaan kuitenkin kysyä, missä määrin kyse on opettajien asennoitumisesta muutokseen, ja missä määrin resurssien puute oikeasti estää OPS:n tavoitteiden saavuttamista? Osassa kouluja ja esiopetusyksiköitä on nimittäin onnistuttu luovilla ratkaisuilla muokkaamaan ahtaistakin tiloista toimivia oppimisympäristöjä.

Toiminta-
kulttuurin ja
opetuksen
kehittäminen

9



Millainen on kiva kaveri?

Koulu oli iso, viihtyisä ja sijaitsi kauniilla paikalla. Opettajilla tuntui olevan todella hyvä yhteishenki, vaikka kuluneen vuoden aikana oli tapahtunut paljon opettajavaihdoksia, ja rehtorikin oli ollut talossa vasta vuoden. Oppilaatkin tulivat oma-aloitteisesti juttelemaan kanssamme välitunneilla. Toiminta esi- ja perusopetuksessa oli opettajien kertoman mukaan hyvin lapsilähtöistä, ja koulussa oli koko ajan etsitty keinoja osallistaa oppilaita enemmän toimintaan. Uuden opetussuunnitelman myötä erityisluokatkin olivat koulun toiminnassa aktiivisemmin mukana. Ryhmäkoot oli saatu koulussa pysymään pieninä, ja seuraamissamme luokkatilanteissa, jotka saimme valita itse, oli hyvä työrauha ja kiva ilmapiiri. Luokkahuoneet olivat viihtyisästi sisustettuja ja oppilaiden töitä oli paljon esillä. Kaikissa luokissa oli telakat, joihin opettajat saivat oman koneensa kiinnitettyä luokkaa vaihtaessaan. Lähes jokaisessa luokassa oli tykki ja/tai älytaulu, ja dokumenttikamerat olivat aktiivisessa käytössä. Eräässä luokassa oppilaat tekivät samanaikaisesti erilaisia tehtäviä: osa oppilaista kirjoitti satua tehtävän pohjalta, osa pelasi lautapelejä ja osa teki muunlaisia äidinkielen tehtäviä. Koulun luokkahuoneiden välillä oli helppo kulkea, sillä ovet olivat auki. Kunnassa oli jo pitkään toiminut alkuluokkatoiminta eli luokat 0–2 opiskelivat yhdessä. Alkuluokan toimintakulttuuria oli haluttu siirtää myös muille luokka-asteille ja tätä olikin yhdessä opettajien ja oppilaiden kesken lähdetty suunnittelemaan ja toteuttamaan. Kuluva lukuvuonna 0–2 lk., 3–4 lk. ja 5–6 lk. olivat opiskelleet paljon yhdessä, ja tästä oltiin saatu hyviä kokemuksia. Erityisesti koulussa koettiin, että uusien opettajien pääseminen toimintaan mukaan oli helpottunut, kun suunnittelu- ja toteutustyötä oli jakamassa aina toinen opettaja. Opettajat kertoivat, että koulusta käydään retkillä pääosin kävelymatkan päässä olevassa kirkossa – kauemmas ei usein ollut mahdollisuuksia lähteä. Myös lähiluonto ja -metsä oli koulussa koettu hyvinä oppimisympäristöinä. (Kouluvierailujen muistiinpanoja)

Tässä luvussa tarkastellaan, miten opetussuunnitelmauudistus on opettajien arvioiden mukaan vaikuttanut esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintakulttuurin muutoksiin sekä sen kehittämiseen. Toimintakulttuurin muutosta arvioidaan myös yksikkö- ja kouluvierailujen aineistojen pohjalta sekä niiden aikana henkilöstön kanssa käytyjen keskustelujen että arviointiasiantuntijoiden tekemien havaintojen perusteella.

9.1 Arviointitulosten koontia toimintakulttuurin kehittämisestä

TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMISTÄ EDISTÄVÄT JA ESTÄVÄT TEKIJÄT	
Rehtoreiden ja päiväkodin johtajien pedagogisella johtajuudella on ollut opettajien mielestä positiivinen vaikutus koulujen ja yksiköiden toimintakulttuurin kehittämiseen.	Opettajien mukaan yhteissuunnittelua ja tiimityöskentelyä ei hyödynnetä toimintakulttuurin kehittämisessä yhtä paljon yläkouluissa kuin alakouluissa.
Toimintakulttuurin uudistaminen vaatii aikaa ja keskustelua sekä rakenteiden muuttamista esiopetusyksiköissä ja kouluissa.	Lapsi- ja oppilasryhmien moninaisuus vaikuttaa opettajien jaksamiseen. Voimavarojen vähetessä opettajat priorisoivat oman työn kehittämisen koko koulun toimintakulttuurin kehittämisen edelle.
Yhteissuunnittelu ja tiimityöskentely ovat opettajien arvioiden mukaan suurimmassa osassa esiopetusyksiköitä ja osassa kouluja tukeneet toimintakulttuurin kehittämistä.	Oppilaiden ja huoltajien osallistaminen sekä hyvien käytänteiden jakaminen osana toimintakulttuurin kehittämistä on yläkouluissa vähäisempää kuin ala- tai yhtenäiskouluissa tai esiopetuksessa.
Kodin ja koulun yhteistyö, kehittämismyönteinen ilmapiiri sekä opetuksen eheyttäminen edistävät esiopetuksen opettajien mielestä opetuksen kehittämistä enemmän kuin mitä perusopetuksen opettajat arvioivat.	Täydennyskoulutusta ei ole voitu hyödyntää riittävästi koulujen ja esiopetusyksiköiden toimintakulttuurin kehittämisessä.
Puolet kyselyyn vastanneista opettajista kokee, että heidän koulussaan erityisopetus/ erityisen tuen huomioiminen tukee hyvin opetuksen kehittämistä	Opettajat arvioivat, että heidän esiopetusyksikössään tai koulussaan taloudellinen tilanne ei tue opetuksen kehittämistä.
	Esi- ja perusopetuksen opettajien palkkaus ja työaikajärjestelyt eivät opettajien arvioiden mukaan edistä opetuksen kehittämistä.

9.2 Opettajien käsityksiä toimintakulttuuria kehittävästä tekijöistä

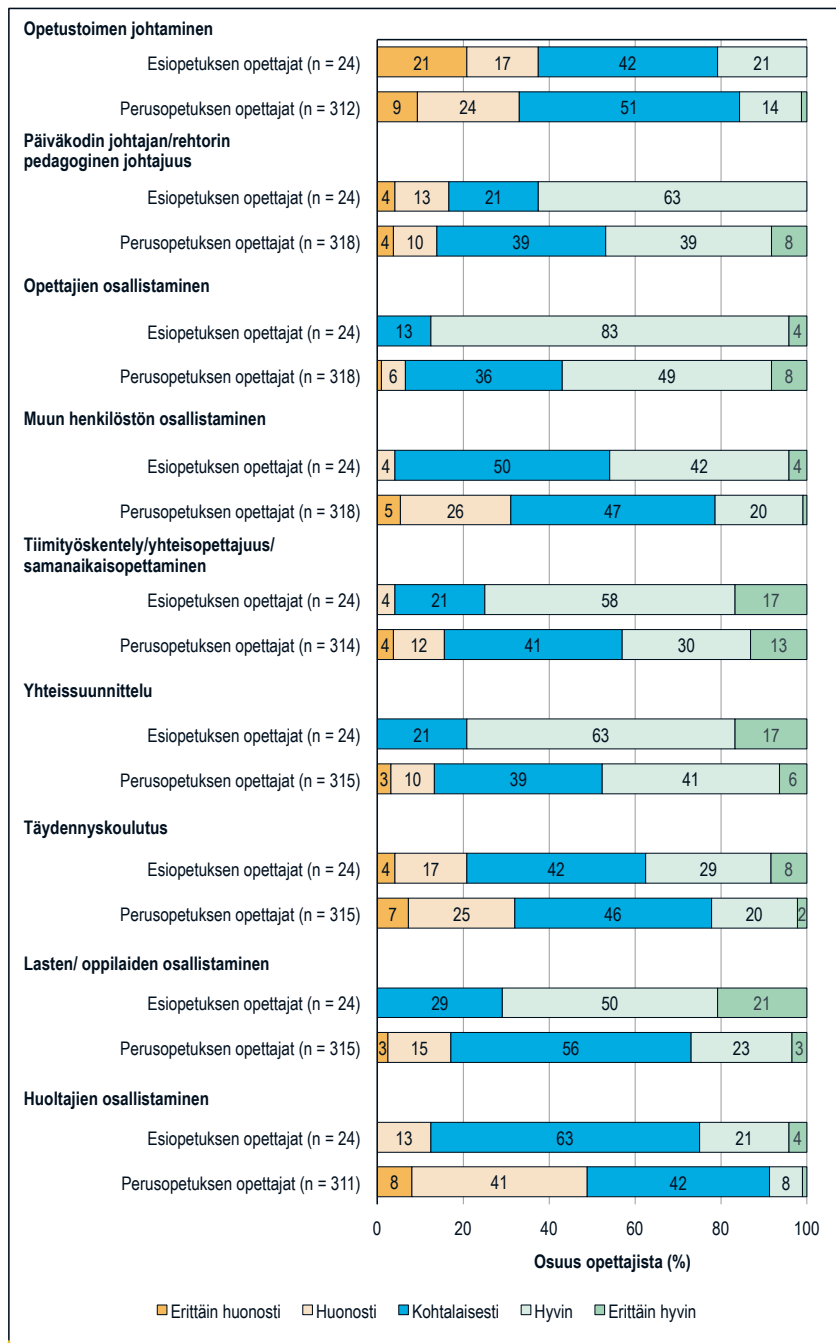
Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa toimintakulttuuri määritellään historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuvana tapana toimia. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat säädökset ja opetussuunnitelmien perusteissa sekä paikallisissa suunnitelmissa määritellyt arvot, oppimiskäsitys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

Elokuussa 2016 voimaan tulleissa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa määritellään toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita²², joiden tehtävänä on tukea opetuksen järjestäjiä, kouluja ja päiväkoteja toimintansa suuntaamisessa. Tavoitteena on edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa tukevaa toimintakulttuuria. Näiden periaatteiden toteuttaminen vaatii paikallisten tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioon ottamista, yhteistyötä huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa sekä oppilaiden aitoa mukanaoloa yhteisön kehittämisessä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26.)

Kuviossa 22 on esitetty opettajien näkemyksiä siitä, miten heidän mielestään eri tekijät ovat kehittäneet koulun ja esiopetusyksikön toimintakulttuuria²³.

²² Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet lueteltu alaluvussa 9.3

²³ Kysymys: *Miten hyvin seuraavat asiat ovat mielestäsi kehittäneet koulunne toimintakulttuuria?*



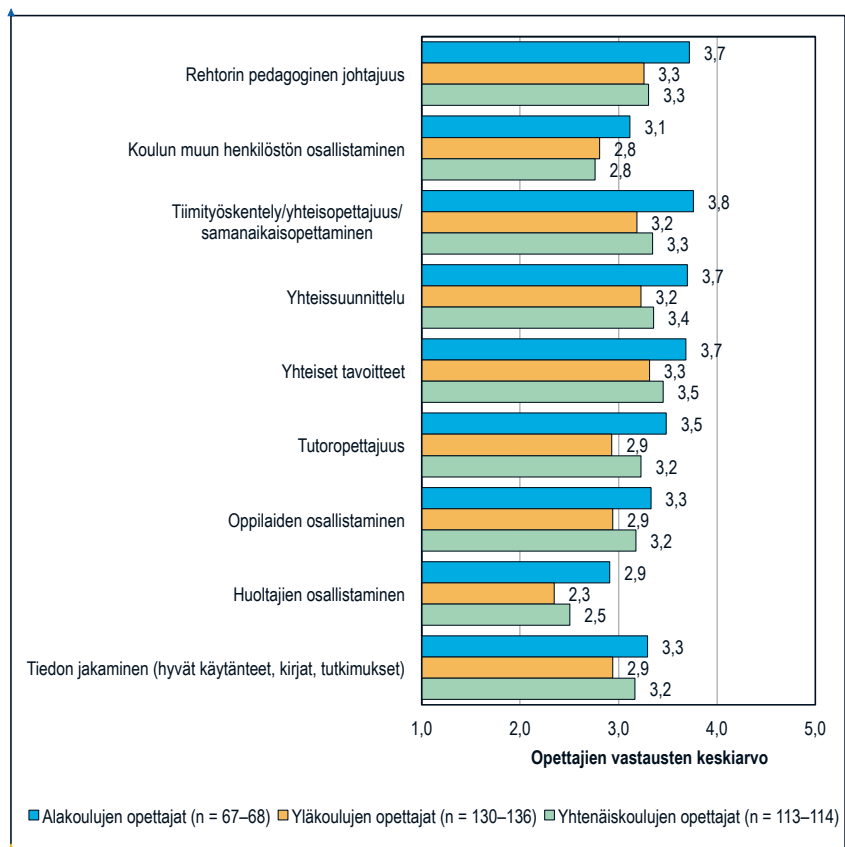
KUVIO 22. Esiopetusyksikön/koulun toimintakulttuuria kehittäneet tekijät esi- ja perusopetuksen opettajien mukaan (esiopetuksen opettajat n = 24, perusopetuksen opettajat n = 324)

Esi- ja perusopetuksen opettajien arvioita verrattaessa havaitaan, että esiopetuksen opettajat arvioivat kysytyt asiat monessa kohdassa positiivisemmin kuin perusopetuksen opettajat. Vain täydennyskoulutusta ja huoltajien osallistamista koskevissa väittämissä esi- ja perusopetuksen opettajien vastausten jakaumat eivät eroa niin huomattavasti toisistaan. Esiopetuksen opettajat arvioivat opettajien osallistamisen, tiimityöskentelyn /yhteisopettajuuden/samanaikaisopettamisen, yhteissuunnittelun sekä oppilaiden osallistamisen edistävän esiopetusyksikön toimintakulttuuria huomattavasti enemmän kuin perusopetuksen opettajat koulun toimintakulttuuria. Kenties tämä johtuu siitä, että esiopetuksessa on vahvemmat perinteet yhteissuunnitteluun ja yhdessä tekemiseen kuin esimerkiksi yläkoulussa.

Täydennyskoulutuksenkaan ei ole koettu kehittävän toimintakulttuuria. Tulos voi johtua joko siitä, ettei täydennyskoulutukseen ole päästy, tai siitä, että koulutusta ei ole koettu hyödyllisenä. Täydennyskoulutukseen osallistumisen esteitä kysyttiin OPS-arvioinnin ensimmäisessä kyselyssä vuonna 2017 sekä esiopetusyksiköiden että koulujen vastaajaryhmiltä. Suurimmat esteet koulutuksiin osallistumisessa olivat vastaajaryhmien mukaan resurssipula, kiire sekä sijaisjärjestelyt (Saarinen ym. 2019, 64).

Seuraavaksi tarkastellaan, miten perusopetuksen opettajien arviot toimintakulttuuria kehittävien tekijöiden osalta eroavat koulutyypin, sukupuolen, koulutuksen tai työkokemuksen mukaan.

Kuviossa 23 on esitetty toimintakulttuurin kehittämiseen liittyviä tuloksia **koulutyypin** mukaan. Kuviossa on vain väittämiä, joiden osalta opettajien arvioissa oli tilastollisesti merkitseviä eroja.



KUVIO 23. Koulun toimintakulttuuria kehittäneet tekijät koulutyypin mukaan (alakoulujen opettajat n = 68, yläkoulujen opettajat n = 141, yhtenäiskoulujen opettajat n = 115) (asteikko 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)

Suurimmat erot ala- ja yläkoulujen opettajien vastauksissa ovat tiimityöskentelyn/yhteisopettajuuden/samanaikaisopettamisen ($p < 0,001$, $d = 0,62$), yhteissuunnittelun ($p < 0,001$, $d = 0,55$), tutoropettajuuden ($p < 0,001$, $d = 0,55$) ja huoltajien osallistamisen ($p < 0,001$, $d = 0,73$) suhteen. Alakouluissa työskentelevien opettajien mukaan nämä tekijät edistävät toimintakulttuurin kehittämistä keskimäärin yläkoulujen opettajia enemmän. Yksi tuloksia selittävä tekijä voi olla, että alakouluissa opetussuunnitelma 2014 on otettu käyttöön aikaisemmin ja yläkouluissa siihen siirrytään vaiheittain syyslukukaudesta 2017 alkaen. Toki opetussuunnitelman yhteinen osa on ollut yläkouluissakin käytössä jo vuonna 2016. Muita syitä tuloksille olisi syytä pohtia. Alakouluissa luokanopettaja opettaa lähestulkoon kaikkia aineita omalle oppilasryhmälleen. Opettaja tuntee omat oppilaansa ja yhteydenpito oppilaiden vanhempiin on tiiviimpää kuin yläkouluissa. Yläkouluissa siirrytään aineenopettajajärjestelmään ja oppilailla on useita opettajia. Myös opettajilla on vaihtuvat ryhmät, ja oppilasryhmiä on useampia. Yläkouluissa voi olla jopa sellainen tilanne, ettei luokanohjaaja opeta oman luokkansa oppilaille yhtään tuntia. Näin ollen hänellä ei ole juurikaan mahdollisuuksia tutustua oppilaisiin. Yläkouluissa yhteydenpito oppilaiden huolta-

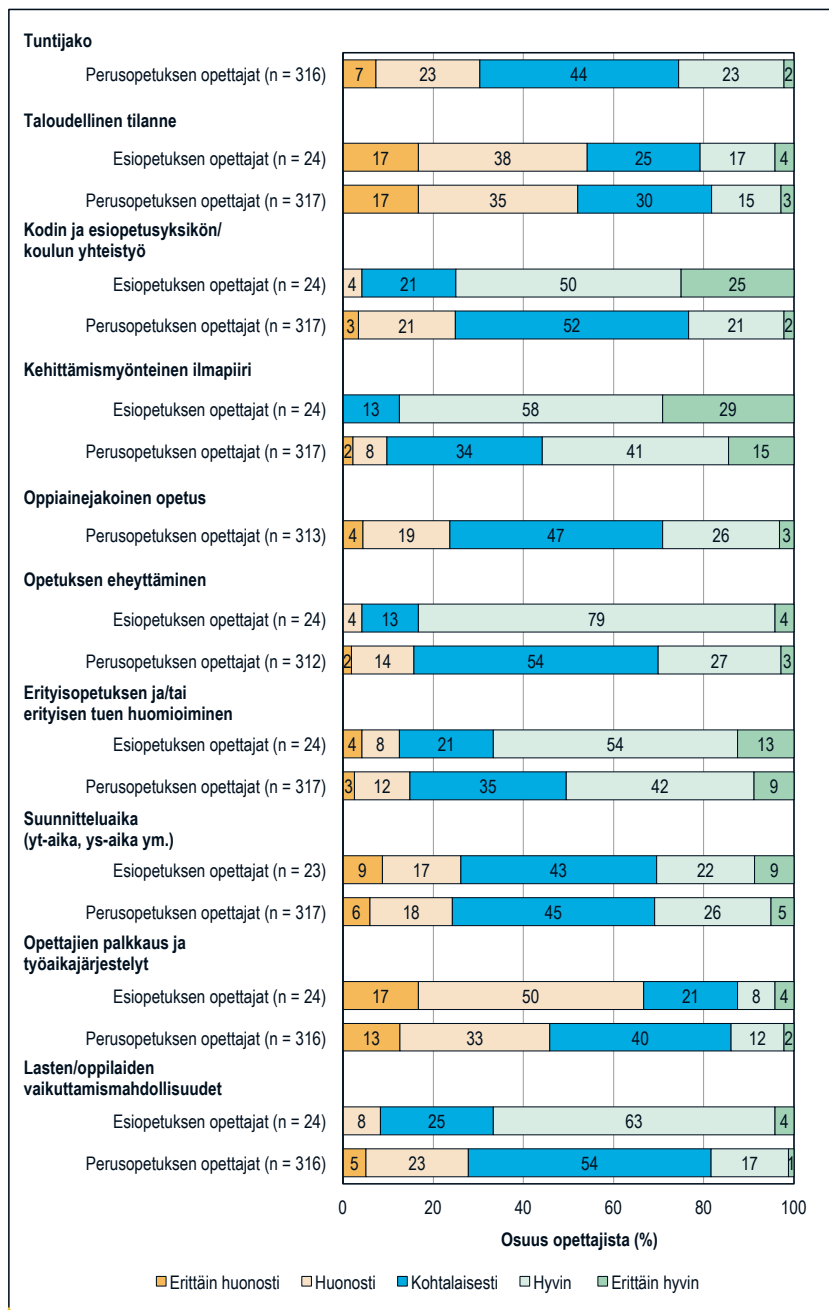
jiin jää huomattavasti vähäisemmäksi verrattuna alakouluun. Myös yhteisopettajuus useamman luokanopettajan välillä voi olla helpompi järjestää, ainakin lukujärjestysteknisesti, kuin useamman aineenopettajan välillä.

Tarkasteltaessa perusopetuksen tuloksia **sukupuolen** mukaan havaitaan, että naisopettajat arvioivat keskimäärin miesopettajia enemmän seuraavien tekijöiden edistävän toimintakulttuurin kehittämistä: kouluyhteisön jäsenien rohkaiseminen yhdessä työskentelyyn (miesopettajat ka 3,20 ja naisopettajat ka 3,46, $p < 0,05$; $d = 0,33$), tutoropettajuus (naisopettajat ka 3,24 vs. miesopettajat ka 2,85; $p < 0,01$; $d = 0,40$) ja huoltajien osallistuminen (miesopettajat ka 2,33 vs. naisopettajat ka 2,58; $p < 0,01$, $d = 0,31$).

Koulutuksen mukaan tarkasteltuna aineenopettajat arvioivat tiimityöskentelyn, yhteisopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden edistävän toimintakulttuurin kehittämistä keskimäärin vähemmän (aineenopettaja (ka 3,17) (ka 3,63); $p < 0,05$; $d = 0,49$) kuin luokanopettajat. Vastaajien **työkokemuksen pituuden** suhteen tarkasteltuna ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Seuraavassa kuviossa 23 tarkastellaan, miten eri asiat tukevat opetuksen kehittämistä kouluissa ja esiopetusyksiköissä²⁴

²⁴ Kysymys: *Miten hyvin seuraavat asiat mielestäsi tukevat esiopetuksen/perusopetuksen kehittämistä esiopetusyksiköissä/koulussanne?*



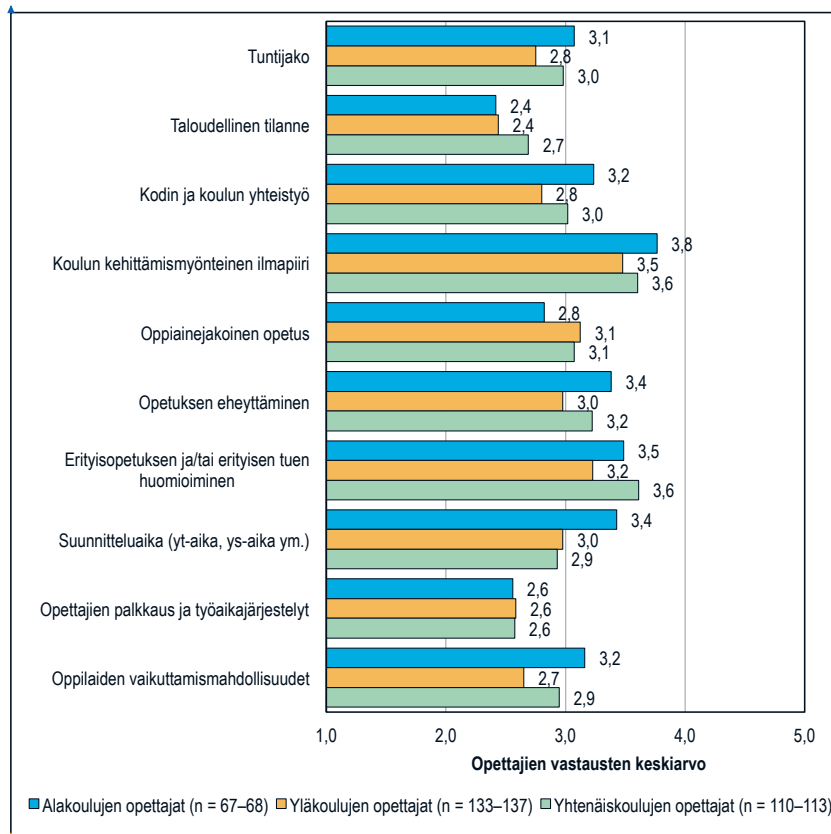
KUVIO 24. Opetuksen kehittämistä tukevat asiat esi- ja perusopetuksen opettajien mukaan (esiopetuksen opettajat n = 24, perusopetuksen opettajat n = 324)

Esiopetuksen opettajien mukaan erityisesti eheytetty opetus, kehittämismyönteinen ilmapiiri, lasten vaikuttamismahdollisuudet sekä kodin ja yksikön yhteistyö tukevat opetuksen kehittämistä heidän esiopetusyksiköissään.

Perusopetuksen opettajista yli puolet arvioi, että kehittämismyönteinen ilmapiiri edistää hyvin opetuksen kehittämistä heidän kouluissaan. Sen sijaan tuntijako, kodin ja koulun yhteistyö, oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet tai oppiainejakoinen opetus kehittävät perusopetuksen opettajien mukaan opetusta korkeintaan kohtalaisesti.

Taloudellinen tilanne tai opettajien palkkaus ja työaikajärjestelyt edistävät vastaajien mukaan huonosti esi- ja perusopetuksen kehittämistä.

Seuraavaksi (kuvio 25) tarkastellaan, miten perusopetuksen opettajien arviot opetuksen kehittämistä tukevien asioiden suhteen eroavat **koulutyypeittäin**.



KUVIO 25. Opetuksen kehittämistä tukevat asiat koulutyypeittäin tarkasteltuna (alakoulujen opettajat n = 68, yläkoulujen opettajat n = 141, yhtenäiskoulujen opettajat n = 115) (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)

Opettajien vastausten perusteella kodin ja koulun yhteistyö tukee opetuksen kehittämistä alakouluissa yläkouluja enemmän ($p < 0,01$; $d = 0,53$). Opettajien arviot ovat samansuuntaisia myös opetuksen eheyttämisen suhteen ($p < 0,01$; $d = 0,53$). Sen sijaan erityisopetuksen ja/tai erityisen tuen huomioiminen tukee opetuksen kehittämistä yhtenäiskouluissa yläkouluja paremmin ($p < 0,01$; $d = 0,43$). Tulosten mukaan alakoulujen opettajat (ka 3,43) arvioivat suunnitteluajan edistävän opetuksen kehittämistä enemmän kuin yhtenäiskoulujen ($p < 0,01$; $d = 0,58$) tai yläkoulujen ($d = 0,48$) opettajat. Alakoulujen opettajat arvioivat keskimäärin yläkoulujen opettajia myönteisemmin, että oppilailla on enemmän vaikuttamismahdollisuuksia opetuksen kehittämiseen ($p < 0,001$; $d = 0,62$).

Koulutuksen suhteen tarkasteltaessa aineenopettajat arvioivat oppiainejakoisen opetuksen edistävän opetuksen kehittämistä enemmän kuin luokanopettajat²⁵.

Perusopetuksen osalta tarkasteltiin myös, onko opetuksen kehittämiseen liittyvissä arvioissa eroja **sukupuolten** välillä. Tulosten mukaan naisopettajat arvioivat miesopettajia myönteisemmin opetuksen eheyttämisen ja oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet opetuksen kehittämistä tukevin tekijöinä²⁶. Tosin naisopettajienkin arvioiden keskiarvot sijoittuvat lähelle asteikon keskikohtaa.

Opettajien **työkokemuksen** pituuden suhteen aineistossa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ala- ja yläkoulujen opettajien sekä luokan- ja aineenopettajien arvioissa on monenlaisia eroja, jotka voivat johtua eri syistä. Esimerkiksi alakoulujen opettajille yhteissuunnittelu voi olla lukujärjestysteknisesti helpompaa kuin yläkoulujen opettajilla. Mahdollista myös on, että yhteissuunnittelulla on alakouluissa pidemmät perinteet, jolloin sen koetaan edistävän opetuksen kehittämistä voimakkaammin. Samoin voi olla myös eheyttämisen suhteenesimerkiksi Metson (2003), mikä voi ä OPS-arvioinnin. Hieman huolestuttavaa on, miksi yläkoulujen opettajat arvioivat oppilaiden vaikutusmahdollisuudet niin alhaisiksi opetuksen kehittämisessä. Oppilaiden osallistaminen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, yhdessä oppiminen sekä oppimisen vuorovaikutteisuus on kuitenkin keskiössä opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä ja tavoitteissa.

25 Luokanopettajat (ka 2,63) vs. aineenopettajat (ka 3,23); $p < 0,001$; $d = 0,70$

26 Opetuksen eheyttäminen, naiset ka 3,23 ja miehet ka 2,87; $p < 0,001$; $d = 0,49$
Oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet; naiset ka 2,93 ja miehet ka 2,62; $p < 0,01$, $d = 0,39$

9.3 Esiopetusyksiköt ja koulut toimintakulttuurin muutosten keskellä

9.3.1 Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on kuvattu toimintakulttuurin merkitystä ja kehittämistä. Toimintakulttuuri näkyy selvimmin yhteisön käytännöissä, joissa tulisi huomioida opetus- ja kasvatustyölle asetetut tavoitteet. Toimintakulttuuria voidaan kehittää ja muuttaa, mutta siinä on haasteensa, koska sitä ohjaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Molemmissa perusteasiakirjoissa toimintakulttuuri kuvataan kokonaisuudeksi, jota ohjaavat normit ja säädökset ja jota muovaavat johtamisrakenteet, työn organisointi ja arviointi. Toimintakulttuuri näkyy koko työyhteisön vuorovaikutuksessa ja keskiössä on henkilökunnan osaaminen, pedagogiset ratkaisut, oppimisympäristöt, ilmapiiri ja arkikäytänteet. (EOPS 2014, 22; POPS 2014, 26)

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa määriteltyjen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden tehtävänä on tukea opetuksen järjestäjiä, kouluja ja päiväkoteja toimintansa suuntaamisessa. Tavoitteena on edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa tukevaa toimintakulttuuria. Näiden periaatteiden toteuttaminen vaatii paikallisten tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioon ottamista, yhteistyötä huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa sekä oppilaiden aitoa mukanaoloa yhteisön kehittämisessä. (EOPS 2014, 22; POPS 2014, 26., ks. Saarinen ym. 2019, 125.)

Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita ovat oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestäväään tulevaisuuteen suuntautuminen. Esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat seuraavat periaatteet: kaikille yhteinen esiopetus, oppimisen ja oivalluksen ilo, lapsi osallisena ja oman elämänsä toimijana sekä hyvinvointi ja turvallinen arki. (POPS 2014, 26–29; EOPS 2014, 22–23, ks. Saarinen ym. 2019, 125.)

9.3.2 Toimintakulttuuri paikallisissa opetussuunnitelmissa ja vuosisuunnitelmissa

Esiopetuksen paikallisten opetussuunnitelmien mukaan toimintakulttuurin keskiössä on lasten osallisuus. Tämä osa-alue nostettiin esiin paikallisista opetussuunnitelmista (n = 13) seitsemässä. Muita suunnitelmissa esiintyviä teemoja ovat positiivinen palaute ja lapsen minäkuvan vahvistaminen (5 kpl), yhteisön jäsenten hyvinvointi ja turvallisuus (5 kpl) sekä vuorovaikutustaidot (5 kpl). Edellä mainittujen teemojen lisäksi toimintakulttuuriin käsitteeseen on liitetty keskenään erilaisia laajoja osa-alueita, kuten yhteistyö kotien kanssa, monipuolinen oppimisympäristöjen käyttö, eri kulttuurien ja uskontojen näkyminen, jatkuva arviointi, turvallisuus sekä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittäminen. Toimintakulttuuri on siis ymmärretty laajana yläkäsitteenä, ja esiopetusyksiköissä toimitaan ympäröivä maailma huomioiden (esim. yhdenvertaisuus, monikulttuurisuus, ympäristöteemat).

Esiopetuksen vuosittaisissa suunnitelmissa (n = 12) toimintakulttuurin kehittämisen suurimpina päämäärinä näyttäytyvät avoimuus ja toisten arvostaminen. Suunnitelmiin on kirjattu esimerkiksi kansainvälisyyttä, kulttuurista moninaisuutta sekä myönteistä vuorovaikutusta käsitteleviä mainintoja. Toinen keskeinen teema on toiminnan lapsilähtöisyys: lapset ovat mukana sääntöjen laadinnassa, kokevat olonsa merkityksellisiksi ja saavat tutkia maailmaa itselleen luontaisella tavalla.

Toimintakulttuuria käsittelevä osio on suurimmassa osassa **perusopetuksen paikallisia opetus-suunnitelmia** (16/19) kopioitu perustetekstistä, ja yhteen suunnitelmaan ei ole tehty lainkaan paikallisia täydennyksiä. Toimintakulttuuria käsittelevissä paikallisissa linjauksissa eniten mainintoja saavat toimintakulttuurin arviointiin ja kehittämiseen liittyvät kysymykset. Paikallisissa opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan tehdä tarkkoja linjauksia sen suhteen, miten arviointi- ja kehittämistyö käytännössä tapahtuu, vaan asia jätetään koulujen päätettäväksi. Lisäksi paikallisissa opetussuunnitelmissa korostetaan toimintakulttuurin yhteisöllisyyttä.

Vastakkaisina teemoina paikallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa esiintyvät koulujen omaleimaisuuden huomioiminen ja toisaalta yhteiset, tasa-arvoistavat käytänteet. Vaikka näkökulma toimintakulttuuriin on erilainen, nämä teemat eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia: eräässä opetussuunnitelmassa mainitaan sekä paikallisuuden huomioiminen että opetuksen yhtenäisyys. Muita toistuvia, paikallisia linjauksia ovat osallisuus sekä kestävä elämäntapa.

Koulujen lukuvuosisuunnitelmissa (n = 19) toimintakulttuurin suurimpina osa-alueina näyttäytyvät yhteisöllisyys ja muiden kunnioittaminen (11 kpl), myönteinen ilmapiiri (9 kpl) sekä oppilaiden osallisuus (9 kpl). Osallisuuteen liittyen mainitaan usein oppilaskuntatoiminta, ja sen myötä oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa koulun arkeen. Toimintakulttuuriin voidaan lukea kuuluvaksi myös lukuvuosisuunnitelmissa käsitellyt tunne- ja vuorovaikutustaitoihin, kestävään kehitykseen, liikuntaan, hyvinvointiin, tieto- ja viestintäteknologian käyttöön sekä tasa-arvoon ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat.

9.3.3 Toimintakulttuurin kehittäminen vierailukohteissa

Seuraavaksi tarkastellaan vierailukohteiden toimintakulttuureja opetussuunnitelmien perusteissa määriteltyjä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita mukaillen. Vierailuilla keskusteltiin eniten seuraavista toimintakulttuuriin liittyvistä teemoista: vuorovaikutus, osallisuus, oppiminen ja hyvinvointi. Keskusteluissa sivuttiin myös turvallisuutta, vastuullisuutta ja kestävään tulevaisuuteen suuntautumista. Lisäksi kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus painottuivat esiopetusyksikkö- ja koulukeskusteluissa jonkin verran. Eniten keskusteltiin monikielisydestä sekä eri kielten, katsomusten ja uskontojen rinnakkaiselosta. Myös yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sivuttiin keskusteluissa useiden eri asioiden yhteydessä.

Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen arviointiaineistoa on luokiteltu sekä yhteistyötä tukevien että sitä estävien tekijöiden kautta. Lisäksi tarkastellaan henkilökunnan ja oppilaiden/lasten hyvinvointiin liittyviä asioita sekä opettajien, oppilaiden/lasten sekä huoltajien osallisuuteen liittyviä kokemuksia. Myös johtamiseen ja töiden organisointiin liittyvät asiat ovat analyysin kohteina.

OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen tulosten mukaan yhteiset tavoitteet, opettajien osallistaminen ja yhteisön jäsenten rohkaiseminen yhteistyöhön ovat keskeisiä tekijöitä esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintakulttuurin kehittämisessä (Saarinen ym. 2019, 151). Arjessa yhteisen ajan löytäminen voi olla erittäin haasteellista. Koulu- ja esiopetusyksikkövierailuilla käytyjen keskustelujen perusteella näyttää siltä, että kiireinen arki ja suunnitteluajan puute ovat esteenä kehittämistyölle.

Vain harvoissa vierailukohteissa opettajat toivat esiin kiireettömyyden työyhteisössä. Näistä esimerkkinä yhden opettajan kiteytys: *Koulussamme opettajilla on rauhallinen ja turvallinen olo, koska olemme saaneet rauhaa ja luottamusta kehittää omaa opettajuutta ja pedagogiikkaa.* Lisäksi samassa keskustelussa tuotiin esiin, että koulun opettajien ja oppilaiden hyvinvointi ovat tärkeimpiä asioita oppimisen laadun turvaamiseksi.

Ajan puute ja kiire estivät kehittämistyötä suurimmassa osassa vierailukohteita. Opettajat nostivat esille arjen hektisyyden ja erityisesti sen, ettei uudistusten juurruttamiseen, saati kokeiluun ja dialogiin jäänyt aikaa. Opettajien suhtautumistavat opetussuunnitelmien perusteiden uudistuksiin voivat vaihdella uudistuksiin innokkaasti tarttuvista ”OPS:ejä tulee ja menee, mutta minä teen työtäni” -ajatteluun. Eräs kolme vuosikymmentä opettajana toiminut asian ilmaisi: *neljä eri opetussuunnitelmaa -eivät paljon hetkauta elämää.* Kyseinen lähellä eläkeikää oleva opettaja jatkoi, että *hänellä on ihana luokka, jonka kanssa voi tehdä [kaikkea] ja OPS- mukautuu hänen omaan ajatteluun.*

Useammassa vierailukoulussa kerrottiin, että kaikille opettajille yhteisen ajan (YT-aika) löytäminen on arjessa vaikeaa. Haasteita on etenkin silloin, jos koulu toimii useissa eri tiloissa etäällä toisistaan ja opettajilla kuluu aikaa siirtymiin. Samoja pulmia on myös kouluissa, joissa opettajat toimivat sekä yläkoulun että lukion puolella. Muutamien opettajien mukaan tämän pulman ratkaisu voisi olla kokonaistyöaika.

Useissa esiopetusyksiköissä suosittiin toiminnallisia työtapoja. Kuten yksi varhaiskasvatuksen opettaja totesi, *toiminnallisuus ja kaikkien työntekijöiden sitoutuminen siihen ja yhdessä tekemiseen on työn suola.* Sama opettaja mainitsi nauttivansa vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisesta toiminnasta hyvin paljon. Esimerkiksi monet pelit ja lelut olivat tässä yksikössä itse tehtyjä. Työntekijät ovat johdon mukaan sitoutuneita ja jaksavat laatia materiaaleja toimintaa varten. Esiopetusyksikön opettajat olivat tyytyväisiä myös siihen, että toiminta on samoissa tiloissa koulun kanssa. Sillä se helpottaa esiopetuksen lasten siirtymistä kouluun, koska välineet, tilat ja ihmiset ovat ennestään tuttuja. Opettajat kuitenkin toivat esiin saman asian kuin aiemmissakin esimerkeissä: *yhteinen aika on kortilla, aikaa löytää varsinkin keskellä päivää, koska lasten tarpeet menevät etusijalle.*

Kiireettömyys liittyy myös hyvinvointiin ja turvalliseen arkeen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 27) mukaan rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet sekä ympäristön viihtyisyys edistävät työrauhaa. Sekä esi- että perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan keskinäisen kunnioituksen, huolenpidon ja välittämisen asenteen vaikutusta toisia ja ympäristöä kohtaan.

Kohtuullisen väsynttä, kuvasi eräs opettajista, kun kyselimme kuulumisia kouluvierailulla. Koh- teessa oli kolme vuotta sitten luovuttu yhdestä rakennuksesta, mitä oli seurannut remontit ja epätietoisuus. Erityisesti opetuksen toteuttaminen eri pisteissä tuntui kuormittavalta. Vuoden 2014 opetussuunnitelman käyttöönotto vaatisi yhteistyötä ja tukea yhteistyölle. Opettajan mu- kaan oli tarvetta koulun yhteiseen tekemiseen ja yhteiseen suunnitteluun, mutta me ollaan vielä omissa nurkissa ja tiloissa (väistötilat).

Useat varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin dokumentoinnin lisääntymisen ja sen vaikutukset työn raskauteen ja kiireeseen. Eräs opettaja kiteyttää, että *suurin muutos työhön on ollut kirjallisen työn voimakas lisääntyminen*. Muita muutoksia, joita esiopetusyksiköiden keskusteluissa mainittiin, olivat lasten käyttäytymiseen liittyvät ongelmat/haasteet ja lasten levottomuuden lisääntyminen. Tällä oli vaikutuksia varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien uupumukseen, joka näkyy välillä esiopetusyksikön arjessa.

Myös osallisuuden kokemukset liittyvät yhteistyön tekemiseen ja yhteisten toimintatapojen rakentamiseen. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaan esiopetusyk- siköiden ja koulujen toimintakulttuurien tulisi tukea yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osalli- suutta. Vierailuissa esiopetusyksiköissä lasten osallisuus ja ryhmälähtöisyys oli otettu huomioon. Monissa paikoissa toiminta oli jo hyvin lapsi- ja ryhmälähtöistä ja toisissa paikoissa tuotiin esiin, että sitä pitäisi vielä kehittää. Myös vanhemmat tuntuivat olevan monessa esiopetusyksikössä hyvin kiinteä osa esiopetusyksikön toimintaa. Vanhempien toiveita kuultiin ja heitä osallistettiin toimintaan ja kehittämiseen. Kaikissa vierailukohteissa vanhemmat osallistuivat parhaiten juh- la- ja muihin tilaisuuksiin, joita lapset olivat olleet valmistelemassa ja/tai joissa lapset esiintyivät. Sen sijaan, joissain vierailukohteissa tuotiin esiin, että vain muutamat vanhemmat osallistuvat esimerkiksi vanhempainiltoihin tai opetussuunnitelmaan liittyviin keskusteluiltoihin, kun heille siihen tarjotaan mahdollisuutta.

Edellinen kuului myös kouluissa, kun kysyttiin, miten vanhempia osallistetaan tai miten vanhem- mat osallistuvat koulun toimintaan. Usein vastaus oli, että osallistuminen on heikkoa, varsinkin yläkoulussa, vaikka erilaisia osallistamisen tapoja on yritetty toteuttaa. Eräs opettaja totesi, että *koko koulun vanhempainillassa oli paikalla kolme vanhempaa ja kaksi opettajavanhempaa*. Ja toinen esimerkki opettajasta, joka kertoi koulussa järjestetyistä arvokeskusteluilloista: *Paikalla olivat vain samat aktiiviset henkilöt, jotka ovat vanhempaintoimikunnissa*.

Seutukunnalliset opetussuunnitelmaprosessit saivat hyvää palautetta erityisesti siitä, että pienet paikkakunnat pystyivät tekemään yhteistyötä tai kumppanikunnan mukana sai jaettua asiantun- tijuutta, tekijöitä oli enemmän ja prosessi ei näin ollen tuntunut niin kuormittavalta. Kuitenkin joissain seutukunnallisissa prosesseissa opettajat olisivat halunneet olla enemmän mukana, sillä kuten eräs rehtori totesi: *seutukunnallinen OPS tuli liian valmiina ja koulun opettajat eivät osallistuneet prosessiin*. Lisäksi prosessi oli opettajan mielestä ollut *tiukka, säädelty* ja *kuulemma ei juurikaan ollut mahdollisuuksia joustoon*.

Rehtorin ja johtajan rooli on keskeinen toimintakulttuurin kehittämisessä. Vuorovaikutteisia työtapoja, koko yhteisön hyvinvointia ja osallisuutta huomioiva toimintakulttuuri ja tavat toimia välittyvät myös oppilaille ja lapsille. Tätä kautta omaksutaan arvoja, asenteita ja tapoja toimia.

Esiopetusyksikkö- ja kouluvierailujen keskusteluissa todettiin, että johtajan rooli on keskeinen muutoksen läpiviemisessä. Johtaja voi omalla toiminnallaan edistää yhteiskehittämistä ja tukea työntekijöitä. Voi myös kysyä, millaisiin tehtäviin johtajan työaika kuluu ja mitä osa-alueita hän työssään painottaa.

Mutta rehtori ei yksin muuta toimintakulttuuria. Yhden vierailukoulun rehtori totesikin, että myös opettajayhteisön asenteella on suuri merkitys. Osa opettajista voi vastustaa muutosta ja pitää kiinni omista toimintatavoistaan uudistuksista huolimatta. Osa opettajista voi olla pitkällä uudessa opetussuunnitelman mukaisessa toiminnassa. Toinen rehtori summaa, että *toimintakulttuurin muutos on niin sanottu yleinen muutos, enää opettajat eivät kyseenalaisteta niin paljon.*

Jotkut rehtorit kertoivat, että vaikka he yrittävät luoda rakenteita esimerkiksi yhteiselle suunnitteluajalle, niitä ei kuitenkaan hyödynnetä. Tästä esimerkkinä yhden rehtorin toteamus, että opettajat eivät hyödynnä *yhteissuunnitteluun varattua aikaa ja ensi vuoden lukujärjestyksiin olen päättänyt varata yhteissuunnitteluajan koulupäivän keskelle, jolloin se ehkä tulisi paremmin käyttöön.*

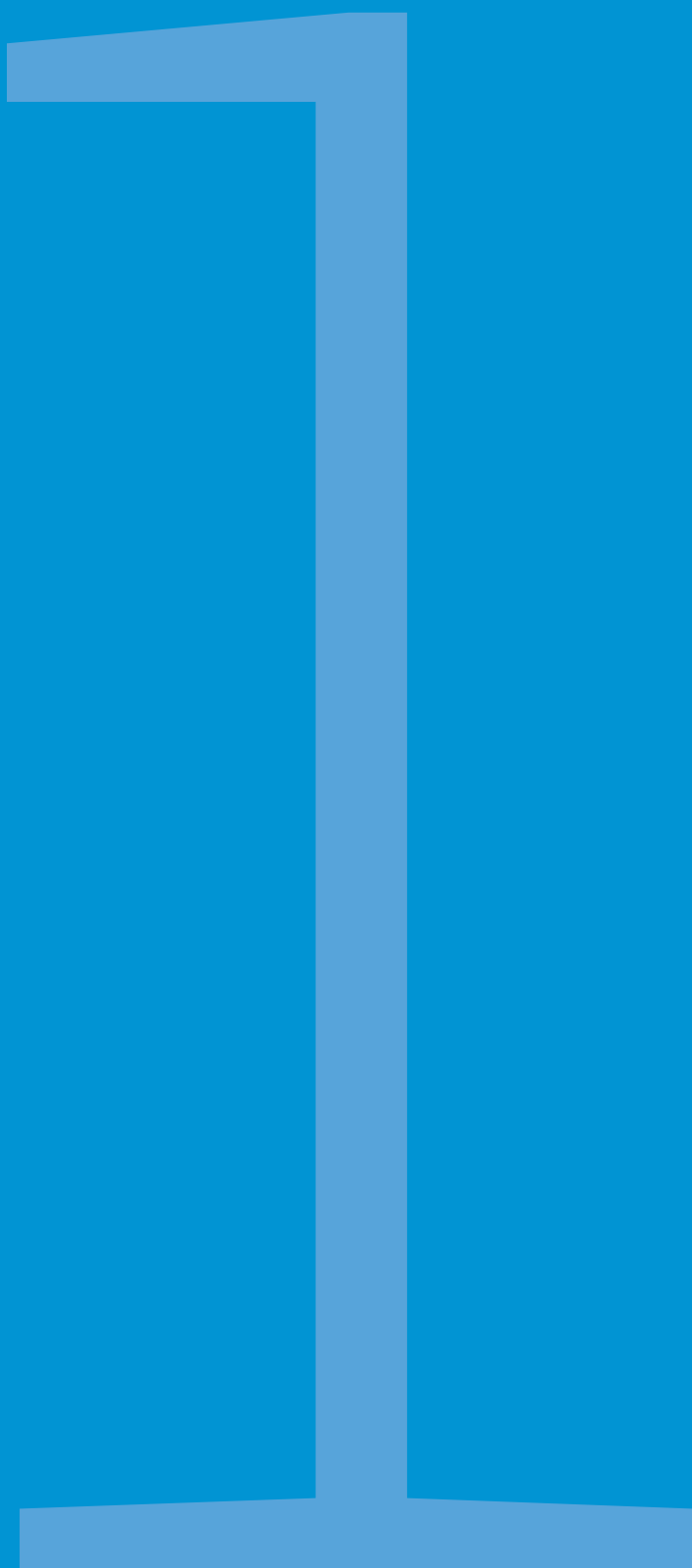
Viime vuosina tapahtunut opettajuuden muutos on ollut myös melkoinen. Vierailuilla pohdittiin opettajien kanssa, miten opettajat innostuvat, motivoituvat ja jaksavat kehittää omaa työtään opetussuunnitelmien tavoitteiden suuntaisesti. Yksi opettajakyselyn vastaaja pohtii muutoksia omassa työssään seuraavasti:

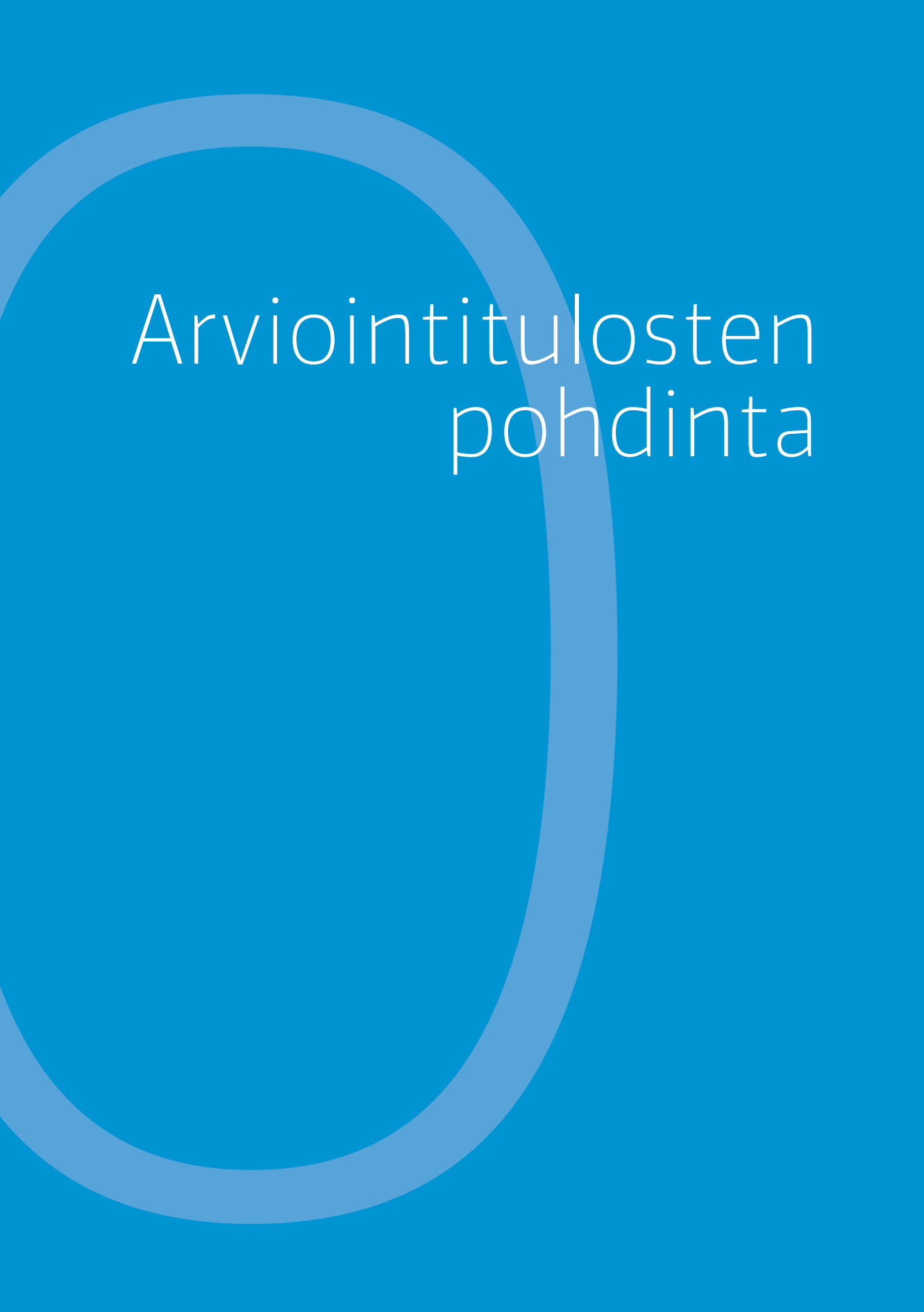
Se [uusi opetussuunnitelma] on saanut aikaan valtavan reflektion määrän; tuskinpa koskaan Suomessa on puhuttu näin paljon siitä, mitä opetus on. Se on myös terävöittänyt käytäntöjä esim. arvioinnissa. Se on myös aiheuttanut valtavasti turhautumista, riittämättömyyden tunnetta ja epäuskoa siihen, onko tässä koko hommassa mitään järkeä. Uudistukset ovat hienoja paperilla, mutta oppilaat eivät ole useimpiin uudistuksiin valmiita. Eivätkä olisi keskimäärin aikuisetkaan, jos heidät kouluun laitettaisiin. (Perusopetuksen opettaja, 282, K18)

Monet opettajat toivat koulujen keskusteluissa esiin myös muita omaan jaksamiseen liittyviä asioita. Keskustelimme paljon oppilasaineksen muuttumisesta yhä moninaisemmaksi sekä oppilaiden haasteiden ja tuen tarpeen lisääntymisestä. Inklusion haasteet ja mahdollisuudet keskusteluttivat ja kouluissa oli hyvin erilaisia käytänteitä muun muassa pienryhmätoiminnasta. Huolestuttavimmillaan tilanne oli koulussa, jossa opettaja toi esiin, että *kaikki aika menee siihen, että yrittää pitää luokan hallinnassa ja järjestyksessä, eikä muuhun jää resursseja.*

Kolmenkymmenenkolmen arviointivierailun perusteella voidaan todeta, että esiopetusyksiköiden ja koulujen toimintakulttuurissa elävät traditiot ja perinteiset toimintatavat. Muutokset vaativat ajan lisäksi rakenteiden muuttamista sekä toimintatapojen ja hierarkioiden purkamista. Yksikön ja koulun pedagoginen johtaminen on avainasemassa opetuksen kehittämisessä. Esimerkiksi opetussuunnitelmien uudistusten toteuttaminen vaatii yksikön tai koulun johdolta näkemyksiä ja toiminnan kehittämisen linjauksia. Miten edelliset huomioiden luodaan oppimiselle suotuisia tilanteita?

Opetussuunnitelmien perusteet valtakunnallisena normina on eräänlainen laatukäsikirja. Perusteissa linjataan varhaiskasvatus- ja perusopetuslaissa ja -asetuksissa säädettyjä normeja sekä tavoitteiden toteuttamista yleisellä tasolla. Kysymykseksi nousee, miten perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat jalkautetaan esiopetusyksiköiden ja koulujen arkeen. Miksi perusteiden asiat jäävät joskus abstrakteiksi ja tuntuvat vaikeilta? Esiopetusyksikkö- ja kouluyhteisön tapoja toimia ohjaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät, ja toimintakulttuuri vaikuttaa siinä toimiviin henkilöihin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitystä vai ei (POPS 2014, s. 26). Opetussuunnitelmien käyttöönotto tapahtuu erilaisissa konteksteissa, jonka hyvin konkreettisesti totesimme arviointivierailuja tehdessämme. Pääkaupunkiseudun suurissa kaupungeissa ja itäisen sekä pohjoisen Suomen pienillä opetuksen järjestäjillä haasteet ovat erilaisia. Kuitenkin, opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteena on turvata yhdenvertainen ja tasa-arvoinen peruskoulu jokaiselle oppilaalle. Opetussuunnitelmien käyttöönottoon, varsinkin uudistusten osalta, voi liittyä vastarintaa, jos ne koetaan ulkoapäin tulleina määräyksinä. OPS-arvioinnissa kerätyn aineiston perusteella voi sanoa, että erityisesti paikallisella tasolla on olennaista, että pedagogisen johtamisen keskeinen tehtävä on luoda tiloja ja paikkoja esimerkiksi yhteiselle keskustelulle ja tekemiselle sekä taltuttaa kiirettä. Se voi tapahtua hyvin pienin askelin, kuten vierailukohteessamme: kahden oppiaineen yhteinen monialainen oppimiskokonaisuus toimi opettajien oman toiminnan reflektoinnin ja kehittämisen paikkana, jota kautta yhdessä tekemisen hyvät kokemukset välittyivät myös muualle työyhteisöön.





Arviointitulosten pohdinta

10

Opetussuunnitelmien valmistelu ja käyttöönotto ovat laajoja ja monivaiheisia prosesseja sekä opetuksen järjestäjän että esiopetusyksiköiden ja koulujen tasolla (Saarinen ym. 2019). Opetussuunnitelmatyötä voidaan ajatella jatkuvana prosessina yksikköjen ja koulujen arjessa. Opetussuunnitelmien käyttöönotto tapahtuu aina tietyssä historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, johon vaikuttavat yksikön tai koulun toimintakäytänteet, johtaminen ja henkilöstö unohtamatta huoltajia, oppilaita tai lapsia. Myös saman paikallisen opetussuunnitelman todentuminen vaihtelee eri yksiköiden ja koulujen erilaisissa arkisissa tilanteissa.

Tässä luvussa tarkastellaan OPS-arvioinnin toisen ja kolmannen osahankkeen tuloksia suhteessa aiempaan tutkimustietoon. Liikkeelle lähdetään opetussuunnitelmaprosessista ja opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisesta ja jatketaan oppimiskäsitykseen, laaja-alaiseen osaamiseen, oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen, oppimisympäristöihin ja työtapoihin sekä toimintakulttuurin kehittämiseen. Edellä mainitut kokonaisuudet ovat sidoksissa toisiinsa ja näin ollen koko opetussuunnitelman toimeenpanon tarkastelussa on hyvä huomioida kaikki kokonaisuudet.

10.1 Osallisuus, keskustelu ja käytännönläheisyys edesauttavat opetussuunnitelmallisten muutosten ja uudistusten toimeenpanoa

Opetussuunnitelmalla on kolme erilaista tehtävää: se toimii hallinnollisena ohjausjärjestelmän asiakirjana, tämänhetkisen tieto- ja oppimiskäsityksen välittäjänä sekä pedagogisena dokumenttina. Opettajille OPS on nimenomaan käytännön työkalu, jonka tehtävä on määrittää opetuksen ja oppimisen suuntaviivoja. (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 87–88.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä opetussuunnitelma onkin välttämätön työkalu, kun kouluissa toteutetaan (yhteiskunnan vaatimusten mukaisia) muutoksia ja uudistuksia. (mt. 82–83.)

Paikallisen opetussuunnitelmatyön ohjeistuksesta ja toimeenpanosta vastaa opetuksen järjestäjä. OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen ja nyt käsiteltävien toisen ja kolmannen osahankkeen arviointitulokset osoittavat, että esiopetusyksiköt, koulut ja opettajat eivät ole kaikilta osin tyy-

tyväisiä opetussuunnitelman valmistelun ohjeistukseen. Opettajakyselyjen ja arviointivierailujen aineistojen analyysit myös osoittivat, että osa opettajista ei osallistunut paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin liittyviin koulutuksiin esimerkiksi kiireen tai hankalien sijaisjärjestelyiden vuoksi.

Kuulimme kritiikkiä, että uudistukset tai muutokset olivat tulleet ylhäältä päin ja opetussuunnitelma oli osalle opettajista tullut annettuna sen sisältöjä avaamatta. Opetussuunnitelmien käyttöönotossa voi ilmetä pulmia, jos opettajat eivät koe omistajuutta opetussuunnitelmaan tai jos esiopetusyksikössä tai koulussa ei avata yhdessä keskustellen opetussuunnitelman keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä. Myös niille opettajille, jotka eivät pääse osallistumaan OPS-prosessiin, tulee luoda tilaisuuksia pohtia asiakirjan sisältöjä yhdessä työyhteisön kanssa. Tämä auttaa heitä sitoutumaan opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja lisää kokemuksia asiakirjojen tärkeydestä. Opetussuunnitelmien käyttöönotossa esiopetusyksikön johtaja tai koulun rehtori on avainasemassa uudistusten toteuttamisessa yhdessä opettajien kanssa.

Arviointitulosten mukaan esiopetuksen opettajat ja luokanopettajat pitivät opetussuunnitelmaprosessiin liittyviä arvo- ja oppimiskäsityskeskusteluja oman työn kehittämisen kannalta tärkeämpänä kuin yläkoulujen opettajat. Keskustelu oppimiskäsityksestä ja sen todentumisesta ja huomioimisesta opetustyössä voisi avata opetussuunnitelman keskeisiä muutoksia ja auttaa opettajia refleктоimaan omaa toimintaansa suhteessa näihin muutoksiin. Vitikka, Krokfors ja Hurmerinta (2012, 91) korostavat, että opetussuunnitelmauudistusten yhtenä tavoitteena on muuttaa opettajien käsityksiä OPS:sta ja lisätä heidän sitoutumista siihen. Opettajien tulisi kokea OPS merkityksellisenä ja relevanttina, ja opetussuunnitelma-asiakirjan tulisi tukea opettajien käytännön työtä ja pedagogiikan kehittämistä. (mt. 91.) Opetussuunnitelmien merkitystä lisää opettajien osallistuminen uudistuksiin liittyviin koulutuksiin ja keskusteluihin. Samalla on syytä pohtia, millainen keskustelu ja koulutus tukevat opettajan työtä. OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen tulokset (Saarinen ym. 2019) osoittivat, että kouluilla ja esiopetusyksiköissä kaivataan erityisesti käytännönläheisiä koulutuksia.

Rehtorin ja päiväkodin johtajan keskeinen tehtävä OPS-uudistuksissa on toimia pedagogisena muutosjohtajana. Alavan, Halttusen ja Riskun (2012) koonti rehtorien työtä käsittelevistä suomalaisista väitöskirjoista osoittaa, että rehtorin työ on muuttunut ja on muuttumassa yhä kokonaisvaltaisemmaksi ja haastavammaksi. Rehtoreilla on suuri vastuu uudistusten toteuttamisesta kouluissa sekä opettajien osaamisen kehittämismahdollisuuksista. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 24.) Pedagogisen johtamisen keskiössä on opetussuunnitelmaprosessi kokonaisuudessaan. Rehtorin pedagogisen johtamisen tärkeimpiä välineitä ovat OPS:n laadinta-, toteuttamis-, arviointi- ja kehittämistyö. Fonsén (2014, 194–195) tarkastelee esiopetuksen (varhaiskasvatuksen) pedagogista johtamista eräänlaisena ”voiman siirtona”, jossa laadukkaan pedagogisen toiminnan taustalla on arvokeskustelua, toiminnan reflektiivistä tarkastelua ja kehittämistä. Nämä yhdessä pedagogisen johtajuuden kanssa ”laittaa johtamisosaamisen, toiminnan ja henkilöstön johtamisen rattaat pyörimään”.

OPS-arvioinnin tulokset ovat samansuuntaisia rehtoritutkimusten tulosten kanssa. OPS-arvioinnin tulokset osoittavat, että toiminnan kehittämisen pulmia ovat ajan, resurssien, yhteisen keskustelun ja käytännönläheisten täydennyskoulutusten puute. Liusvaaran (2014) tutkimukseen osallistuneet rehtorit pohtivat täydennyskoulutuksen resurssien ja tarjonnan lisäksi koulujen

toimintakulttuurien yhdenmukaistamiseen liittyviä kysymyksiä sekä osaamisen kehittämisen haasteita. Osaamisen kehittämisen näkökulmasta keskeisimpiä ongelmia ovat pedagogisen keskustelukulttuurin puuttuminen, resurssien ja ajan puute, asiantuntijaorganisaation johtamisen vaikeus sekä osaamisen erilaisuus. Rehtorien mukaan koulun toiminnan kehittämisen suunnittelua estävät myös opettajien sitouttamisen haasteet sekä henkilökunnan vaihtuvuus (Liusvaara 2014, 118–120, 123). Mielenkiintoista on, että OPS-arvioinnin ja tutkimusten mukaan lisää pedagogista keskustelua toivovat sekä opettajat että rehtorit. Esiopetusyksiköissä ja kouluissa olisi kenties syytä yhdessä pohtia, keiden vastuulla keskustelukulttuurin kehittäminen on ja millaisilla toimilla sitä voidaan kehittää.

10.2 Pedagoginen johtaminen ja yhteissuunnittelu edistävät opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista

Arviointitulokset osoittavat, että kiire sekä yhteiseen suunnitteluun, yhteistyöhön ja kehittämiseen käytettävän ajan puute ovat esi- ja perusopetuksen opettajien mukaan suurimpia esteitä opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden saavuttamiselle. Lisäksi tavoitteiden saavuttamista estävät OPS:n tavoitteiden abstraktius, tulkinnanvaraisuus ja idealistisuus. Tavoitteiden konkretisoiminen paikallisella tasolla vaatii yhteistä keskustelua, jossa pohditaan, mitä tavoitteet tarkoittavat ja miten esiopetusyksikön tai koulun toimintaa tulisi kehittää, jotta niitä voitaisiin saavuttaa.

Arviointitulosten mukaan yhteissuunnittelu edistää sekä opetuksen kehittämistä että opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista (ks. myös Saarinen ym. 2019). Useiden väitöskirjojen tuloksia summaavassa tutkimuksessa vahvistetaan, että yhteissuunnittelu lisää opettajien tietoa opetussuunnitelmasta ja vaikuttaa myönteisesti opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanoon. Yhdessä tapahtuva, suoraan opetussuunnitelmaan liittyvä kehittämistyö paitsi lisää tietoa, myös auttaa muuttamaan opetuksen käytänteitä. (Voogt, Jules & Handelzalts 2016, 137.) Yhteinen keskustelu ja yhteisen ymmärryksen luominen käytännönläheisesti uudistuksen sisällöllisistä tavoitteista edesauttaa niiden toteutumista opettajien arkityössä. Karikosken (2009, 263) mukaan rehtorin tulisi yhdessä opettajien kanssa arvioida kasvatuksen ja opetuksen sisältöjen arvopäämäärät. Tämän arvioinnin pohjalta selviävät muutostarpeet, ja näiden tarpeiden tunnistaminen vahvistaa opettajien sitoutumista yhteisiin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteisiin.

Osa opettajista kokee, että esiopetusyksikön tai koulun tilat, laitteet, välineet ja oppimateriaalit estävät OPS:n sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista. Perusopetuksessa tavoitteiden saavuttamista estävät lisäksi oppilasryhmien moninaisuus ja oppimisen tuen riittämättömyys. Erityisesti oppimisen tuen riittämättömyys nostettiin esille useissa kouluvierailuilla käydyissä keskusteluissa. Vähäiset mahdollisuudet vastata tuen tarpeisiin lisäsivät opettajien työn kuormittavuutta ja vaikuttivat suoraan opettajien jaksamiseen ja hyvinvointiin. Liusvaaran (2014) tutkimuksen mukaan koulun pedagogisen hyvinvoinnin tukemisen keskiössä ovat rehtorin toimintatavat. Johtaminen ja keskustelukulttuuri ovat olennaisia tekijöitä hyvinvoinnin ylläpitämisessä. Koulun henkilökunnan tulee löytää yhteiset opetus- ja kasvatusarvot ja sitoutua toimimaan niiden mukaisesti. (Liusvaara 2014, 141.)

Koulun sisäistä johtamistyötä voidaan tarkastella kolmen ulottuvuuden kautta. Nämä ovat ihmisten johtaminen, koulun kehittäminen ja asioiden johtaminen. Ulottuvuudet liittyvät toisiinsa, sillä esimerkiksi asioiden johtamiseen (talous ja hallintojohtamiseen) liittyy paljon inhimillistä toimintaa. Ihmisten johtamisen ja koulun kehittämisen kannalta keskeistä on tukea niin sanottujen yliammatillisten taitojen, kuten joustavuuden ja oppimiskyvyn, kehittymistä. (Raasumaa 2010; 130, 132.) Opetus- ja kasvatustyön johtaminen on luonteeltaan pedagogista johtamista, ja tähän kuuluu myös opetussuunnitelman kehittämistyö (mt. 155). Koulun johtaminen vaatii rehtorilta yhteisöllistä osaamista, jolla tarkoitetaan muun muassa ihmissuhdeosaamista, kykyä toimia joustavasti, ryhmätyötaitoja, vuorovaikutustaitoja sekä oman osaamisen esiin tuomista (mt. 2010, 90). Rehtorin tehtävänä on huolehtia siitä, että opettajilla on vapaus tehdä työtään omien näkemystensä mukaisesti, mutta tarvittaessa hänen on myös asetettava rajat opettajien toiminnalle. (mt. 106.)

Opettajien osaamisen kehittämistä voi rajoittaa kouluille tyypillinen yksin tekemisen kulttuuri. Vaikka kehittyminen usein perustuukin yksilöllisiin oivalluksiin ja intuitioon, opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijuutta on mahdollista kehittää havainnoimalla ja jäljittelemällä muita työyhteisön jäseniä. Perusopetuksessa työskentelevien osaaminen on usein luonteeltaan hiljaista tietoa. Kasvatuksen ja opetuksen käytänteisiin vaikuttavat tilannesidonnaiset tekijät ovat vaikeasti käsitteellistettävissä, minkä vuoksi pitäisi löytää uusia tapoja keskustella ja jakaa hiljaista tietoa ja osaamista. (Raasumaa 2010, 121.) Joillakin OPS-arvioinnin kouluvierailuilla opettajat alkoivat jakaa hyviä käytänteitään yhteisen keskustelun aikana. Osa opettajista oli jo kehittänyt ja kokeillut uusia toimintatapoja ja toiset olivat vasta suunnittelemassa niitä. Arjen kiireiden keskellä opettajat eivät kuitenkaan olleet aikaisemmin ehtineet jakamaan hyviä käytänteitä tai osaamistaan kollegoilleen.

Arviointivierailuilla opettajat toistuvasti korostivat rehtorin tärkeää roolia opetussuunnitelma-prosessissa ja koulun toiminnan kehittämisessä. Lehtonen (2009, 127) toteaa tutkimuksessaan, että rehtorin tulisi itse toimia tavalla, jolla hän toivoo koulun toiminnan muuttuvan, sillä rehtorin antama esimerkki vaikuttaa muutoksen toteutumiseen. Lisäksi rehtorin tulee huolehtia opettajakunnasta, sillä koulun kehityksessä opettajilla on luonnollisesti suuri rooli. Osallisuuden kokemus motivoi henkilöstöä, ja heidän tulee luottaa yhteisiin rutiineihin ja käytänteisiin. (mt. 152.)

Rehtorit ovat keskenään eriarvoisessa asemassa, sillä kuntien toimintakulttuurit vaihtelevat. Joissain kunnissa rehtoreiden odotetaan olevan aktiivisesti mukana koko koulutoimen kehittämisessä, kun taas toisaalla rehtoreilla on runsaasti aikaa keskittyä oman koulun henkilökuntaan ja oppilaisiin. (Lehtonen 2009, 152.) Haaste tunnistettiin myös OPS-arvioinnissa, erityisesti esiopetuksen puolella: monissa esiopetusyksiköissä johtajan aikaa kului pääsääntöisesti hallinnollisiin tehtäviin, jolloin aikaa ei jäänyt muutosjohtamiseen tai pedagogiseen johtamiseen.

Arviointivierailuilla havaitsimme erilaisia tapoja mahdollistaa ja tukea opettajien pedagogisen osaamisen kehittämistä. Pedagogisena johtajana rehtori voi luoda opetuksen kehittämistä edistäviä toimintatapoja. Opettajien kollegiaalisten keskustelujen lisäksi samanaikais- tai yhteisopettajuus tai kollegan oppituntien seuraaminen luovat tilan opettajan omien toimintatapojen reflektointiin sekä murtavat yksin tekemisen kulttuuria. Opettajan osaamisen kehittämisessä oma roolinsa on myös koulutuksella ja viimeaikaiseen tutkimukseen perehtymisellä. Eräässä vierailukoulussa rehtori oli järjestänyt lukupiirejä vaihtuvista opetussuunnitelman teemoista. Koulun kaikki opettajat osallistuivat niihin ja jokainen opettaja sai ottaa vuorollaan vastuuta teemojen alustamisesta.

Muutamissa vierailukohteissa opetuksen järjestäjä oli toteuttanut pedagogisia kahviloita, joissa opettajat keskustelivat opetussuunnitelman uudistuksista. Tukea pedagogiseen kehittämiseen saadaan keskustelukäytäntöjen lisäksi koulutuksista.

10.3 Oppimiskäsityskeskustelun laajuus ja merkitys osana opetussuunnitelmaprosessia, opetuksen kehittämistä tai arjen työtä vaihtelee

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa määritellyt oppimiskäsitykset ovat asiakirjoissa yksikössä, vaikka niissä on piirteitä useista eri oppimiskäsityssuuntauksista. OPS-työssä mukana olleet virkamiehet kokivatkin oppimiskäsitystä koskevien linjausten tekemisen haastavaksi, ja oppimiskäsityksestä oltaisiin heidän mukaansa voitu käydä vielä enemmän merkitysneuvotteluja (Soini ym. 2017, 52).

Suurin osa opettajakyselyihin vastanneista arvioi, että pedagoginen kehittäminen heidän yksikössään ja koulussaan pohjautuu vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaiseen oppimiskäsitykseen. Tulosten mukaan yläkoulujen opettajat arvioivat oppimiskäsitykseen perustuvan pedagogisen kehittämisen merkityksen keskimäärin vähäisemmäksi kuin ala- ja yhtenäiskoulujen opettajat. Tämä voi johtua siitä, etteivät yläkoulujen opettajat kokeneet työyhteisön arvo- ja oppimiskäsityskeskusteluita erityisen keskeiseksi oman työn kehittämisen kannalta. Tämä voi liittyä Krokforsin (2017) tulokseen siitä, että luokanopettajat ovat aineenopettajia valmiimpia työhönsä liittyviin pedagogisiin muutoksiin. Bergström ja Häll (2016) ovat havainneet, että opettajat eivät pidä opetussuunnitelmaa keskeisenä lähteenä oman opetuksensa suunnittelussa. Tutkimuksen mukaan osa opettajista uskoo, että oppikirjojen käyttäminen tarkoittaa automaattisesti myös opetussuunnitelman seuraamista. (Bergström ja Häll 2016, 61.)

Myös OPS-arvioinnin vierailuilla käsiteltiin oppimiskäsitystä. Esiopetusyksiköissä ja kouluissa oli jo ennen vierailua keskusteltu eri tavoin oppimiskäsityksen todentumisesta arjessa. Vierailujen aikana käydyissä keskusteluissa lapsen ja oppilaan aktiivinen toimijuus nousi voimakkaasti esiin. Koulukeskusteluissa muut oppimiskäsitykseen liittyvät asiat, kuten oppilaiden vahvuuksien huomioiminen, oppimaan oppiminen, oppimisen vuorovaikutteisuus, omien oppimistavoitteiden asettaminen tai oppimisprosessin ohjaus tulivat esiin vain silloin tällöin. Esiopetusyksiköissä keskusteltiin lähes poikkeuksetta lapsilähtöisyydestä ja ryhmälähtöisyydestä sekä korostettiin leikin merkitystä oppimisessa. Joissain esiopetusyksiköissä ei kuitenkaan ollut välttämättä löydetty keinoja lasten toiveiden kuulemiseen.

Opettajakyselyiden tulokset osoittavat, että oppimiskäsityksen mukaisen opetuksen toteuttamista estävät muun muassa puutteelliset tilat, välineet ja laitteet. On syytä pohtia, miksi esimerkiksi tilat koetaan esteeksi oppimiskäsityksen toteutumiselle. Yksi syy voi olla, että oppilaiden aktiivinen toimijuus liitetään toiminnallisuuteen ja toiminnallisiin työtapoihin, joita on vaikea toteuttaa ahtaissa tiloissa. Muun muassa Ahonen (2018) on todennut, että opettajien mukaan oppilaiden aktiivinen rooli toteutuu vapaamuotoisemmissa, usein luokkahuoneen ulkopuolisissa oppimistilanteissa kuten välitunneilla ja juhliissa. Luokkahuoneissa oppilasta kuvattiin yhä enimmäkseen

opetuksen vastaanottavana osapuolena. (Ahonen 2018, 48.) Edellisten lisäksi oppimiskäsityksen mukaista opetuksen toteuttamista estävät OPS-arvioinnin mukaan työrauhahäiriöt, suuret ryhmät ja riittämättömät mahdollisuudet antaa tukea sitä tarvitseville oppilaille. Suurista opetusryhmistä ja oppilasaineksen moninaisuudesta johtuen myös oppilaiden omien opinpolkujen tukeminen on opettajien mukaan vaikeaa.

10.4 Kehittyvät oppimiskokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen

OPS-arvioinnin aineistoissa laaja-alainen osaaminen arvioidaan perusopetuksessa osittain vaikeaksi ja monitahoiseksi tavoitteeksi. Pelkona opettajilla on, että laaja-alaisuus jää omaksi paperikukkaseeseen, mikäli koulussa ei laajasti keskustella, mitä se tarkoittaa ja miten se huomioidaan opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä koulun muussakin toiminnassa. Koulujen tulisi tarkastella kriittisesti, kuinka selkeästi ja konkreettisesti laaja-alaisesta osaamisesta puhutaan ja miten siitä viestitään oppilaille.

Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat yksi keino eheyttää perusopetusta. Ne edistävät perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Arviointitulosten mukaan oppimiskokonaisuuksia oli useissa kouluissa lähdetty toteuttamaan ensimmäisenä kaikista opetussuunnitelman uudistuksista. Monissa kouluissa oli lähdetty liikkeelle koko koulua osallistavista laajoista kokonaisuuksista, jotka olivat osoittautuneet liian kuormittaviksi. Arviointitulosten mukaan yhtenä pulmana oli, ettei laajoja monialaisia oppimiskokonaisuuksia aina ollut etukäteen kytketty opetussuunnitelman sisältöihin tai arviointiin. Kenties tästä syystä opettajat kokivat ne vain ylimääräisenä työnä, joiden vuoksi osa opetussuunnitelman sisällöistä jää opettamatta. Tämä osoittaa, ettei opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ole aina ymmärretty oikein: OPS:n mukaan oppimiskokonaisuuksien tulee rakentua oppiaineiden sisältöjen pohjalta.

Eheyttämisellä opetussuunnitelmassa tarkoitetaan sekä opetuksen sisältöä että työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa. Monialaiset oppimiskokonaisuudet yhtenä eheyttämisen keinona tarjoavat mahdollisuuden tarkastella ja jäsentää eri oppiaineiden yhteisiä sisältöjä. Eri oppiaineet tuovat tarkasteltavaan ilmiöön, teemaan tai aihepiiriin oman tulokulmansa, jolloin oppilaiden on mahdollista vähitellen harjaantua havaitsemaan syveneviä syysuhteita, koota päättelyketjuja ja oppia systeemistä ajattelua. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 25; Cantell 2016, 157)

Oppilaan oppimiskokonaisuuden aikana osoittamaa osaamista tulisi arvioida suhteessa oppimiskokonaisuudessa mukana olevien oppiaineiden tavoitteisiin. Opettajien arvioiden mukaan tämä on kuitenkin haastavaa. Arviointitulokset osoittavat, että pienimuotoiset, muutaman oppiaineen yhteiset oppimiskokonaisuudet ovat kokonaisuuksissaan helpompia suunnitella ja toteuttaa. Pienimuotoisemmat oppimiskokonaisuudet ovat myös arvioinnin kannalta selkeämpiä ja kuormittavat opettajia vähemmän.

Oinosen (ym. 2018) mukaan laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutumista edistäviä tekijöitä ovat opettajan ja oppilaiden innostus sekä yhteistyö niin opettajien kesken kuin koulun ulkopuolisten toimijoidenkin kanssa. Laaja-alaisuuden ja monialaisten op-

pimiskokonaisuuksien toteutumista estäviä tekijöitä ovat kiire, opettajien asenteet, stressi sekä tilojen ja välineiden asettamat rajoitteet. Monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä laaja-alaisuus eivät vielä ole osa koulujen arkea, vaan ne nähdään ylimääräisenä työnä. Opettajat kokevat laaja-alaisen osaamisen sisällyttämisen opetukseen vaikeaksi. (Oinonen ym. 2018, 153–155.) Kujamäen (2014) mukaan myös perusopetuksen eheyttämistä vaikeuttaa kiire. Opettajat arvioivat eheyttämisen olevan alakoulussa yläkoulua helpompaa, sillä luokanopettaja opettaa suurimman osan tunteista itse. (Kujamäki 2014, 120.) Myös OPS-arvioinnissa tunnistettiin, että eheyttämistä ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista estäviä tekijöitä oli enemmän yläkouluissa, esimerkkeinä lukujärjestystekniset seikat ja oppiainejakoisuus.

Esiopetus on luonteeltaan eheytettyä, ja opetuksen tulisi muodostua eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista. Kujamäen (2014, 110) mukaan opetuksen eheyttäminen vaatii aiempaa enemmän suunnittelutyötä, minkä seurauksena opettajan rooli opetuksessa muuttuu toimintaa ohjaavaksi. Eheyttäminen lisää opetuksen lapsilähtöisyyttä toimien kokonaiskehityksen tukena, huomioiden lapsen aiemmat kokemukset sekä auttaen hahmottamaan ympäröivää maailmaa. (mt. 116.) OPS-arvioinnin tulokset osoittavat, että osassa esiopetusyksiköitä on toteutettu perusopetuksen tavoin esimerkiksi vain kaksi oppimiskokonaisuutta vuoden aikana. Ilahduttavaa on, että oppimiskokonaisuuksia on kuitenkin lähes kaikissa esiopetusyksiköissä pyritty rakentamaan lapsi- ja ryhmälähtöisesti.

Osassa esiopetusyksiköitä ja kouluja opettajat toivat esiin, että oppimisympäristöjen laajentaminen koulun ulkopuolelle ja ulkopuolisen asiantuntijuuden hyödyntäminen tukevat laaja-alaisen osaamisen kehittymistä sekä toimintakulttuurin muutosta. Oppimisympäristöjen laajentamisen mahdollisuudet ovat kuitenkin hyvin erilaisia: esimerkiksi pääkaupunkiseudulla on ymmärrettävästi runsaampi tarjonta kuin maaseudulla. Rajoja ylittävällä pedagogiikalla Krokfors ym. (2015, 6–8) tarkoittavat toimintakulttuurin muutosta, jossa oppimisympäristöjä laajennetaan koulun seinien sisältä yhteiskuntaan ja lapsen maailmaan. Rajoja ylittävään pedagogiikkaan kuuluvat esimerkiksi yhteistyövierailut, lapsen harrastusosaamisen huomioiminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Opettajan rooli toiminnan järjestäjänä on tärkeä. Koulun toimintakulttuurin muutosta tukee myös osallistava pedagogiikka, jossa oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina. Rajoja ylittävään pedagogiikkaan kuuluu myös osallistava pedagogiikka, jossa lapsilla ja oppilailla on suurempi rooli omasta oppimisestaan. (Krokfors ym. 2015, 6–8.)

10.5 Avautuvat oppimisympäristöt ja monipuolistuvat työtavat

OPS-arvioinnin aineistot osoittivat, että esiopetusyksiköissä ja kouluissa työskennellään hyvin erilaisissa oppimisympäristöissä. Yksiköiden ja koulujen koko, sijainti, rakennusvuosi ja toimintaresurssit vaihtelevat. Käytettävissä laitteissa ja välineissä sekä niiden toimivuudessa on eroja. Kaikissa vierailukohteissa oli pyritty hyödyntämään ympäröivää luontoa ja liikuntatiloja. Kulttuuripalveluiden hyödyntäminen oli lisääntynyt ja monessa vierailukohteessa pystyttiin hyödyntämään esimerkiksi kirjastoja ja museoita osana opetusta. Kuitenkin osalla vierailukohteista kulttuuripalvelut olivat niin kaukana, että niitä voitiin hyödyntää vain harvoin. Krokforsin (2017) mukaan perusopetuksessa oppimisympäristöjen kehittämisessä näkyy monialaisten oppimis-

kokonaisuuksien vaikutus. Oppimisympäristöt väistämättä monipuolistuvat ja niiden merkitys korostuu, kun opetuksessa siirrytään oppiainejakoisuudesta kohti monialaisuutta. Oppimisympäristöihin linkittyä myös oppimiskäsitys ja siihen voimakkaasti kirjatut sosiokulttuuriset ja kontekstuaaliset suuntaukset. (Krokfors 2017, 250–254.)

Opettajat nostivat avovastauksissa oppimisympäristöjä arvioidessaan esiin lähinnä fyysisiin tiloihin liittyviä asioita ja kehittämiskohteita. Oppimisympäristöjen psyykkiset ja sosiaaliset elementit unohtuvat esiopetussyksikkö- ja koulupuheessa sekä julkisessa koulukeskustelussa. Varsinkin peruskouluissa tulisi huomioida aiempaa vahvemmin oppimisympäristöjen sosiaalisen ulottuvuuden tarjoamat mahdollisuudet (Ahonen 2018, 84). Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa on käsitelty psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia oppimisympäristöjä yhtenä kokonaisuutena, minkä vuoksi niitä havainnoitiin OPS-arvioinnin esiopetussyksikkö- ja kouluvierailuilla. Arviointitulokset osoittavat, että oppimisen vuorovaikutteisuus on lisääntynyt ja lapsia/oppilaita kuunnellaan yhä enemmän. Esiopetuksessa on kiinnitetty huomiota lapsen sisäisen motivaation kasvattamiseen, ja perusopetuksessa opetuksen toiminnallisuus on lisääntynyt. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä esiopetussyksiköissä ja kouluissa on painotettu enemmän tutkivaa oppimista, oppimisen iloa sekä lasten/oppilaiden osallisuutta opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

Oppimisympäristöjen digitalisoituminen on monissa kouluissa vielä kesken. Toisissa vierailukohdeissa digitaaliset oppimisympäristöt ja oppimateriaalit sekä uusimmat laitteet ja välineet olivat arkipäivää, kun taas toisaalla käytössä oli vain printtikirjat ja vihkot. Kehittämistä vaikeuttivat pääosin toimimaton verkko tai vanhentuneet digilaitteet. OPS-arvioinnin aineistot toivat esiin, että sekä digitaalisia että perinteisempiä menetelmiä, työtapoja ja välineitä arvostettiin, ja molemmille oli erilaisia pedagogisesti perusteltuja käyttötarkoituksia. Myös Kaarakainen ym. (2017) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opetuksen digitalisaatio on vielä kesken useissa kouluissa. Osasyyn tähän voi olla puutteelliset resurssit. Suunnitelmia digitalisaatioon on laadittu, mutta ne kaipaavat vielä selkiyttämistä ja käytännönläheisyyttä. Myös suunnitelmien seuranta tulee kehittää. Rehtorit arvioivat tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvien tavoitteiden etenemistä myönteisemmin kuin opettajat. Opettajat kuitenkin kokevat digitaatiokehityksen edellisvuosista. (mt. 17–19, 27–28.)

On huomattu, että jo pienikin muutosvastainen opettajaryhmä pystyy haittamaan uudistuksia, eikä edes pakotettu yhteistyö edistä tv:n käyttöönottoa. Opettajalähtöinen kehittäminen ja kollegiaalisuuden tukeminen sen sijaan voivat lisätä motivaatiota yhteistyöhön ja siten myös tv:n kehittämiseen. (Mikkonen & Syvänen 2015.) OPS-arvioinnissa vierailimme vain yhdessä koulussa, jossa muutosta haittaava ilmapiiri vaikutti hidastavan tv:n opetuskäyttöä. Myös muissa kouluissa havaitsimme kuitenkin viitteitä siitä, etteivät opettajat aina tarttuneet heille tarjottuun koulutukseen tai hyödyntäneet tv-laitteita mielellään.

Kaarakainen ym. (2017, 45–47) mainitsevat, että digitaalisia oppimateriaaleja käytetään useimmin tiedon esittämiseen. Esiopetussyksikkö- ja kouluvierailuilla seurasimme useita oppimistilanteita, joissa digitaalisia oppimateriaaleja hyödynnettiin paperille painetun oppikirjan tavoin. Digitaalisten oppimisympäristöjen laajempi hyödyntäminen ja sen mukainen pedagoginen kehittäminen vaikutti olevan vierailukohteissa kohtalaisen harvinaista. Kaarakaisen ym. (2017, 45–47) mukaan suurin osa opettajista käyttää verkosta löytyvää materiaalia silloin, kun se sopii käsiteltävään aiheeseen. Verkkomateriaalin luovempi ja monipuolisempi käyttäminen on harvinaisempaa.

Oppilailta vaaditaan tulevaisuuden työelämässä digitaalisten valmiuksien lisäksi muitakin taitoja kuten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Ryhmätyötä on käytetty kouluissa motivoimaan oppilaita, tuomaan opetukseen vaihtelua ja vahvistamaan yhteishenkeä. Ryhmätyöskentelyn etuja ovat tulosten saavuttaminen lyhyessä ajassa, jokaisen ryhmän jäsenen vahvuuksien huomioiminen, identiteetin ja itsetunnon kehittyminen sekä heikoimpien tukeminen. (Airaksinen, Halinen & Linturi 2016, 7.) Myös OPS-arvioinnin tulosten mukaan koulun sisäinen yhteistyö, yhteiskehittäminen ja -suunnittelu ovat opetuksen kehittämistä ja opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamista edistäviä tekijöitä. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja voisi kehittää myös oppilaiden aktiivisempi osallistaminen toiminnan suunnitteluun: OPS-arvioinnissa havaittiin, että oppilailla voisi olla erityisesti yläkouluissa nykyistä aktiivisempi rooli.

Myös organisaatiotasolla yhteistyö on tärkeää ja voi edistää toimintakulttuurin kehittymistä. Raasumaa (2010, 129) toteaa, että koulun ja lähiympäristön yhteistyön tiivistämiseen sopii verkostomainen toimintatapa, jossa tunnistetaan koulun ulkopuolisten yhteisöjen kanssa tehtävän yhteistyön mahdollisuudet. Sidosryhmäyhteistyössä oppilaitoksen tulisi ylittää oman organisaationsa rajat ja kehittää yhteistoiminnallisia toimintatapoja muiden yhteisöjen kanssa. (Raasumaa 2010, 129.) Myös koulujen yhteistyötä ja viestintää koteihin ja huoltajiin päin tulisi lisätä. Esimerkiksi Vanhempien Barometri 2018 -julkaisussa todetaan, että opetussuunnitelmien sisällöt ovat vieraita lähes puolelle vanhemmista (Mertaniemi 2018, 10).

10.6 Yhteistyön avulla oppivaksi yhteisöksi

Monet OPS-arviointiin osallistuneista opettajista toivoivat pääsevänsä aktiivisemmin osallistumaan opetuksen kehittämiseen. Ahonen (2018, 72) onkin todennut, että opettajille muodostuu usein työyhteisöissä vastaanottajan rooli. Aktiivisempi rooli voi jäädä tämän arvioinnin mukaan toteutumatta siksi, että opettajat eivät ehdi osallistua koulutuksiin tai tarjottuun kehittämistoimintaan. Tällöin opetussuunnitelma saatetaan kokea ”ylhäältä annettuna” ja kehittämisen tavoitteet epäselvinä. Opetussuunnitelmassa on paljon monitulkintaisia käsitteitä, joista keskusteleminen tukee opettajien työn kehittämistä.

OPS-arvioinnin vierailukohteissa yleistä oli, että koulutuksiin ja OPS-prosessiin osallistui aktiivisesti vain pieni osa henkilökunnasta. Tiedon levittäminen muulle opettajakunnalle oli joissain vierailukohteissa epäonnistunut. Kenties tästäkin syystä opettajat toivoivat laajempaa osallistamista OPS-prosessiin. Toisaalta arviointitulosten mukaan osa opettajista oli syystä tai toisesta jättänyt osallistumatta kaikkiin OPS-prosessiin liittyviin koulutuksiin. Lisäksi arvioinnissa huomattiin, että aineenopettajat osallistuvat yleisimmin oman alansa täydennyskoulutukseen. Voidaan pohtia, kehittäisikö muiden kuin ainekohtaisen koulutusten painottaminen tehokkaammin koko koulun toimintakulttuuria.

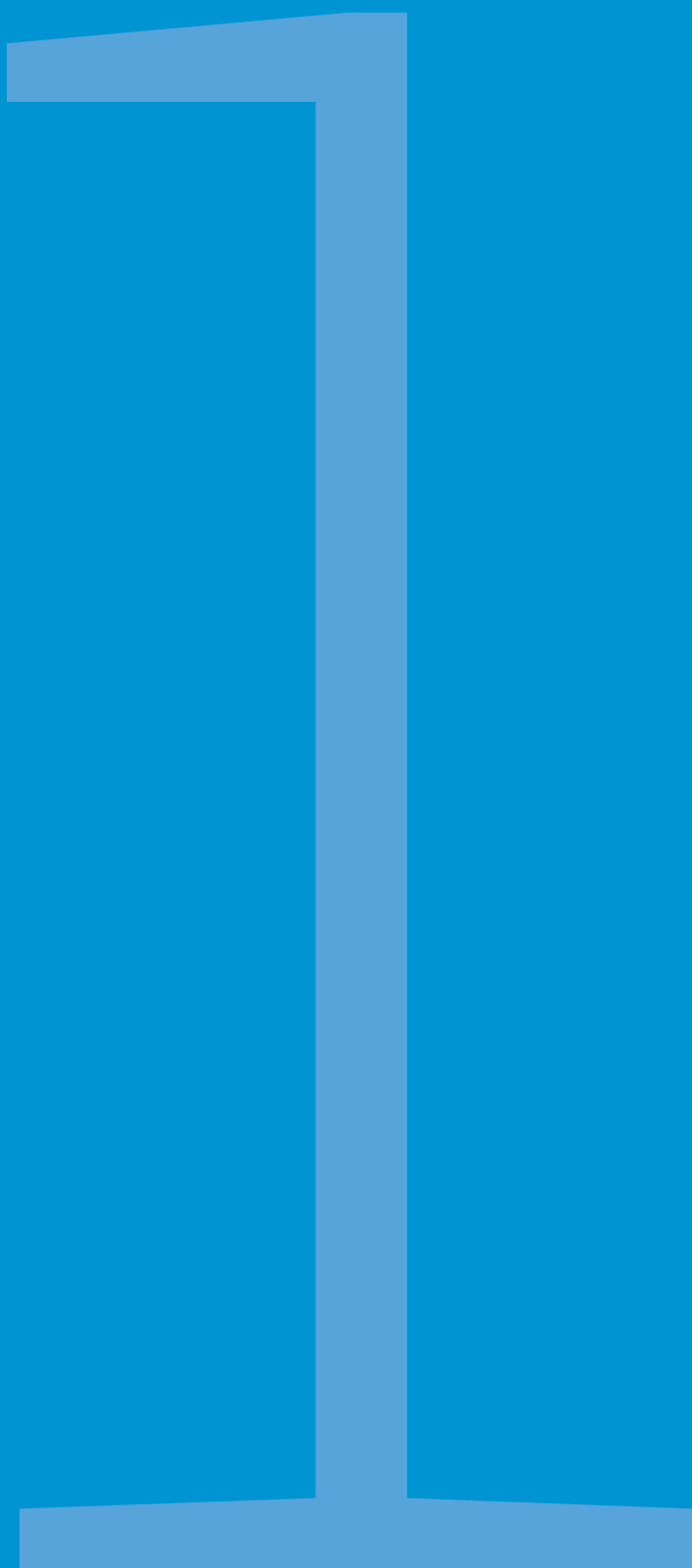
Koulutuksiin osallistuneiden opettajien olisi tärkeää jakaa tietoa myös niille, jotka eivät koulutuksiin osallistuneet. Vain tällöin täydennyskoulutus tukee koko työyhteisön toimintakulttuurin kehittämistä ja koulun henkilökunnan yhtenäisyyttä. Rehtorit kokevat, että täydennyskoulutus vastaa koulun tarpeisiin parhaiten silloin, kun kaikki opettajat pääsevät osallistumaan samaan

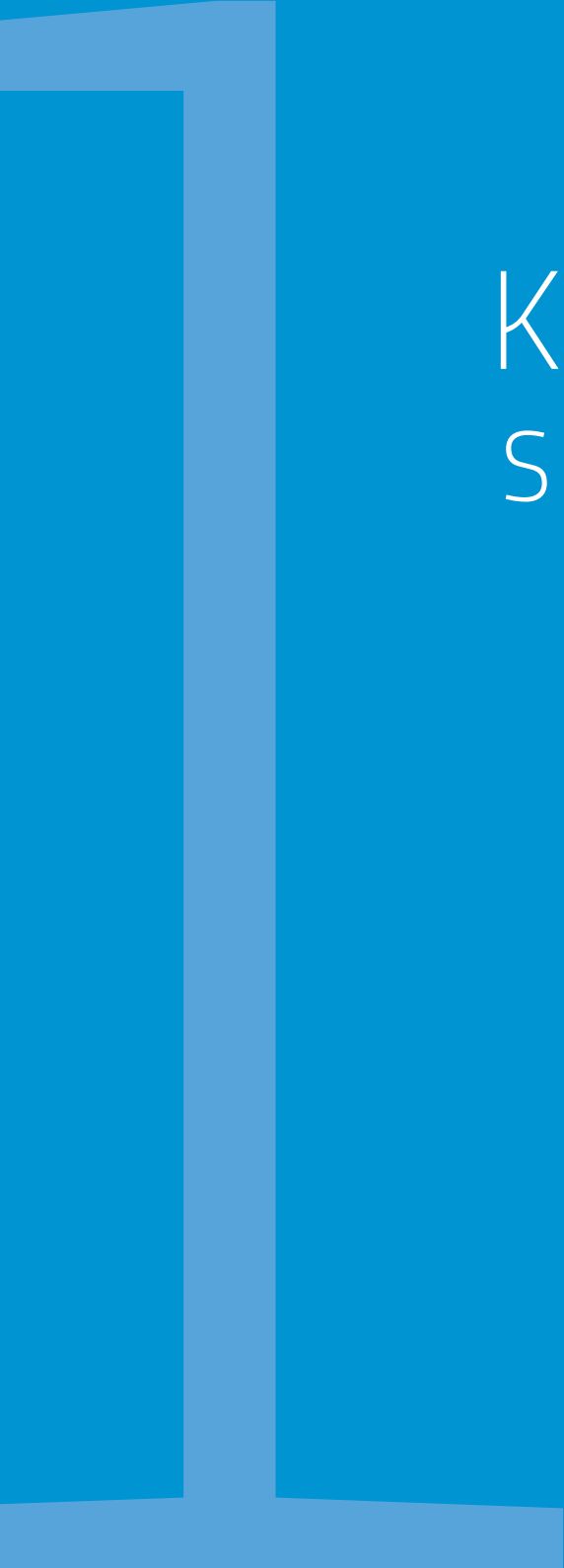
koulutukseen. Tällöin koko opettajakunta voi varmasti osallistua pedagogiseen keskusteluun koulutuksen jälkeen. (Liusvaara 2014, 136–137.)

Opetussuunnitelmien perusteiden yhtenä tavoitteena on vahvistaa esiopetusyksiköitä ja kouluja oppivina yhteisinä. Yhdessä keskustelemiseen ja toimimiseen sekä osallisuuteen liittyvät kirjaukset voidaan tulkita pyrkimykseksi vahvistaa toimintakulttuuria yhteisöllisen pedagogisen johtamisen suuntaan (Komulainen & Rajakaltio 2017, 231). Alavan, Halttusen ja Riskun (2012) mukaan koulujen toimintaympäristö on muuttunut ja edellyttää uudenlaista, jaettua johtajuutta. Rehtoreiden lisäksi myös opettajia tulisi aktiivisesti osallistaa koulun kehittämistyöhön. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 37–38.) Opettajien osallistaminen edistää yhtenäistä toimintakulttuuria ja yhteisiä tavoitteita. Yhtenäistä toimintakulttuuria hajottavia tekijöitä ovat ajankäytölliset ongelmat sekä erilaiset työskentelytavat ja jännitteet opettajien välillä (Rajakaltio 2011).

Arviointitulosten mukaan yhteistyö edistää monin tavoin kehitystyötä, mutta kouluja ja esiopetusyksiköitä vaivaa kiire ja yhteistyölle jää liian vähän aikaa. Monissa vierailukohteissa opettajat toivoivat, että olisivat päässeet osallistumaan opetussuunnitelmatyöhön enemmän. Opettajat myös toivoivat, että jo prosessin aikana olisi päästy enemmän keskustelemaan uudistuksista koko työyhteisön ja oman työn näkökulmasta. Opettajilla oli toisin sanoen tarve päästä luomaan yhteistä ymmärrystä uudistusten merkityksestä. Rantavuoren (2019) mukaan yhteisen tiedon rakentaminen on merkki relationaalisesta asiantuntijuudesta eli uudenlaisen tai syvemmän asiantuntijuuden rakentumisesta vuorovaikutuksessa. Relationaalisesta asiantuntijuudesta edellytyksenä on kiinnostus ja keskustelu arvokysymyksistä. Olennaista keskustelussa on luottamus ja tilan antaminen toisten tiedolle ja ajatuksille, vaikka ne eroaisivat omista ajattelutavoista. (Rantavuori 2019, 26–30.)







Kehittämis- suositukset

11

Arviointiryhmä on laatinut arvioinnin tulosten pohjalta seuraavat kehittämissuosituksat:

1. Opetussuunnitelmien käyttöönnoton tukea ja ohjausta on lisättävä ja vahvistettava.

Tulosten mukaan kuntatason tulkinnat opetussuunnitelmien normeista voivat vaihdella ja yhteisen ymmärryksen löytäminen voi olla vaikeaa. Opetussuunnitelmien käyttöönotto on pitkäkestoinen prosessi, johon tarvitaan tukea, ohjausta ja täydennyskoulutusta. Tästä syystä Opetushallituksen on selkeytettävä käytettyjä käsitteitä ja huolehdittava käyttöönoton jälkeisestä tuesta. Kuntatasolla taas tulee käydä riittävästi keskusteluja opetussuunnitelmien sisällöistä ja niiden keskeisistä käsitteistä. Kattavaan viestintään ja tiedottamiseen resursoiminen opetussuunnitelmien käyttöönoton aikana selkeyttää uudistusten suuntaa ja tavoitteita kaikille toimijoille.

2. Opetuksen järjestäjän tulee yhdessä esiopetusyksiköiden ja koulujen johdon kanssa huolehtia selkeästä pedagogisesta johtamisesta kehittämisprosessin aikana.

Pedagogisella johtamisella luodaan edellytykset esi- ja perusopetuksen kehittämiselle. Opetuksen järjestäjällä sekä esiopetusyksikön ja koulun johdolla on keskeinen rooli opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden läpiviemisessä. Tämä vaatii ymmärrystä opetussuunnitelmien sisällöistä ja tavoitteista. Muutosjohtaminen vaatii strategisen suunnitelman, aikaa, henkilöstön osaamisen kehittämistä ja keskustelua. Pedagoginen johtaminen mahdollistaa toimintakulttuurin muutokset ja edesauttaa opetussuunnitelmien käyttöönottoa esiopetus- ja koulutyön arjessa. Lisäksi yhteisön kehittämismyönteisyys tukee pedagogista uudistamista.

3. Osallistamista, vuorovaikutteista toimintaa ja yhteistyötä tulee lisätä esi- ja perusopetuksessa.

Arviointitulosten mukaan yhteistyö esiopetusyksiköissä ja kouluissa edistää toimintakulttuurin muutosta, opetuksen kehittämistä ja opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista. OPS-uudistus on yhteisöllinen oppimisprosessi, johon opetuksen järjestäjän tulee määrätietoisesti

osallistaa koko henkilöstöä. Esiopetusyksiköiden ja koulujen tulee huolehtia riittävän yhteissuunnitteluajan toteutumisesta ja lisätä vuorovaikutteisten työtapojen käyttöä sekä henkilöstön kesken että opetuksessa. Tämä vaatii pedagogista johtamista sekä aikataulutusta ja resursointia esiopetusyksiköissä ja kouluissa. Arviointitulosten mukaan voidaan todeta, ettei oppilaiden ja huoltajien osallisuus vielä toteudu tavoitteiden vaatimalla tavalla.

4. Esi- ja perusopetuksen opettajien hyvinvoinnista ja työssäjaksamisesta tulee huolehtia.

Opetussuunnitelmien lisäksi monet yhteiskunnalliset ja kuntatason muutokset haastavat opettajia reflektomaan ja muuttamaan työtapojaan. Tulosten mukaan monen esi- ja perusopetuksen opettajan arki on kiireistä eikä aikaa välttämättä riitä opetussuunnitelmallisten uudistusten läpiviemiseen halutulla tavalla. Opetuksen järjestäjä voi lievittää kiirettä ja kiireen tuntua resursoinnilla, esiopetusyksiköt ja koulut puolestaan töiden organisoinnilla, ajan käytön suunnittelulla ja yhteistyöllä. Opettajien jaksamisen ja hyvinvoinnin huomioiva kehittämistoiminta edesauttaa myönteistä ilmapiiriä esiopetusyksiköissä ja kouluissa.

5. Oppimisympäristöjen kehittämistyössä tulee huomioida niiden fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet.

Tulosten mukaan keskustelu oppimisympäristöistä keskittyy esiopetusyksiköissä ja kouluissa pääosin fyysisten tilojen rajoitteisiin ja puutteisiin. Fyysisten oppimisympäristöjen tarkastelussa tulisi kiinnittää enemmän huomiota oppimista edistäviin tilaratkaisuihin haastavissakin tiloissa. Lisäksi esiopetusyksikkö- ja koulupuheessa tulisi huomioida paremmin psyykkisten ja sosiaalisten oppimisympäristöjen kehittämisen merkitys omina kokonaisuuksinaan. Tämä tukisi opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista ja oppimiskäsityksen huomioimista pedagogisessa toiminnassa.

6. Opetussuunnitelmatyön merkitystä tulee painottaa enemmän koulutyön kehittämisessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tulee toimia opetuksen kehittämisen välineenä. Arviointitulosten mukaan osa perusopetuksen opettajista ei kuitenkaan koe opetussuunnitelman perusteiden, paikallisen opetussuunnitelman tai lukuvuosisuunnitelman merkitystä opetuksen kehittämisessä suurena. Opetushallitus voi vaikuttaa asiakirjaan sitoutumiseen selkeällä viestinnällä ja koulutuksella. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia opettajien osallistamisesta opetussuunnitelmapiirissä. Kouluissa on tärkeää keskustella arvoista, oppimiskäsityksestä ja opetussuunnitelman tavoitteista sekä tavoitella kehittämismyönteistä ilmapiiriä. Myös jokaisella opettajalla on henkilökohtainen ja opettajayhteisöllä yhteinen vastuu opetussuunnitelman hallintaan ottamisesta ja hyödyntämisestä. Lisäksi opetussuunnitelmatyöhön liittyvää tutkimus- ja arviointitiedon hyödyntämistä tulee erityisesti perusopetuksen puolella lisätä.

7. Laaja-alaisen osaamisen ja (monialaisten) oppimiskokonaisuuksien merkitystä ja tavoitteita tulee selkeyttää esiopetusyksiköissä ja kouluissa.

Laaja-alaisen osaamisen ja (monialaisten) oppimiskokonaisuuksien kehittäminen ja toteutus on esiopetusyksiköissä ja kouluissa hyvällä alulla. Yhteinen ymmärrys niiden eri tavoitteista ja merkityksestä kuitenkin vaihtelee. Laaja-alainen osaaminen on tavoite, joka tulisi huomioida esiopetusyksikön ja koulun kaikessa toiminnassa, ja tätä edesauttaa toistuva yhteinen keskustelu laaja-alaisen osaamisen merkityksestä. Oppimiskokonaisuudet lisäävät osallisuutta ja kehittävät yhteisöllistä toimintakulttuuria, jos ne suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen tulisi kokonaisuudessaan muodostua eheytetysti oppimiskokonaisuuksista. Arviointitulosten mukaan tämä ei vielä täysin toteudu. Sekä esiopetusyksiköissä että kouluissa oppimiskokonaisuuksien tavoitteiden toteutumiseen tulisi kiinnittää huomiota.

8. Esi- ja perusopetuksen järjestäjien tulee huolehtia, että opetussuunnitelmien käyttöönotto on varattu riittävästi resursseja.

Kunnissa muutospainetta aiheuttavat meneillään olevan opetussuunnitelmauudistuksen lisäksi väestö- ja koulurakenteen muuttuminen ja rajalliset resurssit. Kuntatalous on ollut opetussuunnitelmien toimeenpanon ajan tiukalla, ja esiopetusyksiköt ja koulut joutuvat toimimaan hyvin erilaisilla resursseilla. Jotta vähäiset resurssit edistäisivät opetussuunnitelmien käyttöönottoa parhaalla mahdollisella tavalla, tulee niiden kohdentamisen suunnitteluun osallistaa esiopetusyksiköitä ja kouluja. Resurssien kohdentamisessa tulisi varata liikkumavaraa käyttöönoton edetessä mahdollisesti ilmeneviin uusiin tarpeisiin. Näitä voivat olla esimerkiksi esiopetusyksiköissä ja kouluissa havaitut täydennyskoulutustarpeet.

Lähteet

- Ahonen, E. 2018. Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 25.
- Airaksinen, T., Halinen, I. & Linturi, H. 2016. Futuribles of learning 2030 – Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. *European Journal of Futures Research* 5:2.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – toukokuu 2012. Helsinki: Opetushallitus.
- Atjonen, P. 2014. Kehittävän arvioinnin periaatteiden ilmeneminen opetus- ja kasvatusalan arviointiraporteissa vuosina 2005–2012. *Kasvatus* 45(3), 212–227.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.
- Bergström, P. & Häll, L. 2016. Pedagoginen suunnittelu digitaalisissa oppimisympäristöissä: Kaarina 1:1 tablettikoulut - puolivälin muistiinpanoja. Teoksessa M. Kuusikorpi & K. Sipilä (toim.) Opetuksen digitalisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka. Tampere: Kaarinan kaupunki. 56–63.
- 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.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 1914. Tampere: Tampere University Press.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Juva: Bookwell. 19–36.
- Kaarakainen, M-T., Kaarakainen, S-S., Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A. & Kivinen, A. 2017. Digiajan peruskoulu 2017 – Tilannearvio ja toimenpidesuosituksset. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 72.
- Kallio, M. & Hilmola, A. 2019. Käsityön suosio valinnaisaineena uuden opetussuunnitelman aikana (selvitys). https://www.tekninenopettaja.net/docs/Hilmola_Kallio_2019-Keskeiset_tulokset_kasityon_valinnoista.pdf (luettu 3.1.2020)
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi - Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos 297.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. 223–246.

- Kujamäki, P. 2014. Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen: Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology 59.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016: Lärarna och rektorerna i Finland 2016. Helsinki: Opetushallitus.
- 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.
- Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Acta Universitatis Tamperensis 1454.
- Linturi, H. & Rubin, A. 2011. Toinen koulu, toinen maailma: Oppimisen tulevaisuus 2030. Turun yliopisto, Tutu-julkaisuja 1.
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki: Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Mertaniemi, R. 2018. Vanhempien Barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Suomen Vanhempainliitto ry. https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Vanhempien-Barometri-2018_raportti.pdf (luettu 3.1.2020)
- Metsämuuronen, Jari 2009a. Menetelmät arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima.
- Mikkonen, T. & Syvänen, A. 2015. Koulun kollegiaaliset toimintatavat ja opettajien tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön aktiivisuus. Julkaisussa J. Viteli & A. Östman (toim.) Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. 101–102.
- 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.
- Opetushallitus 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Opetushallitus.
- Patton, M.Q. 2011. Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use. New York: The Guilford Press.
- Patton, M.Q. 1997. Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. California: Thousand Oaks.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden vanhempien ja opettajien hyvyyskäsityksen kohtaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskuksen Chydenius-instituutin tutkimuksia.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 383. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Acta Universitatis Tamperensis 1686. Tampere: Tampere University Press.
- Rantavuori, L. 2019. Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tampereen yliopiston väitöskirjat 95. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Saari, J., Venäläinen S., Johnson P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti M., Väänänen, J., Huh-
tanen, M., Kivistö A. & Viitala, M. 2019. OPS-työn askeleita – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisu 1.

- Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2017. Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. 35–58.
- SVT (Suomen virallinen tilasto) 2018: Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html (luettu 3.1.2020)
- Venäläinen, S. & Saarinen, J. 2018. OPS-arvioijat kylässä – kehittävää arviointia käytännössä. – T. Pirinen. (toim.), Riippumaton arvioija. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 1. 27 – 31. https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_Artikkelikokoelma_0118.pdf
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. In H. Niemi, A. Toom & Kallioniemi A. (Eds.) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Voogt J.M., Pieters, J.M. & Handelzalts, A. 2016. Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research and evaluation* 22(3–4), 121–140.

OPS-arviointi 2016–2020 -hankkeen toisessa raportissa tarkastellaan paikallisten opetussuunnitelmaprosessien toimivuutta sekä opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa.

Arviointitulosten mukaan esiopetusyksikön ja koulun kehittämismyönteinen ilmapiiri, pedagoginen johtaminen ja sisäinen yhteistyö edistävät opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista. Niiden saavuttamista estää eniten yhteistyöhön ja keskusteluun, toiminnan suunnitteluun ja opetuksen kehittämiseen käytettävän ajan puute.

Jos paikallisesti on resursoitu ja löydetty aikaa yhteistyölle, sen koettiin voimakkaasti edistävän OPS:n tavoitteiden saavuttamista. Opetussuunnitelman käyttöönotto on parhaimmillaan yhteisöllinen oppimisprosessi, jonka sujuvassa etenemisessä avainasemassa on pedagoginen johtaminen.

Tämä on toinen neljästä OPS-arviointi 2016–2020 -hankkeessa julkaistavasta arviointiraportista.

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 ja oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviontia ja laadunhallintaa koskeissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviontia.

ISBN 978-952-206-578-0 (nid.)
ISBN 978-952-206-579-7 (pdf)
ISSN 2342-4176 (Painettu)
ISSN 2342-4184 (Verkkojulkaisu)
ISSN 2342-4176



Kansallinen koulutuksen
arviointikeskus, PL 28
(Mannerheiminaukio 1A)
00101 Helsinki
Puhelinvaihdde: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5510
karvi.fi