UNIVERSITY OF HELSINKI

https://helda.helsinki.fi

OPS-työn askeleita : Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

Saarinen, Jaana; Venäläinen, Salla; Johnson, Peter; Cantell, Hannele; Jakobsson, Gun ...

2019-01-26

http://hdl.handle.net/10138/301715

Saarinen, J, Venäläinen, S, Johnson, P, Cantell, H, Jakobsson, G, Koivisto, P, Routti, M, Väänänen, J, Huhtanen, M, Kivistö, A & Viitala, M 2019, OPS-työn askeleita : Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Nro 2019:1, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. < https://karvi.fi/publication/ops-tyon-askeleita-esi-ja-perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteiden-2014-toimeenpanon-arviointi/ >

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository. https://helda.helsinki.fi
This is an electronic reprint of the original article.
This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.
Please cite the original version.

KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

OPS-TYÖN ASKELEITA

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

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

Julkaisut 1:2019

OPS-TYÖN ASKELEITA

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

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



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 1:2019

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Sirpa Ropponen (edit)
TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-481-3 nid.
ISBN 978-952-206-482-0 pdf

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

PAINATUS PunaMusta Oy, Tampere

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Tiivistelmä

Julkaisija
Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi)

Julkaisun nimi
OPS-työn askeleita – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi

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

Vuosien 2016–2019 koulutuksen arviointisuunnitelmassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen yhdeksi tehtäväksi asetetaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon arviointi. Tässä raportissa tarkastellaan OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen arviointituloksia koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuudesta, vaikuttavuudesta sekä opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista edistävistä ja estävistä tekijöistä.

Esiopetusyksiköissä ja kouluissa tapahtuvaa opetusta ohjaavat valtionneuvoston asetuksessa (422/2012) määritellyt yleistavoitteet. Niitä konkretisoidaan erityisillä tavoitteilla opetussuunnitelmien perusteissa, paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä edelleen vuosisuunnitelmissa. Opetussuunnitelmien keskeinen tehtävä on esiopetusyksiköissä ja kouluissa tapahtuvan opetus- ja kasvatustyön pedagoginen ja sisällöllinen ohjaus. Lisäksi niiden avulla pyritään varmistamaan koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen.

Arvioinnin kohdejoukkoon kuuluivat kaikki Manner-Suomen esi- ja perusopetuksen järjestäjät sekä näytteeseen valitut esiopetusyksiköt ja koulut. Perusaineistoa kerättiin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien laadintaprosesseista ja opetussuunnitelmien perusteiden sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisesta syksyllä 2017. Lisäksi haastateltiin opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen asiantuntijoita, jotka olivat osallistuneet joko opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisten tavoitteiden, tuntijaon tai opetussuunnitelmien perusteiden valmisteluun. Haastatteluaineistoja käytettiin pääosin arviointitulosten tulkinnan tukena. Arvioinnissa hyödynnettiin myös dokumenttiaineistona opetussuunnitelmien perusteiden valmisteluun liittyviä asiakirjoja, OPS 2016 -sivuston materiaaleja sekä paikallisia esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmia. Arviointiaineistoja analysoitiin kvalitatiivisesti ja kvantitatiivisesti.

Arviointitulosten mukaan koulutuksen valtakunnallinen ja paikallinen ohjausjärjestelmä tukee esi- ja perusopetuksen toteuttamista. Opetuksen valtakunnalliset tavoitteet edistävät esi- ja perusopetuksen yhtenäisyyttä, paikallisen toimintakulttuurin kehittämistä ja laaja-alaisen osaamisen

vahvistamista. Tulosten mukaan tuntijako tukee perusopetuksen opetussuunnitelman oppiaine- ja vuosiluokkakohtaisten tavoitteiden saavuttamista, mutta se ei edistä riittävästi laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista tai opetuksen kehittämistä. Esiopetusyksiköiden ja koulujen työtä tukevat parhaiten paikalliset opetussuunnitelmat ja vuosisuunnitelmat.

Kehittämismyönteinen ilmapiiri, osallistuminen ja eri toimijoiden välinen yhteistyö lisäävät ja mahdollistavat paikallisen opetussuunnitelman valmistelu- ja käyttöönottoprosessien onnistuneisuutta. Arviointitulosten mukaan opetussuunnitelmaprosesseihin ei ole kaikkialla varattu riittävästi aikaa ja resursseja. Myös tiedottamiseen ja viestintään tulee kiinnittää erityistä huomiota.

Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista edistävät esi- ja perusopetuksessa eniten opettajien välinen yhteistyö sekä muutosvalmius. Opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista estävät esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmien mukaan tilat ja resurssit, muutosta haittaava ilmapiiri ja asenteet sekä esiopetuksessa myös kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien vähyys. Toimintakulttuurin kehittämisessä tärkeää on kouluyhteisön jäsenten rohkaiseminen yhteistyöhön, yhteistyötaidot sekä yhteiset tavoitteet.

Opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanoon liittyvä ohjaus ja koulutus ovat tukeneet paikallisten opetussuunnitelmien valmistelua selkeyttämällä uudistuksen yleisiä linjauksia ja muutoksia. Arviointitulosten mukaan esi- ja perusopetuksen kehittämisen ja toimintakulttuurin muutoksen tueksi tarvittaisiin kuitenkin enemmän käytännönläheisiä ja kohdennettuja koulutuksia. Lisäksi yhteisen ymmärryksen lisäämiseksi opetussuunnitelmien perusteiden keskeisiä käsitteitä tulisi tarkemmin sitoa käytäntöön.

Arviointiryhmä on laatinut arvioinnin tulosten pohjalta seuraavat kehittämissuositukset:

1. **Laaja-alaista osaamista ja oppiainejakoisuutta tulee voimakkaammin yhtenäistää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.**

Selkeät tavoitteet tukevat perusopetuksen kehittämistä käytännön tasolla. Laaja-alaisen osaamisen ja oppiainejakoisuuden yhdistäminen on osoittautunut haasteelliseksi perusopetuksen kehittämisessä. Vaikka perusteasiakirjassa laaja-alainen osaaminen on viety osaksi oppiaineiden tavoitteita, opetuksen käytännön tasolla niiden yhteys jää avoimeksi tai tulkinnanvaraiseksi. Tulkinnanvaraisuus ei edistä toivottua oppimisen ja opettamisen uudistumista.

2. **Perusopetuksen tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen rinnakkain tukisi paremmin opetuksen kehittämistä paikallisesti.**

Tuntijako laaditaan useita vuosia ennen opetussuunnitelman perusteita, minkä vuoksi niitä voi olla vaikea sovittaa yhteen. Tuntijaon ja opetussuunnitelmien valmistelu samanaikaisesti voisi tukea paremmin opetussuunnitelman perusteiden valmistelu- ja käyttöönottoprosesseja.

3. **Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa esiintyviä monitulkintaisia käsitteitä tulee selkeyttää.**

Perusteasiakirjojen laajoja ja monitulkintaisia käsitteitä on tulkittu paikallisesti eri tavoin. Monitulkintaisuus aiheuttaa epäselvyyttä käytännön esiopetusyksikkö- ja koulutyöhön. Käsitteiden selkeä määrittely tukee paikallisten opetussuunnitelmien valmistelua ja käyttöönottoa sekä edes-

auttaa riittävän yhteisen ymmärryksen muodostumista kaikilla eri toimijatasoilla. Myös tuen ja ohjauksen tulisi olla käsitteiden tulkitsemisen osalta johdonmukaista.

4. **Opetussuunnitelmia koskevan täydennyskoulutuksen tulee olla oikea-aikaista, kohdennettua, käytännönläheistä ja sen tulee olla yhdenvertaisesti saatavilla.**

Arviointituloksissa korostuu toive opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa tukevista koulutuksista. Koulutuksissa tulisi huomioida tarkkaan erilaiset kohderyhmät (esim. eri kokoiset opetuksen järjestäjät) ja heidän tarpeensa. Koulutusten järjestämistapaa tulisi pohtia erityisesti sisältöjen ja toteuttamistapojen osalta: esimerkiksi verkkokoulutukset voisivat olla hyvä keino koulutusten saavuttavuuden lisäämiseksi.

5. **Paikallisen tason toimijoiden välinen vuorovaikutus kehittämistyössä on tärkeää ja sitä tulee lisätä.**

Tulosten mukaan opetuksen järjestäjät arvioivat ohjausjärjestelmän toimivuuden myönteisemmin kuin esiopetusyksiköt ja koulut. Oman työn reflektointi, tiedon jakaminen ja monipuolinen vuorovaikutus varmistavat, että paikallisen kehittämistyön suuntalinjat ovat jaetut.

6. **Esiopetusyksikkö- ja koulutasolla tulee edistää monipuolisia yhteistyökäytänteitä. Lisäksi tulee korostaa yhteistyön ja myönteisen ilmapiirin merkitystä kehittämistyön ja opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamisen tukena.**

Yhteistyö eri toimijoiden välillä, keskustelu esimerkiksi oppimiskäsityksestä, osallisuuden kokemukset ja kehittämismyönteinen ilmapiiri edistävät opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista. Varsinkin pienet opetuksen järjestäjät tarvitsevat yhteistyöverkostoja opetussuunnitelmatyön valmisteluun ja käyttöönottoon.

7. **Viestintää ja tiedottamista tulee tehostaa sekä perusteuudistustyössä että paikallisessa opetussuunnitelmatyössä.**

Tiedottamiseen ja viestintään tulee varata riittävästi resursseja niin valtakunnallisella kuin paikallisella tasolla. Digitalisaatiota tulee jatkossakin hyödyntää osana opetussuunnitelmatyötä, ja jo luotuja järjestelmiä (esim. OPS 2016 -sivusto ja ePerusteet) tulee kehittää. Viestinnässä onnistuminen luo perustan asialliselle julkiselle keskustelulle niin valtakunnallisissa kuin paikallisissakin medioissa.

8. **Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessien suunnitteluun sekä opetussuunnitelmien valmisteluun ja käyttöönottoon tulee varata tarpeeksi aikaa ja resursseja.**

Eri toimijoille niin paikallisella kuin valtakunnallisellakin tasolla tulisi turvata riittävästi aikaa ja muita resursseja koko opetussuunnitelmaprosessin ajaksi. Tukea ja koulutusta tarvitaan sekä ennen opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien hyväksymistä että pitkään sen jälkeen.

Sammanfattning

Utgiven av
Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn
OPS-työn askeleita – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi (LP-arbetets skeden – Utvärdering av implementeringen av grunderna för läroplanerna för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen 2014)

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

I planen för utbildningsutvärderingarna under åren 2016–2019 fastställs utvärderingen av implementeringen av grunderna för läroplanerna för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen som en uppgift för Nationella centret för utbildningsutvärdering. I denna rapport granskas utvärderingsresultaten av LP-utvärderingens första delprojekt gällande hur styrsystemet för utbildningen fungerar, dess genomslagskraft samt faktorer som bidrar till och förhindrar uppnåendet av läroplanernas målsättningar.

Undervisningen som sker i förskoleenheter och skolor styrs av de allmänna målen som fastställs i statsrådets förordning (422/2012). Dessa konkretiseras med särskilda mål i grunderna för läroplanerna, lokala läroplaner samt vidare i årsplaner. Läroplanernas centrala uppgift är pedagogisk och innehållsmässig styrning av det undervisnings- och fostringsarbete som sker i förskoleenheter och skolor. Dessutom är syftet att med hjälp av dem säkerställa att jämlikhet uppnås i utbildningen.

Alla anordnare av förskoleundervisning och grundläggande utbildning i fasta Finland samt de förskoleenheter och skolor som valts till urvalet omfattas av utvärderingen. Basmaterial samlades in om processerna för att utarbeta läroplaner för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen samt om hur de innehållsmässiga målen för grunderna för läroplanen uppnåtts under hösten 2017. Dessutom intervjuades undervisnings- och kulturministeriets och Utbildningsstyrelsens experter som hade deltagit i beredningen av antingen de riksomfattande målen för undervisning och fostran, timfördelningen eller grunderna för läroplanerna. Intervjumaterial användes huvudsakligen som stöd för tolkning av utvärderingsresultaten. I utvärderingen utnyttjades även som dokumentmaterial handlingar som gäller beredningen av grunderna för läroplanerna, material på webbplatsen LP 2016 samt lokala läroplaner för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Utvärderingsmaterialen analyserades kvalitativt och kvantitativt.

Enligt utvärderingsresultaten stödjer det riksomfattande och lokala styrsystemet för utbildningen genomförandet av förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Undervisningens riksomfattande mål främjar förskoleundervisningens och den grundläggande utbildningens enhetlighet, utvecklingen av den lokala verksamhetskulturen och stärkandet av mångsidig kompetens. Enligt resultaten stödjer timfördelningen uppnåendet av de läroämnes- och årskursspecifika målen i läroplanen för den grundläggande utbildningen, men den främjar inte tillräckligt uppnåendet av målen för mångsidig kompetens eller utveckling av undervisningen. Lokala läroplaner och årsplaner stödjer allra bäst förskoleenheternas och skolornas arbete.

En atmosfär som är positivt inställd till utveckling, deltagande och samarbete mellan olika aktörer bidrar till hur berednings- och införandeprocesserna för den lokala läroplanen lyckas samt möjliggör detta. Enligt utvärderingsresultaten har man inte på alla håll reserverat tillräckligt med tid och resurser för läroplansprocesserna. Man ska även fästa särskild vikt vid information och kommunikation.

I förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen främjar samarbetet mellan lärarna samt beredskapen till förändring allra mest uppnåendet av målen i läroplanen. Enligt respondentgrupperna i förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen utgör lokaler och resurser, en atmosfär och attityder som är emot förändring samt i förskoleundervisningen även brist på behöriga lärare i småbarnspedagogik hinder för uppnåendet av målen i läroplanerna. Vid utveckling av verksamhetskulturen är uppmuntran av medlemmarna i skolgemenskapen till samarbete, samarbetsfärdigheter samt gemensamma mål viktiga faktorer.

Handledning och utbildning som gäller implementeringen av grunderna för läroplanen har understött beredningen av lokala läroplaner genom att förtydliga de allmänna riktlinjerna för och ändringar inom reformen. Enligt utvärderingsresultaten skulle man emellertid behöva fler pragmatiska och skräddarsydda utbildningar samt en ändring av verksamhetskulturen som stöd för utvecklingen av förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Dessutom borde man i syfte att öka ömsesidig förståelse koppla centrala begrepp för grunderna för läroplanen närmare till praktiken.

Utvärderingsgruppen har utifrån utvärderingsresultaten utarbetat följande utvecklingsrekommendationer:

1. **Mångsidig kompetens och ämnesindelad undervisning ska harmoniseras i större utsträckning i läroplanen för den grundläggande utbildningen.**

Tydliga mål stödjer utvecklingen av den grundläggande utbildningen på det praktiska planet. Det har visat sig att det är utmanande att förena mångsidig kompetens och ämnesindelad undervisning vid utveckling av den grundläggande utbildningen. Även om mångsidig kompetens har tagits med som en del av målen för läroämnena i styrdokumentet, förblir kopplingen mellan dem öppen eller lämnar utrymme för tolkning på den praktiska nivån av undervisningen. Mångtydigheten främjar inte den önskade förnyelsen av lärandet och undervisningen.

2. **Ett parallellt förnyande av timfördelningen i den grundläggande utbildningen och grunderna för läroplanen skulle bättre stödja lokal utveckling av undervisningen.**

Timfördelningen utarbetas flera år före grunderna för läroplanen, vilket försvårar en samordning av dem. Att timfördelningen och läroplanerna skulle beredas samtidigt kunde bättre stödja processerna för beredningen och implementeringen av grunderna för läroplanen.

3. **De mångtydiga begreppen i grunderna för läroplanerna för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen måste förtydligas.**

De omfattande och mångtydiga begreppen i styrdokumenten har tolkats lokalt på olika sätt. Att det finns utrymme för tolkning ger upphov till oklarhet i det praktiska arbetet i förskoleenheter och skolor. En tydlig definiering av begreppen stödjer beredningen och implementeringen av lokala läroplaner samt bidrar till att en tillräcklig gemensam förståelse uppstår på alla olika aktörsnivåer. Även stöd och handledning borde vara konsekventa i fråga om tolkning av begrepp.

4. **Den fortbildning som gäller läroplanerna ska ges i rätt tid, skräddarsys, vara pragmatisk och jämlikt tillgänglig.**

I utvärderingsresultaten framgår en tydlig önskan om utbildningar som stöder implementeringen av grunderna för läroplaner. Utbildningarna borde noggrant ta hänsyn till olika målgrupper (till exempel utbildningsanordnare av olika storlekar) och deras behov. Sättet att ordna utbildningar borde diskuteras särskilt i fråga om innehållen och sätten att genomföra dem: nätutbildningar kunde till exempel vara ett bra sätt att öka tillgängligheten till utbildningar.

5. **Växelverkan mellan aktörer på den lokala nivån är viktigt i utvecklingsarbetet och måste öka.**

Enligt resultaten har utbildningsanordnarna en positivare syn på hur styrsystemet fungerar än förskoleenheterna och skolorna. Reflektion över det egna arbetet, informationsdelning och mångsidig växelverkan säkerställer att man delar samma riktlinjer för det lokala utvecklingsarbetet.

6. **Mångsidig samarbetspraxis ska främjas i förskoleenheter och på skolnivå. Dessutom ska man lyfta fram betydelsen av samarbete och en positiv atmosfär som stöd för uppnåendet av målen för utvecklingsarbetet och läroplanerna.**

Samarbete mellan olika aktörer, diskussioner om till exempel synen på lärande, upplevelser av delaktighet och en positiv inställning till utveckling främjar uppnåendet av målen i läroplanen. I synnerhet mindre utbildningsanordnare behöver samarbetsnät för beredningen av läroplansarbetet och implementeringen.

7. **Kommunikationen och informationsgången ska effektiviseras både i arbetet med att förnya grunderna och i det lokala läroplansarbetet.**

Man ska reservera tillräckligt med resurser för information och kommunikation på såväl riksomfattande som lokal nivå. Även i fortsättningen ska digitalisering utnyttjas som en del av läroplansarbetet, och system som redan tagits fram (till exempel webbplatsen LP 2016 och eGrunder) ska utvecklas. Lyckad kommunikation utgör grunden för en saklig offentlig debatt både i riksomfattande och lokala medier.

8. **Man ska reservera tillräckligt med tid och resurser för planeringen av läroplansprocesser inom förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen samt för beredningen och implementeringen av läroplaner.**

Man borde säkerställa att olika aktörer såväl på lokal som riksomfattande nivå har tillräckligt med tid och andra resurser under hela läroplansprocessen. Stöd och utbildning behövs både innan grunderna för läroplanerna och de lokala läroplanerna godkänns och länge efter det.

Summary

Publisher
Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication
OPS-työn askeleita – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi (Stages of curriculum work – Evaluation of the implementation of the national core curriculum for pre-primary and basic education 2014)

Authors
Jaana Saarinen, Salla Venäläinen, Peter Johnson, Hannele Cantell, Gun Jakobsson, Päivi Koivisto, Mari Routti, Jorma Väänänen, Mari Huhtanen, Anne Kivistö and 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 curriculum for pre-primary and basic education. This report examines the evaluation results of the first subproject of the evaluation. The results concern the functionality and effectiveness of the steering system for education, and the factors promoting and preventing the achievement of objectives set in the curricula.

The education provided in pre-primary education units and schools is steered by the general objectives determined in a Government decree (422/2012). These are made concrete by special objectives included in the core curricula, local curricula as well as annual plans. The key task of the curricula is steering the pedagogy and contents of the teaching and education implemented in pre-primary education units and schools. They also aim to ensure the implementation of equality in education.

The evaluation concerned all pre-primary and basic education providers in mainland Finland as well as the pre-primary education units and schools selected for the study sample. In the autumn of 2017, basic data was collected of the processes of preparing the national core curriculum for pre-primary and basic education as well as the achievement of the content-related objectives set in the curricula. The subproject also included interviewing specialists from the Ministry of Education and Culture and the Finnish National Agency for Education who were involved in preparing the national objectives, distribution of lesson hours or the core curricula. The interview data was primarily used as support for interpreting the results of the evaluation. As its document data, the evaluation also utilised documents related to preparing the national core curricula, material from the OPS 2016 website as well as local curricula for pre-primary and basic education. The evaluation data was analysed qualitatively and quantitatively.

According to the evaluation results, the national and local steering system of education supports the implementation of pre-primary and basic education. The national objectives set for education promote the cohesiveness of pre-primary and basic education, the development of a local operating culture, and strengthening transversal competence. The results indicate that while the distribution of lesson hours supports the achievement of the objectives set for subjects and grades in the national core curriculum for basic education, it fails to sufficiently promote the achievement of the goals set for transversal competence or the development of teaching. The work of pre-primary education units and schools is best supported by local curricula and annual plans.

An atmosphere of positivity towards development, involvement and cooperation between different actors increases and fosters the success of local curriculum preparation and introduction processes. According to the evaluation results, not all education providers have reserved enough time and resources for the curriculum processes. Particular attention should also be paid to information provision and communications.

In pre-primary and basic education, achieving the objectives of the curriculum is promoted most by cooperation between teachers and readiness for change. According to the groups of respondents from pre-primary and basic education, the achievement of the objectives set in the curricula is prevented by facilities and resources and an atmosphere and attitudes that hinder change. In pre-primary education, the poor availability of qualified early childhood education and care teachers is also an issue. Factors important in promoting the school culture include encouraging the members of the school community to engage in collaboration, team work skills, and joint objectives.

Steering and education related to the implementation of the national core curricula have supported the preparation of local curricula by clarifying the general policies and changes included in the reform. However, the results of the evaluation indicate that there is a need for more practice-oriented and targeted training to support the development of pre-primary and basic education and the change in the school culture. The key concepts of the core curricula should also be more carefully integrated into practice to increase mutual understanding

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

1. **Transversal competence and division of subjects should be further harmonised in the national core curriculum for basic education.**

Clear objectives support the development of basic education at the practical level. Combining transversal competence and the division of subjects has proven challenging in the development of basic education. Although transversal competence has been integrated into the objectives set for the subjects, their connection is left open-ended or subject to interpretation at the practical level of teaching. This openness to interpretation does not promote the desired renewal of learning and teaching.

2. **Renewing the distribution of lesson hours and the national core curriculum for basic education side by side would better support the development of education at the local level.**

The distribution of lesson hours is prepared several years before the national core curriculum, as a result of which these may be difficult to reconcile. Preparing the distribution of lesson hours and the curricula simultaneously could better support the processes of preparing and introducing the national core curricula.

3. **The concepts included in the national core curricula for pre-primary and basic education open to multiple interpretations must be made clearer.**

The extensive concepts open to multiple interpretations included in the core curricula have been interpreted in different ways at the local level. This openness to interpretations causes a lack of clarity in the work at pre-primary education units and schools. Clearly determining the concepts supports the preparation and introduction of local curricula, and promotes forming sufficient mutual understanding at all different levels of operators. Support and guidance should also be systematic in the context of the interpretation of concepts.

4. **The staff training concerning the curricula must be timely, correctly focused, practice-oriented and equally available for all.**

The evaluation results emphasise a wish for training promoting the implementation of the national core curricula. The training should pay careful attention to different target groups (e.g. education providers of different sizes) and their needs. The method for education provision should be particularly considered in terms of contents and implementation methods: for instance, online training could provide a good means for improving accessibility.

5. **Interaction between actors at the local level is important and must be increased.**

According to the results, education providers perceive the functionality of the steering system more positively compared to pre-primary education units and schools. Reflecting on personal work, sharing of information and versatile interaction ensure that the objectives for local development work are shared.

6. **Versatile cooperation practices must be promoted at the level of pre-primary education units and schools. Emphasis should also be put on the role of cooperation and a positive atmosphere in supporting the achievement of the objectives set in the curricula.**

Cooperation between various actors, discussion of issues such as the conception of learning, experiences of involvement and an atmosphere positive towards development promote the achievement of the objectives set in the curricula. Small education providers particularly need cooperation networks for preparing and implementing curriculum work.

7. **The effectiveness of communications and information provision must be improved in both work reforming the curricula as well as that related to local curricula.**

Sufficient resources must be reserved for the provision of information and communications at both national and local levels. Digitalisation must still be utilised as part of the curriculum work in the future, and the previously created systems (e.g. the OPS 2016 website and ePerusteet) must be developed. Successful communications lay a foundation for appropriate public discussion in both national and local media.

8. **Sufficient time and resources must be reserved for planning the processes related to the curricula for pre-primary and basic education as well as preparing and introducing the curricula.**

At both local and national levels, sufficient time and other resources should be reserved for different actors throughout the course of the entire curriculum process. There is a need for support and training both before the adoption of the national core curricula and local curricula as well as long after this.

Sisällys

Tiivistelmä 3
Sammanfattning 7
Summary 11

1 Johdanto 19
1.1 Arvioinnin lähtökohdat 20
1.2 Koulutuksen ohjausjärjestelmä ja opetussuunnitelmien perusteiden uudistaminen 23
1.3 Koulutuksen ohjausjärjestelmän muutokset 25
1.4 OPS-arvioinnin suunnittelu 27

2 OPS-arvioinnin tehtävä ja toteuttaminen 31
2.1 Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet 32
2.2 Kehittävä arviointi metodologisena lähestymistapana 37
2.3 Arviointiaineistot 37
2.4 Arvioinnin kohdejoukko 38
2.5 Aineistojen analyysit 41
2.6 Arvioinnin luotettavuus 43

3 Esi- ja perusopetuksen ohjausjärjestelmän toimivuus 47
3.1 Koulutuksen ohjausjärjestelmän rakenteellisten ratkaisujen toimivuus 48
3.2 Opetussuunnitelmien perusteasiakirjojen toimivuus 58
3.3 Opetushallituksen ohjaus ja tuki paikallisille opetussuunnitelmaprosesseille 63
3.4 Yhteenveto 74

4 Esi- ja perusopetuksen paikallisten opetussuunnitelmaprosessien toimivuus 77
4.1 Paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu 78
4.2 Paikallisten opetussuunnitelmien laadintaa edistävät ja estävät tekijät 84
4.2.1 Myönteinen ilmapiiri ja yhteistyö avaimina opetuksen kehittämiseen 84
4.2.2 Resurssit, tilat ja muutosta haittaava ilmapiiri kehittämisen esteinä 93

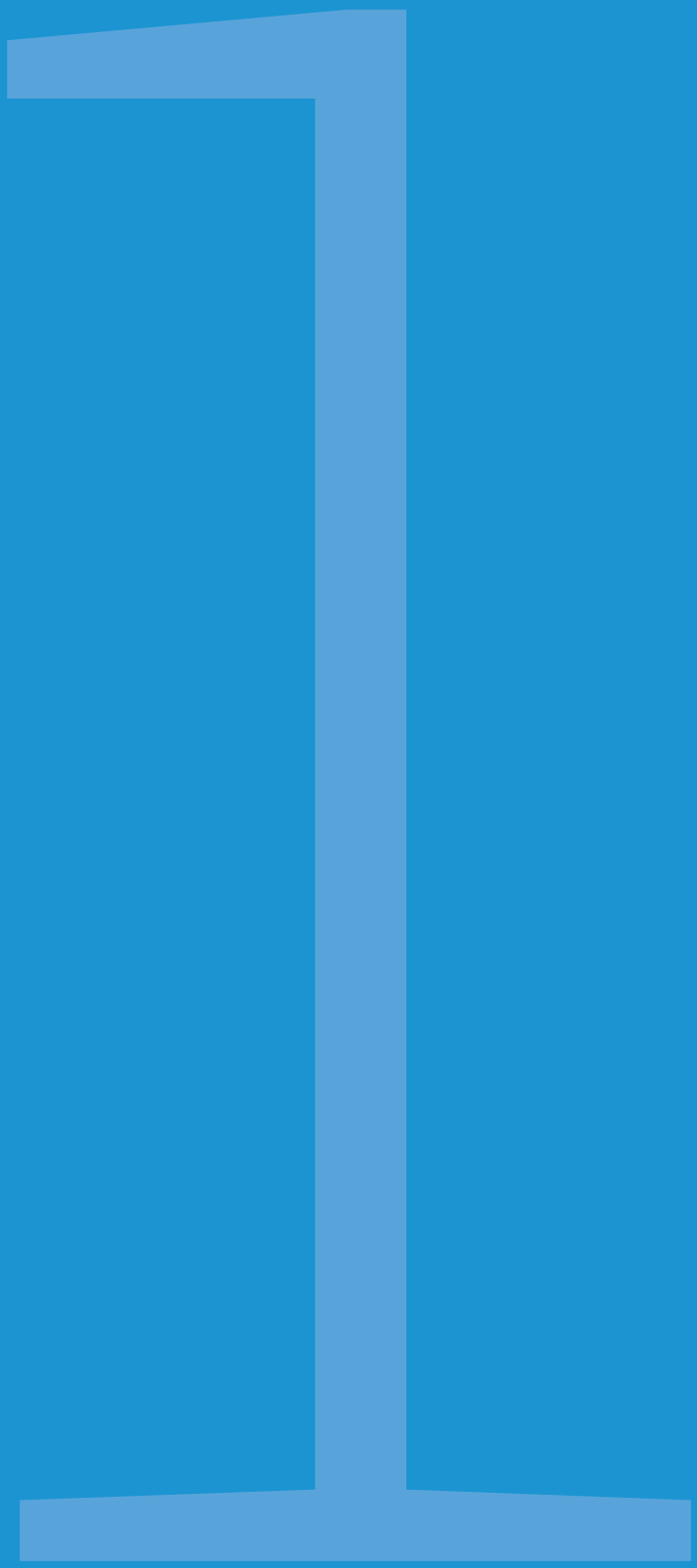
4.3 Paikallisten opetussuunnitelmaprosessien toimivuus 95
4.3.1 Johtamisen onnistuneisuus 95
4.3.2 Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi opetuksen kehittämisen välineenä 102
4.3.3 Paikallisten opetussuunnitelmaprosessien vahvuudet ja haasteet 104
4.4 Yhteenveto 108

5 Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden saavuttaminen 111
5.1 Sisällöllisten tavoitteiden saavuttaminen 112
5.2 Tavoitteiden saavuttamista edistävät tekijät 115
5.3 Tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät 121
5.4 Yhteisöllisyys toimintakulttuurin muutoksen avaimena 125
5.5 Oppimiskäsitys, laaja-alainen osaaminen, oppimisympäristöt, eheyttäminen ja oppimiskokonaisuudet 130
5.6 Yhteenveto 143

6 Arviointitulosten pohdinta 147
6.1 Osallistava opetussuunnitelmaprosessi tukee opetuksen kehittämistä 148
6.2 Yhteistyö ja myönteinen ilmapiiri edistävät opetuksen kehittämistä ja toimintakulttuurin muutosta 150
6.3 Ohjausjärjestelmän rakenteellisten ratkaisujen toimivuus 151

7 Kehittämissuositukset 155

Lähteet 159



Johdanto

1

1.1 Arvioinnin lähtökohdat

Vuosien 2016–2019 koulutuksen arviointisuunnitelmassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) yhdeksi tehtäväksi asetetaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon arviointi (myöhemmin OPS-arviointi). **Tässä raportissa tarkastellaan OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen arviointituloksia** koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuudesta, vaikutuksista sekä opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista edistävistä ja estävistä tekijöistä.

Ensimmäisessä osahankkeessa tarkastellaan vuoden 2014 opetussuunnitelmien[1] toimeenpanoon liittyvien prosessien toimivuutta. Lisäksi tarkastellaan opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista sekä asiakirjojen toimivuutta strategisena ja pedagogisena kehittämisen välineenä. Raportissa tuodaan esiin, miten selkeinä ja hyödyllisinä ohjausjärjestelmän paikallisen tason eri toimijat[2] kokevat tuntijaon, esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet sekä niiden käyttöönoton ohjauksen. Lisäksi tarkastellaan opetussuunnitelmien valmistelua ja käyttöönottoa edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä valtakunnallisella että paikallisella tasolla.

Arvioinnin eri osahankkeiden tulosten perusteella tarkastellaan, miten opetussuunnitelman perusteiden linjaukset ja tavoitteet on viety opetussuunnitelmiin ja edelleen lukuvuosisuunnitelmiin sekä miten ne ovat ohjanneet esi- ja perusopetuksen kehittämistä. Arviointituloksia voidaan hyödyntää kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaan sekä hankkeen aikana että sen jälkeen opetussuunnitelmaprosessien ja koulutuksen ohjauksen kehittämisessä. Arviointi tuottaa tietoa opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisten tavoitteiden tulkinnoista paikallisella tasolla ja niiden toteutumisesta kouluissa. Arvioinnin tuloksia voidaan hyödyntää koulutuspolitiikassa

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

2 Opetuksen järjestäjät, rehtorit, päiväkodin johtajat ja esi- ja perusopetuksen opettajat

esimerkiksi tarkasteltaessa arviointituloksia suhteessa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen sekä nykyisen hallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön osaamiselle ja koulutukselle asettamiin tavoitteisiin.

Esiopetusyksiköissä ja kouluissa tapahtuvaa opetusta ohjaavat yleisellä ja erityisellä tasolla määritellyt tavoitteet. Esi- ja perusopetuksen yleistavoitteet määritellään valtioneuvoston asetuksessa (422/2012), ja niitä konkretisoidaan erityisillä tavoitteilla opetussuunnitelmien perusteissa, paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä edelleen esiopetusyksikkökohtaisissa vuosittaisissa suunnitelmissa ja koulujen lukuvuosisuunnitelmissa. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien keskeinen tehtävä on esiopetusyksiköissä ja kouluissa tapahtuvan opetus- ja kasvatustyön pedagoginen ja sisällöllinen ohjaus. Tavoitteena on varmistaa koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutuminen. Opetussuunnitelmilla välitetään lisäksi tuleville sukupolville opetuksen ja kasvatuksen arvopohjaa, ihmiskäsitystä, tietoperustaa ja oppimiskäsitystä. Opetussuunnitelma ilmentää yhteiskunnassa vallitsevaa ajattelua, tapoja ja ihanteita, mutta se voi myös muuttaa niitä. (Kansanen 2004; Vitikka, Salminen, & Annevirta 2012, 12–15.)

Valtioneuvosto päättää opetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden lisäksi myös perusopetuksen tuntijaosta, joka pitää sisällään oppiaineet ja oppilaan saamat vähimmäistuntimäärät. Opetushallitus päättää valtioneuvoston tavoite- ja tuntijakoasetuksen mukaisesti perusopetuksen eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien[3], oppilaanohjauksen ja muun opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Lisäksi Opetushallitus päättää opetussuunnitelman perusteissa kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon keskeisistä periaatteista. (Nyyssölä 2013, 33; Opetushallitus 2010, 6.)

Eri oppiaineiden tuntimäärien jakamisen lisäksi valtioneuvoston asetuksessa luodaan oppimisen, kasvun ja kehityksen pedagoginen perusta, joka konkretisoituu opetussuunnitelman perusteissa. Tuntijakoratkaisun ohessa otetaan kantaa siihen, miten opetus on tulevaisuuden haasteet huomioiden tarkoituksenmukaista jäsentää. Jäsennys voi liittyä oppiaineisiin, laajempiin tiedonalakokonaisuuksiin, oppiaineiden tai tiedonalakokonaisuuksien väliseen eheyttämiseen, ilmiöpohjaisuuteen tai edellisten yhdistelmiin. Tuntijakoasetus on moniulotteinen asiakirja, joka ohjaa sekä koulutuspoliittisia ratkaisuja että käytännön opetustyötä laaja-alaisesti pitkällä aikavälillä. (Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon 2010, 4; Valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 422/2012.)

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet laaditaan perusopetuslain (628/1998) ja -asetuksen (852/1998) sekä opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja perusopetuksen tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen (422/2012) pohjalta. Perusopetuslaissa opetuksen tavoitteeksi määritellään oppilaiden kasvun tukeminen ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen. Esiopetuksen tavoitteeksi asetetaan lisäksi lasten oppimisedellytyksien parantaminen. Lain mukaan opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Lisäksi opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (Perusopetuslaki 628/1998.)

3 Aihekokonaisuuksia ei enää ole 1.8.2016 voimaan tulleissa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Uusissa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa perusopetuksen tavoitteena on laaja-alainen osaaminen. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta.

Edellä mainittujen säädösten pohjalta laaditut esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ovat valtakunnallisia määräyksiä opetuksen keskeisistä periaatteista. Nämä perusteasiakirjat sisältävät kasvatus- ja opetustyön keskeiset periaatteet, kuten opetuksen arvoperustan ja tehtävän, opetuksen rakenteen, opetusta ohjaavan oppimiskäsityksen, oppimisympäristöt, toimintakulttuuriin ja työtapoihin liittyvät ohjeistukset sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Lisäksi asiakirjoissa kuvataan oppilaan ja lapsen ohjaukseen, tukemiseen ja arviointiin sekä oppilashuoltoon ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät toimintalinjat. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa määritellään lisäksi oppiaineiden keskeiset sisällöt ja osaamisen tavoitteet. (Opetushallitus 2010; Nyyssölä 2013, 32; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet[4] 2014; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet[5] 2014.)

Kaikilla esi- ja perusopetusta antavilla kunnilla, kouluilla ja esiopetusyksiköillä on oltava paikallinen opetussuunnitelma, joka on niiden kasvatus- ja opetustyön perusta. Perusopetuksen järjestämistä ohjaa lisäksi tuntijako. Paikalliset opetussuunnitelmat ja niihin perustuvat vuosisuunnitelmat toimivat strategisina ja pedagogisina työkaluina, jotka ohjaavat ja normittavat esi- ja perusopetusta. Lisäksi ne luovat yhteisen perustan ja suunnan koulujen ja esiopetusyksiköiden päivittäiselle toiminnalle. Paikallisten opetussuunnitelmien tehtävänä on edistää opetuksen laadun jatkuvaa kehittämistä sekä vahvistaa koulutuksellista jatkumoa esiopetuksesta perusopetukseen ja perusopetuksesta seuraavaan koulutusvaiheeseen siirtymiseen. (EOPS 2014, 9–10; POPS 2014, 9–10; Nyyssölä 2013, 33–34; Opetushallitus, OPS 2016 www-sivut.)

Paikallisen opetussuunnitelman laatimisen ja kehittämisen vastuu on opetuksen järjestäjällä, jonka tulee ottaa huomioon paikalliset erityispiirteet, oppilaiden tarpeet sekä itsearvioinnin ja kehittämistyön tulokset. Lisäksi opetuksen järjestäjien tulee osallistaa henkilöstöä sekä lapsia ja oppilaita paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen. Paikallisten opetussuunnitelmien keskiössä on oppimisen edistäminen, ja oppilaalla on lain mukaan oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja ohjausta koulun ja esiopetuksen työpäivinä. Opetuksen järjestäjän tulee ottaa paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa huomioon myös muita paikallisia suunnitelmia, kuten varhaiskasvatuksen suunnitelma, mahdollinen perusopetuksen valmistavan opetuksen suunnitelma, mahdollinen perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelma, lastensuojelulain mukainen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma, yhdenvertaisuuslain mukainen yhdenvertaisuussuunnitelma, tasa-arvolain mukainen tasa-arvosuunnitelma sekä mahdollinen kestävän kehityksen tai kulttuurikasvatuksen suunnitelma. (EOPS 2014, 8–10; POPS 2014: 9–10.)

Opetuksen järjestäjä tekee päätöksen, miten paikalliset esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat laaditaan. Paikallinen opetussuunnitelma voidaan laatia saman opetuksen järjestäjän kaikille kouluille/esiopetusyksiköille yhteisenä tai kokonaan tai osittain koulu/esiopetusyksikkökohtaisena. Lisäksi opetuksen järjestäjät voivat tehdä opetussuunnitelman seutukunnallisena yhteistyönä tai kehittää muita ratkaisuja. (EOPS 2014, 8; POPS 2014, 10.)

Koulutuksen järjestäjillä on perusopetuslain (628/1998) mukaan velvollisuus arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua sen ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Ensisijaisesti arvioinnin kohteet nousevat kunnan opetustoimen tavoitteista, joiden tulee perustua

4 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirjasta käytetään jatkossa lyhennettä EOPS 2014.

5 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014 -asiakirjasta käytetään jatkossa lyhennettä POPS 2014.

valtakunnallisiin tavoitteisiin. Järjestäjätasolla arviointi voi kohdistua esimerkiksi koulutuksen saavutettavuuteen, oppilaitosten taloudellisuuteen, kunnan koulutus- tai sivistyspoliittisten linjausten toteutumiseen tai oppilaitosten välisiin eroihin. Kouluissa arvioinnin kohteina voivat olla muun muassa tavoitteiden saavuttaminen, pedagogisten ja opetussuunnitelmallisten uudistusten läpivieminen ja resurssien käyttö.

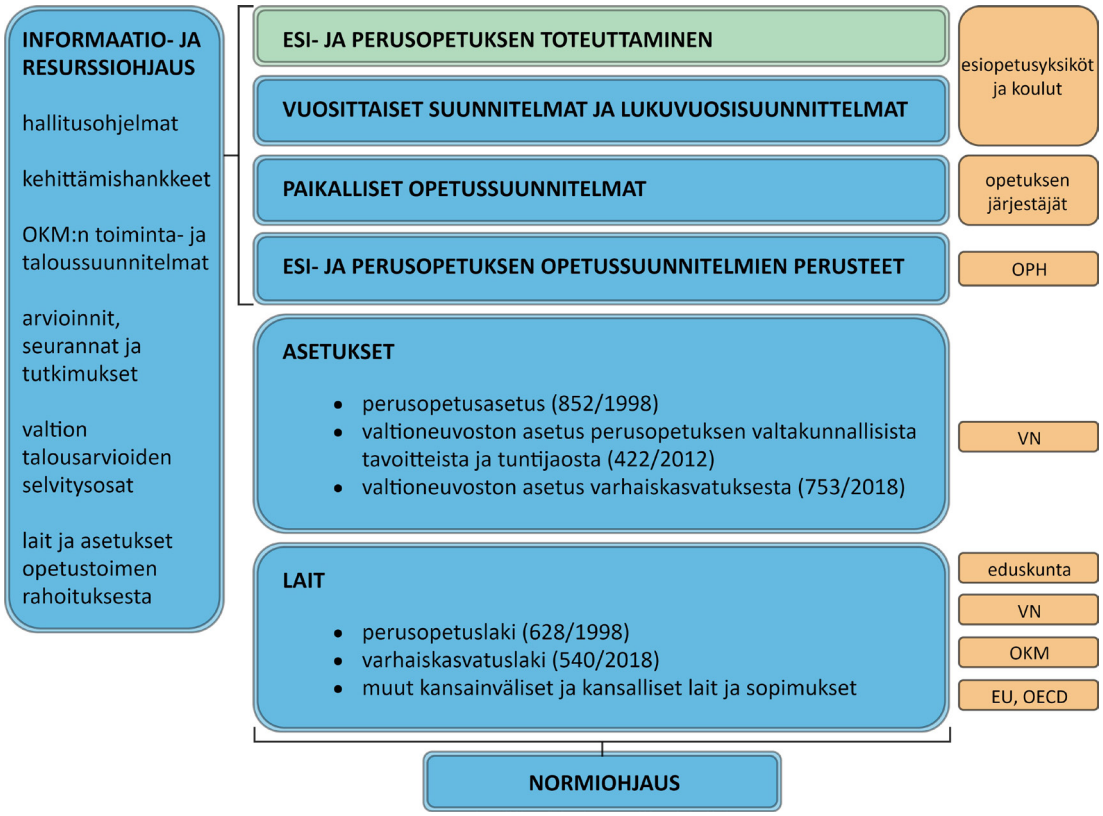
1.2 Koulutuksen ohjausjärjestelmä ja opetussuunnitelmien perusteiden uudistaminen

Koulutuksen ohjausjärjestelmä on keskeinen koulutuspolitiikan toteuttamisen väline. Ohjauksella on merkittävä rooli opetuksen järjestäjien, oppilaitosten, koulujen ja päiväkotien arjessa. Tässä arvioinnissa esi- ja perusopetuksen ohjausjärjestelmällä tarkoitetaan valtioneuvoston, opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen, opetuksen järjestäjien, koulujen ja esiopetusyksiköiden[6] hallintoa ja ohjausta[7]. Vastuu opetustoimen rahoituksesta jakaantuu valtion ja paikallisen opetuksen järjestäjän kesken. Esi- ja perusopetuksen valtionosuudet maksetaan kunkin kunnan oppilasikäluokan perusteella. Rahoitusjärjestelmää koskevat kysymykset jäävät tämä arvioinnin ulkopuolelle. Kuitenkin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien toimeenpanon resursointi otetaan tässä arvioinnissa huomioon.

Suomessa koulutusjärjestelmää ohjataan lainsäädännöllä, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteilla, rahoituksella, oppimistulosten arvioinneilla ja kehittämishankkeilla. Ohjauksella vaikutetaan esimerkiksi opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin, opetuksen järjestämisen tapoihin sekä koulutuksen tuloksellisuuteen. Ohjausjärjestelmän tavoitteena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytyksen oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle sekä taata yhtenäinen perusopetus koko maahan. (Nyyssölä 2013, 5; 33.) Ohjausjärjestelmä kuvataan seuraavassa kuviossa 1.

6 Esiopetusyksiköllä tarkoitetaan tässä arvioinnissa päiväkodissa tai koulussa järjestettävää esiopetusta.

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



KUVIO 1. Koulutuksen ohjausjärjestelmä

Vuoden 2014 perusteuudistuksen lähtökohtina ovat olleet lainsäädännön ja koulutusrakenteiden sekä yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavan osaamisen muutokset. Edellä mainitut muutokset vaikuttavat lasten ja oppilaiden kasvuympäristöön sekä koulujen ja esiopetusyksiköiden toimintaympäristöihin. Muutokset huomioiden ryhdyttiin kehittämään opetuksen sisältöä, pedagogiikkaa ja koulujen toimintakulttuuria. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistamistyön ensimmäisessä vaiheessa Opetushallituksessa valmisteltiin syksyllä 2012 perusteiden rakenteet ja yleiset linjaukset työryhmissä, joiden toimintaan osallistui koulutusalojen eri asiantuntijatahoja. Tämän jälkeen toimintansa aloittivat oppiainekohtaiset työryhmät keväällä 2013.

Perusteiden uudistamisen tavoitteena on ollut vahvistaa kasvun ja oppimisen jatkumoa sekä ottaa huomioon oppijoiden eri kehitysvaiheet. Uudistuksessa on pyritty huomioimaan esi-, perus- ja lisäopetuksen vahvuudet ja kehittää niitä suhteessa toimintaympäristön muutoksiin asettamiin vaatimuksiin. Tavoitteena on ollut vähentää eriarvoisuutta, tukea oppilaiden kasvua ja identiteettiä sekä edistää vuorovaikutteista ja toisia kunnioittavaa toimintatapaa. Edellä mainittujen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää kasvatustyötä sekä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien arvojen ja periaatteiden määrittelyä. Opetus- ja kasvatustyön tavoitteiden määrittelyssä on ollut lähtökohtana tulevaisuudessa tarvittava sivistys ja laaja-alainen osaaminen. Näiden lisäksi tavoitteena on ollut

syventää oppimiskäsitystä sekä vahvistaa edellytyksiä tietoa luovaan, yhteisölliseen ja oppilaiden tarpeet huomioon ottavaan oppimiseen monipuolisissa oppimisympäristöissä. Perusteuudistuksen tavoitteena on myös ollut perusopetuksen sisältöjen jäsentäminen ja karsiminen siten, että voidaan kiireettömimmin keskittyä olennaiseen ja syventää oppimista sekä antaa tilaa ja tukea paikalliselle pedagogiselle kehittämiselle. (Opetushallituksen tiedote 62/2012.)

Osassa opetuksen järjestäjiä, kouluja ja esiopetusyksiköitä käynnistettiin jo syksyllä 2012 opetussuunnitelmatyölle pohjaa luova suunnittelu ja keskustelu. Opetushallitus päätti esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista 22.12.2014, jonka jälkeen opetuksen järjestäjien tuli laatia paikalliset opetussuunnitelmat. Esiopetuksen järjestäjien tuli ottaa perusteiden mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat käyttöön viimeistään 1.8.2016 alkaen. Perusopetuksessa näiden perusteiden mukainen paikallinen opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016. Vuosiluokkien 7–9 osalta uuden opetussuunnitelman käyttöönotto tapahtuu porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019.

1.3 Koulutuksen ohjausjärjestelmän muutokset

Suomessa on usean vuosikymmenen ajan kehitetty kaikille yhteistä ja yhtenäistä peruskoulua, jota ohjataan valtakunnallisella tasolla lainsäädännön ja opetussuunnitelmien perusteiden avulla. Kehittäminen alkoi, kun rinnakkaiskoulujärjestelmän tilalle luotiin vuosina 1972–1977 peruskoulujärjestelmä, jonka koulutuspoliittisena tavoitteena oli taata kaikille oppivelvollisille yhdenvertaiset ja tasa-arvoiset mahdollisuudet yleissivistävään peruskoulutukseen. Uudistuksen yhtenä lähtökohtana oli lähikouluperiaate. Peruskoulujärjestelmän ala- ja yläasteesta muodostuva yhtenäiskoulu korvasi aikaisemmat kansa-, kansalais- ja oppikoulut. Koulutusta ohjattiin ja suunniteltiin valtiojohtoisesti ja tasa-arvoideologiaa painottaen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistaminen tehdään noin kymmenen vuoden välein. Opetussuunnitelmien perusteet valmisteltiin 1970- ja 1980-luvuilla keskusjohtoisesti virkamiestyönä. Peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelman perusteissa rinnakkaiskoulujärjestelmän jäänteenä olivat tasokurssit, joista luovuttiin vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistuksessa. Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjausjärjestelmää hajautettiin siten, että opetuksen järjestäjille annettiin enemmän päätösvaltaa paikallisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Samalla korostettiin koulujen profiloitumista ja valinnaisuutta uudenlaisen julkisjohtamisen (engl. new public management) vaikutuksesta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden valmisteluun osallistui useita eri tahoja ja intressiryhmiä. Tämän tavoitteena oli lisätä perusteiden valmistelun avoimuutta ja osallistaa asiakirjan laatimiseen asiantuntijoita Opetushallituksen ulkopuolelta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet oli aiempia opetussuunnitelmia väljempi, ja asiakirjassa annettiin opetuksen järjestäjille tilaa ja valtaa laatia paikallisia opetussuunnitelmia omilla painotuksilla. Myös vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteet valmisteltiin verkostomaisesti Opetushallituksen johdolla yhteistyössä keskeisten toimijatahojen kanssa. Tässä perusteasiakirjassa vahvistettiin opetuksen valtakunnallista ohjausjärjestelmää ja säänneltiin tiukemmin koulutuksen toteuttamista.

Opetussuunnitelmien perusteiden ohjauksen aste on vaihdellut eri vuosikymmeninä vahvasta sääntelystä opetuksen järjestäjien laajaan autonomiaan. Tämä näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden sivumäärien suurena vaihteluna noin 100 sivusta lähemmäs 500 sivuun. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa avataan aikaisempaa laajemmin perusopetuksen tehtäviä ja tavoitteita, yhtenäisen toimintakulttuurin kehittämistä, oppimisen arviointia sekä oppimista ja hyvinvointia edistävää koulutyön järjestämistä. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on toimia entistä enemmän pedagogisen kehittämisen välineenä ja yhtenäisen toimintakulttuurin kehittämisen tukena. Nyt arvioinnin kohteena olevissa perusteissa on toisaalta vahvasti ohjaavia elementtejä ja toisaalta runsaasti paikallisesti päätettäviä asioita.

Opetussuunnitelmajärjestelmä on luonteeltaan varsin ohjaava, mitä perustellaan kansallisen yhtenäisyyden ja perusoikeuksien toteutumisella. Opetussuunnitelmalla on juridis-hallinnollisen tehtävän lisäksi tiedollinen (Antikainen ym. 2003) ja pedagoginen tehtävä (Vitikka 2004, 77). Opetussuunnitelmalla välitetään oppilaille yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeitä tietoja. Pedagogisen ohjauksen tehtävänä on turvata ajanmukaisen oppimista ja opettamista koskevan tiedon hyödyntäminen opetuksen ja myös opettajan pedagogisen ajattelun kehittämisessä. (Vitikka 2009, 68–69.)

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhdistyvät Lehrplan- ja curriculum-mallit. Malisen (1992) mukaan Lehrplan-malli on curriculum-mallia suppeampi ja siinä on määräyksiä muun muassa tuntijaosta. Curriculum-mallissa on pedagogisia ohjeita ja oppilaan kehitykseen liittyviä tavoitteita, jotka opetussuunnitelman tasolla tarkoittavat ainejakoisen ja eheytetyn opetussuunnitelman välistä rajankäyntiä. Atjonen (1993, 114–115) toteaa, että suomalaisessa opetussuunnitelmien kehittämistyössä on käyty jatkuvaa keskustelua ainejakoisen ja integroidun opetussuunnitelman eduista ja ongelmista. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa nämä molemmat näkökulmat ovat mukana: asiakirjassa on edelleen määritelty oppiaineiden sisällöt ja tuntimäärät, mutta toisaalta opetuksen tavoitteeksi on asetettu laaja-alainen osaaminen, jota tuetaan esimerkiksi toteuttamalla monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä luomalla erilaisia oppimisympäristöjä ja kokeilemalla erilaisia työtapoja.

Peruskoulu-uudistuksen myötä kiinnitettiin uudelleen huomiota myös esiopetukseen. Esikoulukomitean mietinnön (1972, A13) liitteeksi laadittiin ensimmäinen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelma, jonka taustalla oli kehityspsykologinen lähestymistapa. Suunnitelmassa määriteltiin muun muassa esiopetuksen tavoitteet, opetussisällöt, menetelmät, toteuttamistavat ja yhteistyötahot. Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena on ollut 1970-luvulta lähtien kuusivuotiaiden osallistuminen esiopetukseen. Vuoden 1983 perusopetuslain mukaan kouluissa voitiin järjestää esiopetusta lapsille, jotka eivät olleet oppivelvollisia. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma valmistui vuonna 1984 ja sen lisäksi paikallisten esiopetussuunnitelmien laadinnassa oli otettava huomioon vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Esiopetus laajeni 1980-luvulla, jolloin puolet kuusivuotiaista osallistui siihen. 1990-luvulla tavoitteena oli, että kaikilla kuusivuotiailla olisi mahdollisuus osallistua esiopetukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1996 painotettiin yksilökeskeisyyttä, leikinomaisuutta ja lapsen ainutlaatuisuutta sekä lapsen omaan aktiivisuuteen perustuvaa oppimista. Suomalainen esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja sitä säätelee perusopetuksen säädösten lisäksi uudistettu varhaiskasvatuslaki. (Härkönen 2002, 31–33; Niikko 2001, 10–17; Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleiset linjaukset laadittiin yhdessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Näin osaltaan tuetaan koulutuksellisen jatkumon muodostumista esiopetuksesta perusopetukseen. Lisäksi perusopetuslakia muutettiin 1.1.2015 voimaan tulleella lailla (1040/2014) siten, että esiopetus muuttui velvoittavaksi. Lapsen on 1.8.2015 alkaen osallistuttava oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan.

1.4 OPS-arvioinnin suunnittelu

Karvissa käynnistettiin loppukeväästä 2016 OPS-arvioinnin suunnittelu. Sen tueksi järjestettiin kuulemistilaisuuksia, joihin kutsuttiin opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen asiantuntijoita sekä eri sidosryhmien, kuten Kuntaliiton, Suomen Vanhempainliiton, Opettajien ammattijärjestön, aluehallintovirastojen, Suomen Rehtoreiden että esi- ja perusopetuksen järjestäjien edustajia (esim. sivistystoimen johtajia). Lisäksi hankkeen valmisteluvaiheessa järjestettiin Helsingissä ja Jyväskylässä keskustelutilaisuudet, joihin kutsuttiin paikallisesta OPS-työstä vastuussa olleita esi- ja perusopetuksen järjestäjien edustajia eri puolilta Suomea. Näistä kuulemistilaisuuksista saatua tietoa hyödynnettiin opetussuunnitelmaan liittyvien prosessien kartoittamisessa, arviointiaineistojen keruun suunnittelussa sekä haastatteluteemojen ja arviointikyselyjen laadinnassa. OPS-arvioinnin hankesuunnitelman laativat arviointiasiantuntijat Jaana Saarinen ja Salla Venäläinen.

Hankkeeseen nimitettiin arviointiryhmä kahdeksi toimikaudeksi. Karvin johtaja nimitti 13.10.2016 arviointiryhmän 13.10.2016–30.6.2018 väliselle ensimmäiselle kaudelle. Arviointiryhmän toinen kausi ajoittuu aikavälille 1.8.2018–31.12.2020. Arviointiryhmään nimitettiin puheenjohtaja ja viisi asiantuntijajäsentä, jotka tuntevat tuntijaon ja esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistamisprosessia sekä koulutuksen ohjausjärjestelmää valtakunnallisella ja paikallisella tasolla. Arviointiryhmään valituilla 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. Arviointiryhmän jäsenet osallistuvat arvioinnin toteuttamiseen aineistojen hankinnan suunnittelusta niiden keräämiseen, arviointitulosten tulkintaan ja kehittämissuositusten laadintaan sekä raportointiin.

OPS-arvioinnin ensimmäisen kauden arviointiryhmän puheenjohtajana toimi Peter Johnson (sivistysjohtaja, Kokkolan kaupunki) ja jäseninä 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, projektipäällikkö Imatra 1.2.2018 alkaen) ja Jorma Väänänen (rehtori emeritus, Tornio). Kaikki arviointiryhmän jäsenet jatkavat myös toisella kaudella samoissa tehtävissä.

Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta arviointihankkeen toteuttamisesta vastaavat arviointiasiantuntijat Jaana Saarinen ja Salla Venäläinen. Lisäksi ensimmäisessä osahankkeessa olivat mukana osa-aikaisesti erikoissuunnittelija Mari Huhtanen, arviointiasiantuntija Mika

Puukko (31.12.2017 saakka), korkeakouluharjoittelija ja arviointisuunnittelija Mikko Viitala (1.9.2017–30.6.2018 ja 1.10.2018–31.7.2019) ja arviointisuunnittelija Anne Kivistö (2.1.2018–26.11.2018).

Arviointiraportin seuraavassa luvussa esitellään OPS-arvioinnin tehtävät ja tavoitteet, metodologiset lähtökohdat sekä arviointiaineistot ja niiden analyysit. Kolmannessa luvussa tarkastellaan esi- ja perusopetuksen ohjausjärjestelmään liittyviä arviointituloksia, ja luvussa neljä tarkastellaan paikallisia esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaprosesseja ja niiden toteutumista. Luvussa viisi tarkastellaan opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden toteutumista. Luvussa kuusi tehdään yhteenveto arviointituloksista ja lopuksi luvussa seitsemän esitetään kehittämissuositukset.

2

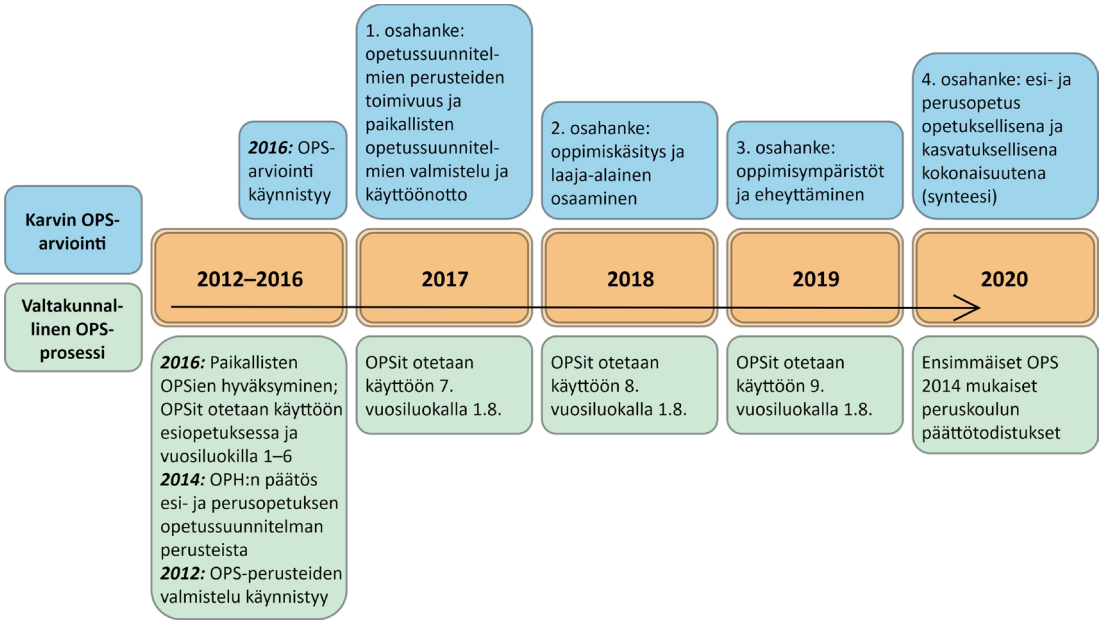
OPS-arvioinnin tehtävä ja toteuttaminen

2

2.1 Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet

OPS-arviointi toteutetaan neljänä osahankkeena vuosina 2016–2020. Tämä raportti käsittelee OPS-arvioinnin **ensimmäistä osahanketta**. Seuraavaksi esitellään lyhyesti koko arviointihanke ja sen jälkeen kuvataan tarkemmin ensimmäistä osahanketta.

OPS-arviointi tehdään prosessimaisesti ja perusopetuksen opetussuunnitelman käyttöönoton kanssa limittäin (kuvio 2). Uudet opetussuunnitelmat otetaan portaittain käyttöön niin, että viimeisenä astuvat voimaan yhdeksännen luokan opetussuunnitelmat elokuussa 2019. Arvioinnin eri vaiheissa tarkastellaan opetussuunnitelmien käyttöönottoon liittyviä prosesseja paikallisella tasolla. Seuranta-arviointi puolestaan mahdollistaa uudistusten ja muutoksen tarkastelun kolme vuotta käyttöönoton jälkeen. Opetussuunnitelmien käyttöönotto vaatii kuitenkin aikaa useamman vuoden ennen kuin sen muutokset toteutuvat esiopetusyksiköissä ja kouluissa.



KUVIO 2. Opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon ja OPS-arvioinnin aikataulu

OPS-arviointi kohdistuu esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanoon liittyviin prosesseihin ja opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisen arviointiin (ks. kuvio 3 arviointiasetelma). Arvioinnissa tuetaan jo arviointiprosessin aikana koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittämistä ja koulu- ja esiopetusyksikkötyötä. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien toimeenpanoa arvioidaan tarkastelemalla

- opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden saavuttamista
- perusopetuksen tuntijakouudistuksen toimivuutta
- opetussuunnitelmien perusteiden sisällöllisten ja pedagogisten tavoitteiden saavuttamista
- opetussuunnitelmien[8] valmistelua, käyttöönottoa ja toimivuutta
- opetussuunnitelmien toimivuutta koulun strategisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä
- perusopetuksen paikallisten tuntijakoratkaisujen vaikutusta opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden saavuttamiseen
- oppimiskäsitystä, laaja-alaista osaamista, oppimisympäristöjä, työtapoja, eheyttämistä ja oppimiskokonaisuuksia osana opetuksen kehittämistä.

Ensimmäisessä osahankkeessa (2016–2018) arvioidaan paikallisia tuntijakoratkaisuja ja tuntijaon toimivuutta sekä opetussuunnitelmien laadinta- ja käyttöönottoprosesseja. Tavoitteena on tuottaa tietoa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden sisällöllisten tavoitteiden

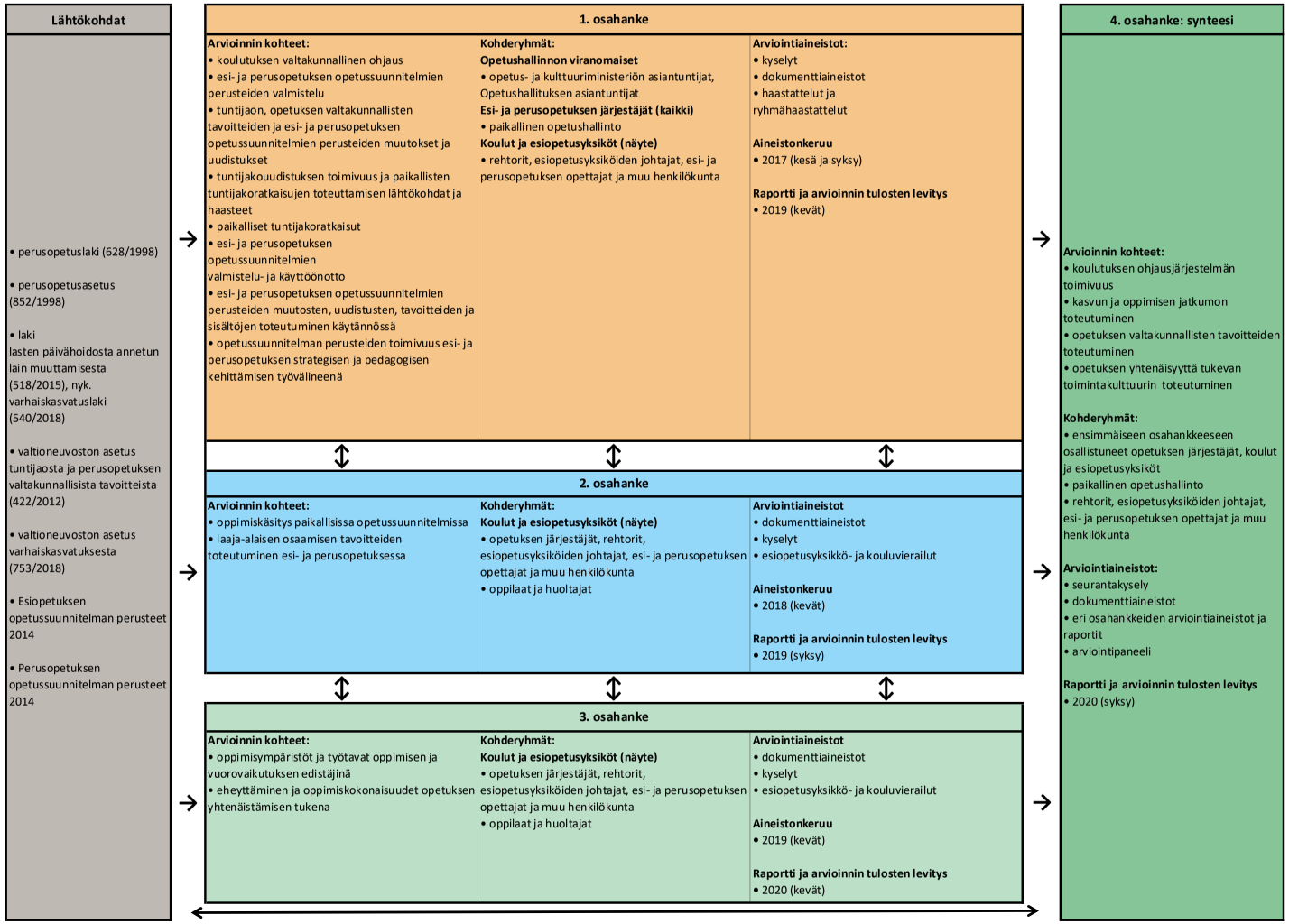
8 Sekä perusteiden että paikallisten opetussuunnitelmien valmistelua

saavuttamisesta sekä tuntijakouudistuksen[9] ja opetussuunnitelmien perusteiden toimivuudesta esiopetusyksiköiden ja koulujen strategisen ja pedagogisen kehittämisen työvälineenä. Toisessa osahankkeessa (2018–2019) arvioinnin kohteina ovat oppimiskäsitys ja laaja-alainen osaaminen. Arvioinnissa tarkastellaan oppimiskäsityksen toteutumista koulujen ja esiopetusyksiköiden arjessa sekä selvitetään, miten laaja-alainen osaaminen opetuksen tavoitteena on esi- ja perusopetuksessa ymmärretty ja miten sitä on jäsennetty.

Kolmannessa osahankkeessa (2019–2020) jatketaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden ja sisältöjen toteutumisen tarkastelua paikallisella tasolla. Keskeisiä arvioitavia teemoja ovat oppimisympäristöt ja työtavat sekä eheyttäminen ja (perusopetuksessa monialaiset) oppimiskokonaisuudet osana esi- ja perusopetuksen toimintakulttuuria. Neljännessä osahankkeessa (2019–2020) tarkastellaan esi- ja perusopetusta opetuksellisena ja kasvatuksellisena kokonaisuutena sekä esi- ja perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevan toimintakulttuurin toteutumista. Tässä synteesivaiheessa kerätään seuranta-aineisto, jonka avulla voidaan tarkastella opetussuunnitelmien käyttöönottoon liittyvien prosessien etenemistä. Lisäksi hankkeen eri osahankkeiden arviointituloksia tarkastellaan kokonaisuutena erityisesti opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden saavuttamisen näkökulmista.

Arviointihankkeessa arvioidaan opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden saavuttamista erityisesti koulutuksellisen tasa-arvon, laajan yleissivistyksen ja vuorovaikutuksellisten oppimisympäristöjen näkökulmista. Lisäksi tarkastellaan kasvun ja oppimisen jatkumon toteutumista sekä esi- ja perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevan toimintakulttuurin toteutumista.

9 Koskee vain perusopetusta



KUVIO 3. OPS-arvioinnin arviointiasetelma

OPS-arvioinnin ensimmäisessä osahankkeessa arviointi kohdistuu esi- ja perusopetuksen ohjausjärjestelmän paikalliseen ja valtakunnalliseen tasoon. Paikallisella tasolla tarkoitetaan esi- ja perusopetuksen järjestäjiä, kouluja ja esiopetusyksiköitä. Valtakunnallisella tasolla viitataan opetushallinnon viranomaisiin.

Paikallisella tasolla arvioidaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien valmistelu- ja käyttöönottoprosesseja sekä perusteiden toimivuutta. Tavoitteena on tuottaa tietoa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisesta sekä perusteiden toimivuudesta esi- ja perusopetuksen, koulujen ja esiopetusyksiköiden strategisen ja pedagogisen kehittämisen työvälineenä. Lisäksi selvitetään, millaiset tekijät ovat määrittäneet paikallisten tuntijakoratkaisujen valmistelua ja toteutusta. Arvioinnissa tuodaan esiin asioita, jotka ohjasivat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmallisten tavoitteiden, kasvatuksellisten teemojen ja muiden toimintaperiaatteiden valintaa paikallisesti. Lisäksi tarkastellaan opetussuunnitelmien toimeenpanon ohjauksen hyödyllisyyttä ja selkeyttä opetuksen järjestäjien ja eri toimijoiden näkökulmista.

Valtakunnallisella tasolla tavoitteena on selvittää, miten tuntijako, opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja muut kehittämistarpeet ohjasivat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistuksia. Lisäksi arvioidaan opetussuunnitelmien perusteiden valmistelu- ja toimeenpanoprosessien toimivuutta.

Ensimmäisen osahankkeen arviointikysymykset ovat seuraavat:

- Miten toimiva valtakunnallinen perusopetuksen tuntijakouudistus on? Millaiset tekijät ovat ohjanneet paikallisia tuntijakoratkaisuja ja niiden toteuttamista?
- Miten opetuksen järjestäjät ovat organisoineet ja toteuttaneet paikallisen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman valmistelun ja käyttöönoton?
- Millaisena kehittämisen välineenä perusteuudistus ja paikallinen opetussuunnitelmauudistus esi- ja perusopetuksessa koetaan?
- Miten hyödyllisiksi ja selkeiksi eri toimijat arvioivat opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanoon liittyvän ohjauksen paikallisen opetussuunnitelman valmistelussa ja käyttöönoton tuessa?
- Miten eri toimijat arvioivat opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman uudistusprosessia, käyttöönottoa ja vaikutuksia?
- Millaiset tekijät ohjasivat esi- ja perusopetuksen paikallisten opetussuunnitelmallisten tavoitteiden, kasvatuksellisten teemojen ja muiden toimintaperiaatteiden valintaa?
- Miten eri toimijat ovat onnistuneet saavuttamaan oppimiskäsitykseen, laaja-alaiseen osaamiseen, oppimisympäristöihin ja toimintakulttuurin muutokseen liittyviä tavoitteita?

2.2 Kehittävä arviointi metodologisena lähestymistapana

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanon arvioinnissa hyödynnetään kehittävän arvioinnin lähestymistapoja (ks. esim. Patton 2011, Räisänen 2005, Atjonen 2014; 2015, Niemi 2013). Kehittävää arviointia toteutetaan osallistamalla esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanon eri toimijatahoja ja sidosryhmiä hankkeen suunnitteluvaiheesta sen toteuttamiseen. Kehittävän arvioinnin tavoitteena on luoda arvioinnista yhteinen, arvioijan ja muiden toimijoiden välinen vuorovaikutuksellinen oppimisprosessi, jossa syntyvää tietoa toimijat hyödyntävät.

Arviointihankkeen toteuttamisessa käytetään erilaisia osallistavia menetelmiä, jolloin arviointia tehdään yhdessä ohjausjärjestelmän eri toimijatahojen, esi- ja perusopetuksen järjestäjien sekä esiopetusyksiköiden ja koulujen kanssa. Arvioinnin kohderyhmät ohjeistettiin vastaamaan ensimmäisen osahankkeen kyselyihin 3–6 hengen ryhmissä, joten jo kyselyihin vastaaminen loi tilan yhteiselle keskustelulle sekä oman toiminnan reflektoinnille. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen arviointiaineiston hankinnassa ja tuottamisessa käytetään monipuolisesti erilaisia menetelmiä, kuten haastatteluja, keskusteluita, kyselyjä, itsearviointeja ja arviointipaneeleja. Erilaisten aineistojen hankintatapojen tavoitteena on saada mahdollisimman monipuolinen arviointiaineisto. Se mahdollistaa puolestaan monipuolisen ja osuvan arviointitiedon käytön, hyödynsaajien osallisuuden ja arviointitiedon hyödynnettävyyden, jotka ovat keskeisiä seikkoja arviointi- ja kehittämisprosessissa. (Patton 1997.)

Kehittävän arvioinnin periaatteita on OPS-arvioinnissa toteutettu järjestämällä erilaisia keskustelu- ja kuulemistilaisuuksia esi- ja perusopetuksen toimijaryhmille. Lisäksi ensimmäisen osahankkeen arviointituloksista on keskusteltu toisen osahankkeen aineistonkeruun aikana esiopetusyksikkö- ja kouluvierailuilla. OPS-arvioinnin asiantuntijat ovat lisäksi toteuttaneet keskustelutilaisuuksia muiden toimijoiden järjestämissä tilaisuuksissa, kuten Opetushallituksen alueellisissa tilaisuuksissa ja Educassa.

2.3 Arviointiaineistot

Ensimmäisen osahankkeen paikallisen tason arviointiaineisto kerättiin kyselyin syksyllä 2017. Valtakunnallisen tason asiantuntijoiden haastattelut tehtiin kesä–syyskuussa 2017. Arvioinnissa hyödynnettiin myös dokumenttiaineistona valtakunnallisia perusteiden valmisteluun liittyviä asiakirjoja ja OPS 2016 -sivuston materiaaleja sekä paikallisia esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmia. Ensimmäisten kyselyjen avulla hankittiin perusaineistoa myös toisen ja kolmannen osahankkeen toteuttamisen tueksi.

Aineistonkeruu toteutettiin neljällä erillisellä kyselyllä, jotka oli osoitettu esi- ja perusopetuksen järjestäjille, kouluille ja esiopetusyksiköille. Osallistujia ohjeistettiin vastaamaan 3–6 henkilön ryhmänä. Opetuksen järjestäjiä pyydettiin valitsemaan vastaajaryhmään henkilöitä, jotka edustavat monipuolisesti eri toimijoiden näkökulmia paikalliseen opetussuunnitelman

valmisteluun ja käyttöönottoon. Mikäli kaksikielisellä opetuksen järjestäjällä oli kieliryhmittäin (suomi ja ruotsi) erilliset opetussuunnitelmaprosessit, tuli molempien kieliryhmien laatia oma vastauksensa.

Taustatieto-osion jälkeen kyselyissä tiedusteltiin opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallista tavoitteista sekä tuntijaon (perusopetus) ja esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimivuudesta. Seuraavissa kolmessa osiossa kerättiin tietoa paikallisista opetussuunnitelmaprosesseista, niiden toimivuudesta sekä Opetushallituksen tuesta ja ohjauksesta prosessin aikana. Tämän jälkeen kyselyissä selvitettiin vastaajien edellytyksiä saavuttaa opetussuunnitelmissa asetettuja sisällöllisiä tavoitteita. Oppimiskäsitykseen, laaja-alaiseen osaamiseen, oppimisympäristöihin sekä eheyttämiseen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyville ilmiöille oli kyselyissä omat, tarkentavat osionsa. Kyselyiden viimeisissä osioissa selvitettiin toimintakulttuurin muuttumista, paikalliseen koulutuksen kehittämiseen ja opetussuunnitelmaprosessiin vaikuttavia tekijöitä sekä koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuutta. Kaikkien kyselyiden runko oli pohjimmiltaan samanlainen, mutta kyselyitä oli muokattu kohderyhmille sopivaksi erityisesti käytettyjen käsitteiden osalta.

2.4 Arvioinnin kohdejoukko

Arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kohdejoukkoon kuuluivat kaikki Manner-Suomen esi- ja perusopetuksen järjestäjät sekä harkinnanvaraiseen näytteeseen valitut alakoulut, yläkoulut ja yhtenäiskoulut sekä esiopetusyksiköt. Paikalliselta tasolta kerättiin perusaineistoa paikallisten opetussuunnitelmien laadintaprosesseista ja opetussuunnitelmien perusteiden sisällöllisten uudistusten vaikutuksista. Valtakunnallisella tasolla kohdejoukkoon kuuluivat opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisten tavoitteiden, tuntijaon ja opetussuunnitelmien perusteiden valmisteluun osallistuneet opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen asiantuntijat.

Opetuksen järjestäjien yhdyshenkilöt olivat vastuussa koulukohtaisen kyselyn välittämisestä eteenpäin näytteeseen kuuluville kouluille, eli Karvi ei ollut kouluihin suoraan yhteydessä. Taulukosta 1 ilmenee ensimmäisessä osahankkeessa lähettyjen kyselyiden ja saatujen vastausten lukumäärät sekä vastausprosentit. Eri ryhmien vastausprosentit ovat esiopetuksessa 50 ja 52 % ja perusopetuksessa 65 ja 67 %.

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneet esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut

Vastaajat	esiopetuksen järjestäjät	perusopetuksen järjestäjät	esiopetusyksiköt	koulut
lähetetyt kyselyt (kpl)	406	406	406	612
kyselyyn vastanneet (kpl)	210	264	202	410
vastausprosentti	52 %	65 %	50 %	67 %

Seuraavassa taulukossa tarkastellaan kyselyyn vastanneiden esi- ja perusopetuksen järjestäjien sekä näytekoulujen ja -esiopetusyksiköiden jakautumista kieliryhmittäin, kuntamuodoittain ja AVI-alueittain.

TAULUKKO 2. OPS-arviointiin osallistuneet kielen, kuntamuodon ja AVI-alueen mukaan

VASTAAJAT		KOULUT		PERUSOPETUKSEN JÄRJESTÄJÄT		ESIOPETUSYKSIKÖT		ESIOPETUKSEN JÄRJESTÄJÄT	
Taustamuuttuja		n	%	n	%	n	%	n	%
Kieli	suomi	369	90	245	92,8	187	92,6	195	92,9
	ruotsi	41	10	19	7,2	15	7,4	15	7,1
	yhteensä	410	100	264	100	202	100	210	100
Kuntamuoto	kaupunkimainen kunta	175	42,7	100	37,9	68	33,7	64	30,5
	taajaan asuttu kunta	76	18,5	45	17	39	19,3	41	19,5
	maaseutumainen kunta	159	38,8	119	45,1	95	47	105	50
	yhteensä	410	100	264	100	202	100	210	100
AVI-alue	Etelä-Suomi	132	32,2	72	27,3	54	26,7	54	25,7
	Lounais-Suomi	62	15,1	40	15,2	33	16,3	35	16,7
	Itä-Suomi	55	13,4	37	14	30	14,9	34	16,2
	Länsi- ja Sisä-Suomi	101	24,6	67	25,4	45	22,3	50	23,8
	Pohjois-Suomi	40	9,8	31	11,7	31	15,3	24	11,4
	Lappi	20	4,9	17	6,4	9	4,5	13	6,2
	yhteensä	410	100	264	100	202	100	210	100

Perusopetuksen järjestäjien kyselyyn vastasi 67 % suomenkielisistä ja 39 % ruotsinkielisistä järjestäjistä. Esiopetuksen järjestäjien kyselyyn vastasi suomenkielisistä järjestäjistä 55 % ja ruotsinkielisistä järjestäjistä 31 %. Ruotsinkielisten opetuksen järjestäjien matala vastausprosentti johtuu osittain siitä, että osassa kaksikielisistä kunnista suomen- ja ruotsinkielinen OPS-prosessi on toteutettu yhteistyössä, jolloin kunnasta on vastattu ainoastaan suomenkieliseen kyselyyn. Kyselyihin vastanneista järjestäjistä 93 % oli suomenkielisiä ja 7 % ruotsinkielisiä.

Suomenkielisten koulujen osalta vastausprosentti oli 68 % ja ruotsinkielisten koulujen osalta 57 %. Koulujen kyselyyn vastanneista oli alakouluja 138, yläkouluja 110 ja yhtenäiskouluja 132. Esiopetusyksikkökohtaisen kyselyn näytteeseen valittiin jokaista opetuksen järjestäjää kohden yksi yksikkö eli yhteensä 406 esiopetusyksikköä. Joistakin kaupungeista ja kunnista saapui kuitenkin kahden tai useamman esiopetusyksikön vastaus, joten nekin otettiin mukaan aineistoon. Suomenkielisten esiopetusyksiköiden vastausprosentti oli 50 % ja ruotsinkielisten 30 %. Kyselyyn vastasi yhteensä 202 esiopetusyksikköä, joista 105 toimi päiväkodin yhteydessä ja 97 koulun yhteydessä.

OPS-arvioinnin kyselyihin vastanneet edustavat monipuolisesti kaupunkeja sekä taajaan asuttuja ja maaseutumaisia kuntia. Esimerkiksi vastanneista perusopetuksen järjestäjistä 45 % edustaa maaseutumaisia kuntia, 38 % kaupunkimaisia kuntia ja loput 17 % taajaan asuttuja kuntia.

OPS-arvioinnin eri kyselyihin saatiin yhteensä 1086 ryhmävastausta esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä, esiopetusyksiköiltä ja kouluilta. Kaiken kaikkiaan eri ryhmissä vastaamiseen osallistuneita henkilöitä kaikissa esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmissä oli yhteensä 5529 henkilöä. Kyselyssä tiedusteltiin, millaiset työtehtävät vastaajaryhmissä oli edustettuina (taulukko 3). Yksi tai useampi opettaja oli mukana 71 %:ssa kaikista vastaajaryhmistä. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien valmistelussa on paikallisella tasolla osallistunut eri henkilöstöryhmien jäseniä alkaen opetus- ja sivistystoimen johtajista esiopetusyksiköiden ja koulujen muuhun henkilöstöön.

TAULUKKO 3. Vastaajaryhmissä edustettuina olleet työtehtävänimikkeet

	esiopetusyksiköt	esiopetuksen järjestäjät	koulut	perusopetuksen järjestäjät	yhteensä
johtaja (esim. opetus- tai sivistystoimi)		109		147	256
päällikkö (esim. opetus- tai laatu-)		33		50	83
aluejohtaja tai -rehtori		15		14	29
koulun rehtori / päiväkodin johtaja	151	116	356	190	813
apulaisrehtori			222		222
opettaja	180	123	353	119	775
muu henkilökunta (esim. opinto-ohjaaja tai erityisopettaja)	77	72	80	73	302

Lisäksi kaikilta vastaajilta tiedusteltiin, millaisissa paikallisen OPS-prosessin eri tehtävissä he olivat toimineet (taulukko 4). Vastaajaryhmien jäsenistä suurin osa (87 %) oli toiminut OPS-työryhmän jäseninä.

TAULUKKO 4. Vastaajaryhmissä edustettuina olleet OPS-prosessiin liittyvät tehtävät

	esiopetusyksiköt	esiopetuksen järjestäjät	koulut	perusopetuksen järjestäjät	yhteensä
OPS-työryhmän puheenjohtaja	32	101	108	149	390
OPS-koordinaattori	15	54	98	107	274
OPS-työryhmän jäsen	143	159	350	190	842
muu rooli (esim. ohjausryhmän jäsen tai opettaja)	39	30	71	39	179

Valtakunnallisen tason yksilö- ja ryhmähaastatteluihin osallistui 12 asiantuntijaa Opetushallituksesta ja opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Kolme asiantuntijaa kieltäytyi haastattelusta perustelluista syistä. Asiantuntijat toimivat keskeisissä tehtävissä tuntijaon, opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden valmisteluryhmissä.

Osa opetuksen järjestäjistä vastasi vain yhteen lähetettyyn kyselyyn (esiopetuksen järjestäjän, perusopetuksen järjestäjän, esiopetusyksikön tai koulun kyselyyn). Ainoastaan 18 % opetuksen järjestäjistä ei ollut vastannut yhteenkään kyselyyn. Vastaava luku ruotsinkielisten osalta oli 33 %. Vastaajien määrää tarkasteltiin myös AVI-alueittain. OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kyselyyn vastanneista perusopetuksen järjestäjistä (n = 264) oli kunnallisia 81 %, yksityisiä (esim. rekisteröityjä yhdistyksiä ja säätiöitä) 18 % ja vain 1 % muita tahoja (esim. valtio ja kuntayhtymä).

Katoa opetuksen järjestäjien osalta aiheutti kyselyn ajoittaminen syyskuulle, jolloin opetuksen järjestäjien on tehtävä useita muitakin selvityksiä. Lisäksi Karvissa ajoitettiin varhaiskasvatussuunnitelman arvioinnin aineiston keruu elokuulle 2017, joka ehkä osaltaan vähensi esiopetuksen toimijoiden osallistumista heti edellisen arviointikyselyn jälkeen.

2.5 Aineistojen analyysit

OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen kysely- ja haastatteluaineistoja analysoitiin kvalitatiivisesti ja kvantitatiivisesti. Kyselyaineistojen analysoinnissa sovellettiin tilastollisia menetelmiä. Tuloksia tarkasteltaessa ja vertailtaessa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- ja hajontalukuja. Vastausvaihtoehtoina monivalintakysymyksissä käytettiin viisiportaisia Likert-asteikkoja. Väittämissä arvo 1 edusti kielteisintä ja arvo 5 myönteisintä toteutumista tai suhtautumista. Kahden ryhmän keskimääräisiä eroja analysoitiin t-testillä ja usean ryhmän välisiä eroja yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Niissä tapauksissa, joissa perinteisten testien oletukset eivät olleet voimassa, käytettiin ei-parametrisiä testejä (esim. Mann-Whitneyn ja Kruskall-Wallisin testejä). Arvioinnin tuloksia tarkasteltiin ja analysoitiin vertailemalla eri vastaajaryhmiä[10] tai tarkastelemalla niitä suhteessa taustamuuttujiin.

Aineistoa tiivistettiin rakentamalla analyysivaiheessa osasta monivalintakysymyksiä summamuuttujia samaan teemaan liittyvistä väittämistä. Summamuuttujien muodostamisessa hyödynnettiin faktorianalyyseja, joskin neljän erillisen aineiston osalta faktorit latautuivat jossain määrin eri tavoilla. Näin ollen faktorointeja hyödynnettiin teoreettisten summamuuttujien muodostamisen taustalla. Summamuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfan ja osioiden keskinäisten korrelaatioiden avulla. Seuraavassa taulukossa 5 on esimerkkinä paikallisen opetussuunnitelmaprosessin toimivuuden arviointia koskevan kysymyksen eri osioista muodostetut summamuuttujat.

10 Esi- ja perusopetuksen järjestäjät, koulut ja esiopetusyksiköt

TAULUKKO 5. Paikallisen opetussuunnitelmaprosessin toimivuutta koskevien summamuuttujien muodostaminen

Arvioikaa paikallisen opetussuunnitelmaprosessinne toimivuutta seuraavien väittämien avulla.	Summamuuttuja
- Kunnan (opetuksen järjestäjän) opetussuunnitelmatyön johtaminen tuki opetussuunnitelmaprosessin onnistumista - Kunnan (opetuksen järjestäjän) opetussuunnitelmatyön ohjeistus oli selkeää	Johtaminen
- Valmistelun eri vaiheissa tiedotettiin kouluja riittävästi - Valmistelun eri vaiheissa huoltajia tiedotettiin riittävästi - Valmistelun eri vaiheissa opetustoimen koko henkilöstöä tiedotettiin riittävästi - Valmistelun eri vaiheissa tiedotettiin opettajia riittävästi	Tiedottaminen
- Useimpien toimijatahojen (esim. huoltajat, oppilaat, opettajat) osallistaminen opetussuunnitelmatyöhön onnistui - Opetussuunnitelman valmistelua oli mahdollista kommentoida eri vaiheissa	Osallistaminen
- Opettajat osallistuivat opetussuunnitelman valmisteluun - Oppilaat osallistuivat opetussuunnitelman valmisteluun - Huoltajat osallistuivat opetussuunnitelman valmisteluun	Osallistuminen

Alun perin kysymyksessä oli yhteensä 13 väittämää, joista summamuuttujien muodostamisen jälkeen jäi ulkopuolelle kaksi: ”valmisteluun varatut resurssit olivat riittävät” sekä ”opetuksen järjestäjän saama hankerahoitus (esim. OKM ja OPH) tuki valmistelutyötä”.

Summamuuttujia analysoidaan suhteessa opetuksen järjestäjien kokoon, joka määriteltiin jakamalla järjestäjät neljään luokkaan oppilasmäärien mukaan. Ensimmäinen luokka on pienet[11], alle 250 oppilaan järjestäjät. Toinen luokka on keskikokoiset[12] järjestäjät, joilla on 250–2000 oppilasta. Kolmanteen luokkaan kuuluvat suuret[13] järjestäjät, joilla on oppilaita 2001–9000, ja neljänteen erittäin suuret[14] järjestäjät, joilla oppilaita on yli 9000.

Avokysymysten vastaukset luokiteltiin sisällöllisesti. Avovastausten luokitteluun osallistuivat OPS-arvioinnin arviointisuunnittelijat ja arviointiasiantuntijat. Kaikkien avokysymysten vastaukset luokiteltiin teemoihin ensimmäisellä lukukierroksella ja toisella lukukierroksella etsittiin ja nimettiin mahdollisimman kattavia käsitteellisiä kategorioita. Koska vastaajaryhmiä useimmissa kysymyksissä oli neljä, luokittelua ja kategorisointia jouduttiin tarkentamaan siten, että ne sopivat jokaiseen vastaajaryhmään. Luokittelun avulla tiivistettiin avovastausten aineistoja ja niiden pohjalta luotiin uusia muuttujia, laadullisia kategorioita ja määrällisiä muuttujia.

11 Vastanneista esiopetusyksiköistä 31, esiopetuksen järjestäjistä 46, kouluista 56 ja perusopetuksen järjestäjistä 60 kappaletta kuului tähän luokkaan.

12 Vastanneista esiopetusyksiköistä 112, esiopetuksen järjestäjistä 112, kouluista 209 ja perusopetuksen järjestäjistä 114 kappaletta kuului tähän luokkaan.

13 Vastanneista esiopetusyksiköistä 39, esiopetuksen järjestäjistä 39, kouluista 92 ja perusopetuksen järjestäjistä 48 kappaletta kuului tähän luokkaan.

14 Vastanneista esiopetusyksiköistä 13, esiopetuksen järjestäjistä 12, kouluista 42 ja perusopetuksen järjestäjistä 12 kappaletta kuului tähän luokkaan.

Tässä raportissa avokysymysten vastauksia on luokiteltu kategorioihin, joiden perusteella on laadittu laajempia teemoja. Näiden teemojen avulla tuloksia tarkastellaan suhteessa kunkin avokysymyksen mainintojen kokonaismäärään. Alla olevassa taulukossa on esimerkki koulukohtaisen kyselyn avokysymyksen vastausten luokittelusta. Vastaajat ovat voineet kuvata useampia opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista estäviä tekijöitä. Tilat ja resurssit saivat eniten mainintoja (220 kpl), joka on 43 % kaikkien mainintojen lukumäärästä.

TAULUKKO 6. Esimerkki avovastausten luokittelusta

Kysymys 36: Mitkä tekijät estävät kouluanne saavuttamasta opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita?	**f**	**%**
Tilat ja resurssit	220	43 %
Muusvastarinta ja asenteet	45	9 %
Henkilökunnan tiedot ja taidot	64	13 %
Tavoitteiden epäselvyydet	24	5 %
Rakenteelliset tekijät	78	15 %
Oppilasaines ja erityishaasteet	66	13 %
Ei esteitä	12	2 %
Mainintoja yhteensä	509	100 %

Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen asiantuntijoiden yksilö- ja ryhmähaastattelu aineistot analysoitiin teemoittelemalla haastateltavien vastaukset. Vastaukset jaettiin osiin haastattelulomakkeen eri osioiden mukaisesti ja aineisto luokiteltiin erilaisiin teemoihin. Haastattelulomakkeen osioita olivat ohjausjärjestelmän muutokset ja uudistukset, opetussuunnitelmien perusteiden uudistamisprosessi ja sen onnistuminen, paikallisten opetussuunnitelmien valmistelun ja käyttöönoton tuki, ohjaus ja arviointi sekä koulutuspoliittiset haasteet ja tavoitteiden toteutuminen.

2.6 Arvioinnin luotettavuus

OPS-arvioinnin ensimmäisissä osahankkeessa arvioinnin luotettavuutta edistettiin monin eri tavoin. Arviointihankkeen suunnitteluvaiheessa esi- ja perusopetuksen järjestäjille, sidosryhmille ja opetushallinnon edustajille järjestettiin kaksi kuulemistilaisuutta ja näistä saatua tietoa hyödynnettiin arvioinnin hankesuunnitelman valmistelussa, arvioinnin kohteiden määrittelyssä, arviointikysymysten laadinnassa sekä kyselylomakkeiden laadinnassa. Lisäksi OPS-arvioinnin arviointiryhmän jäsenet ovat osallistuneet arvioinnin eri osahankkeiden toteutuksen suunnitteluun sekä kyselylomakkeiden laatimiseen hankesuunnitelman pohjalta. Asiantuntijaryhmä on osallistunut myös haastatteluteemojen ja -kysymysten laadintaan.

Ensimmäisen osahankkeen arviointikyselyt toteutettiin syksyllä 2017, joka osui opetussuunnitelmien käyttöönoton kannalta ajankohtaiseen aikaan ja lisäsi kiinnostusta arviointia kohtaan. Toisaalta 8. ja 9. vuosiluokalla opetussuunnitelmia ei vielä ollut otettu käyttöön kokonaisuudessaan. OPS-arvioinnin perusaineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla, joita oli muokattu eri kohderyhmille sopiviksi. Luotettavuuden kannalta keskeistä oli kysymysten sisällöllinen kattavuus ja kyky mitata arvioitavia kohteita. Edellisiä pyrittiin varmistamaan ottamalla huomioon opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon sekä perusteuudistustyön ja perusteasiakirjojen keskeiset tavoitteet ja muutokset. Lisäksi hyödynnettiin Opetushallituksen paikallisen opetussuunnitelmatyön tueksi valmistelemia dokumentteja (esim. OPS 2016 -sivuston materiaalit). Lomakkeen kykyä mitata arvioitavia kohteita parannettiin esitestaamalla kyselylomakkeet kolmella opetuksen järjestäjällä, koululla ja esiopetusyksiköllä.

Aineistonkeruun toteuttamisessa hyödynnettiin esi- ja perusopetuksen järjestäjien yhdyshenkilöitä, joita oli tiedotettu arvioinnista huhtikuussa 2017. Heidän tehtävänään oli välittää arviointiin osallistumisen ohjeet ja kyselyiden vastauslinkit opetuksen järjestäjän organisaation sisällä sekä harkinnanvaraiseen näytteeseen kuuluville esiopetusyksiköille ja kouluille.

Kyselylomakkeiden toimivuuteen ja sitä kautta luotettavuuteen saattoi vaikuttaa kyselyjärjestelmän vaihtuminen, joka tapahtui juuri esitestauksen jälkeen ennen aineistonkeruuta. Kaikki esitestauksessa hyvin toimineet kyselytyypit eivät olleet uudessa järjestelmässä mahdollisia. Tämä lisäsi kysymysten määrää ja saattoi aiheuttaa epäselvyyttä ja päällekkäisyyksiä joihinkin osioihin. Kyselyt olivat melko pitkiä, sillä arvioinnin tehtävään liittyvät prosessit olivat laajoja. Kyselylomakkeen laajuus vaikutti vastaajilta saadun palautteen mukaan jonkin verran vastausten laatuun.

Kyselyillä kerättyjä avovastauksia analysoitaessa huomattiin, että osa lomakkeen kysymyksistä ja vastauksista oli monitulkintaisia. Joissakin vastauksissa käytettiin vain termiä opetussuunnitelma, jolloin sillä saatettiin viitata välillä perusteisiin ja välillä paikalliseen opetussuunnitelmaan. Avovastauksissa opetussuunnitelmia käsitellään yhtenä kokonaisuutena eli asiakirjoja ei erotella erikseen paikallisiin ja perusteisiin.

Kyselyihin pyydettiin vastaamaan 3–6 hengen ryhmässä vastaajille sopivana ajankohtana. Sekä opetuksen järjestäjien että koulujen ja esiopetusyksiköiden vastaajaryhmät pyydettiin kokoamaan niin, että mukana olevat henkilöt edustavat eri toimijoiden näkökulmia paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun ja käyttöönottoon. Lisäksi toivottiin, että ryhmässä olisi mukana uran eri vaiheissa olevia henkilöitä, joista osa on voinut olla mukana paikallisessa opetussuunnitelmatyössä. Kyselylomake pyydettiin jakamaan ryhmän jäsenille etukäteen, jotta he voivat valmistautua yhteiseen keskustelutilaisuuteen, jossa ryhmän vastauksia muodostetaan. Vastaamisen sai halutessaan jakaa kahteen tai useampaan käsittelykertaan.

OPS-arvioinnin kyselylomakkeet lähetettiin kaikille esi- ja perusopetuksen järjestäjille, näytekouluille ja -esiopetusyksiköille. Kuten taulukosta 3 voidaan todeta, vastausten tuottamiseen osallistui suuri joukko esi- ja perusopetuksen toimijoita, joka puolestaan lisää arvioinnin luotettavuutta. Ryhmävastauksen vahvuutena on reflektiivisyys ja keskustelu erilaisista näkökulmista sekä konsensukseen pyrkiminen. Vastauksiin on voinut vaikuttaa monin tavoin ryhmädynamiikka. Yhtenä tavoitteena OPS-arvioinnin ryhmävastauksissa oli, että vastaamisprosessi voisi

kehittävän arvioinnin hengessä toimia esiopetusyksikön, koulun tai opetuksen järjestäjän oman toiminnan kehittämisen tukena. Kyselylomakkeen sai vastauksineen tallennettua ja sen toivotaan paikallisella tasolla tukevan opetussuunnitelmaprosesseja tai kehittävän opetussuunnitelmien käyttöönottoa tulevaisuudessa. Osa pienten opetuksen järjestäjien toimijoista joutui vastaamaan useampaan kyselyyn eri positioista, esimerkiksi koulun ja sivistystoimen näkökulmista, mikä koettiin kuormittavana.

Karvin OPS-arvioinnin arviointisuunnittelijat ja arviointiasiantuntijat ovat osallistuneet avokysymysten koodaamiseen ja luokitteluun. Luokittelua on tehty suunnittelijoiden ja asiantuntijoiden kesken yhdessä ja erikseen, mikä osaltaan lisää luokittelun validiutta. OPS-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen tulosten luotettavuutta lisää myös se, että niitä on peilattu toisen osahankkeen arviointivierailuilla käytyihin keskusteluihin ja havaintoihin. Useat tunnistetut onnistumiset ja pulmat osoittautuivat samansuuntaisiksi. Arviointivierailuilla käydyt keskustelut vahvistivat OPS-arvioinnissa havaittuja opetussuunnitelmien valmistelun ja käyttöönoton prosesseihin liittyviä onnistumisia ja pulmia.

OPS-arvioinnin toteuttaminen kehittävän arvioinnin hengessä on tarkoittanut, että hyödynsaajia on osallistettu kaikissa arviointihankkeen eri vaiheissa. Arvioinnin yksi keskeinen tavoite on ollut, että tuloksia voidaan hyödyntää sekä valtakunnallisella että paikallisella tasolla jo arvioinnin aikana. Tavoitteena on ollut esimerkiksi vuorovaikutteisten arviointimenetelmien kautta mahdollistaa keskustelu paikallisten opetussuunnitelmien valmistelusta ja käyttöönotosta. Arviointi on tuottanut ja tuottaa tietoa siitä, mitkä asiat valtakunnallisen ja paikallisen tason opetussuunnitelmaprosesseissa ovat osoittautuneet toimiviksi ja mihin asioihin olisi syytä ehkä kiinnittää enemmän huomiota tulevissa prosesseissa. (Venäläinen & Saarinen 2018, 27–31.)

Esi- ja perus-opetuksen ohjaus-järjestelmän toimivuus

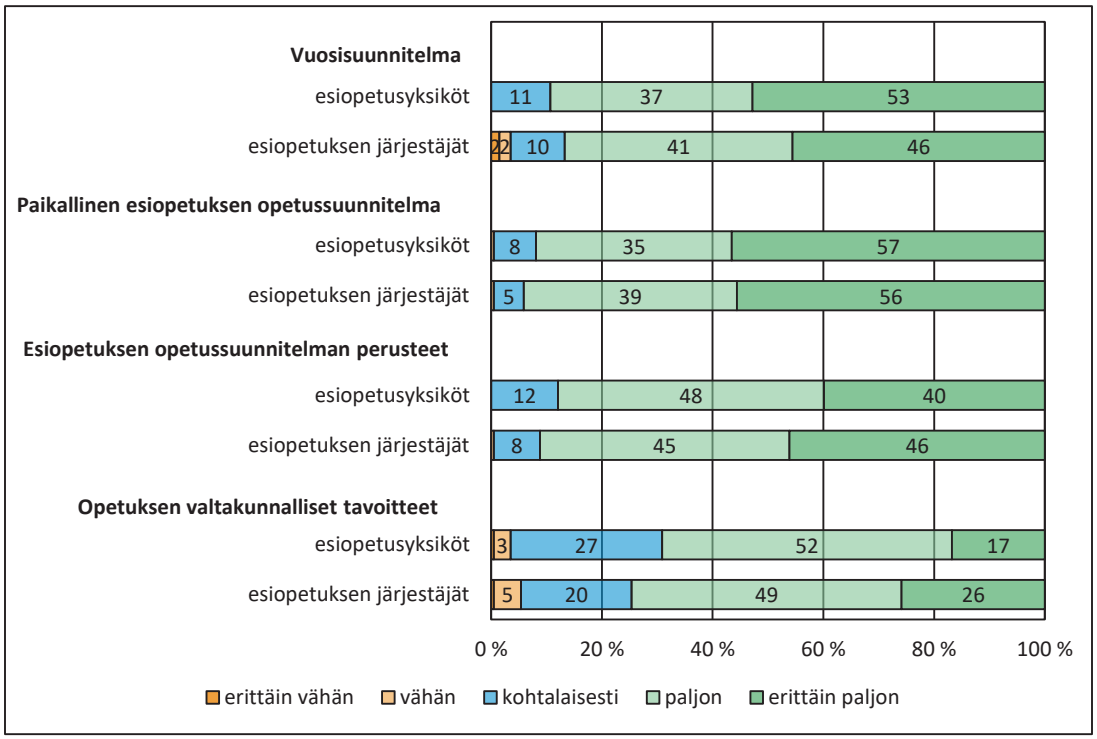
3

Tässä luvussa esitellään koulutuksen ohjausjärjestelmään liittyviä OPS-arvioinnin tuloksia. Muutoksia ja uudistuksia käsitellään paikallisen tason toimijoiden (esi- ja perusopetuksen järjestäjät, koulut ja esiopetusyksiköt) ja haastateltujen opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen asiantuntijoiden näkemysten kanssa yhdessä. Koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuuteen liittyviä arviointituloksia tarkastellaan alkaen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta jatkaen esi- ja perusopetuksen perusteuudistusprosessiin ja opetussuunnitelma-asiakirjoihin.

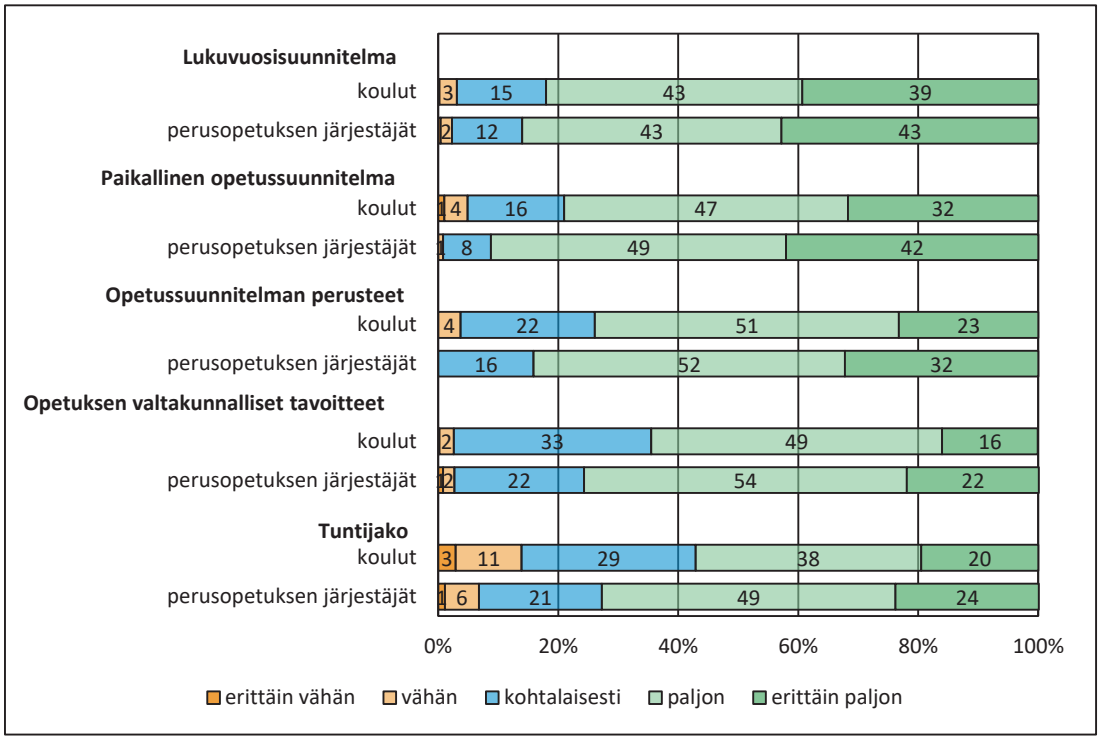
3.1 Koulutuksen ohjausjärjestelmän rakenteellisten ratkaisujen toimivuus

Esi- ja perusopetuksen kyselyihin vastanneet arvioivat, kuinka paljon ohjausjärjestelmän rakenteelliset ratkaisut, eli opetuksen valtakunnalliset tavoitteet, opetussuunnitelmien perusteet, paikalliset opetussuunnitelmat ja vuosisuunnitelmat[15] tukevat heidän työtään (kuviot 4 ja 5). Ohjausjärjestelmän rakenteelliset ratkaisut pääsääntöisesti tukevat esi- ja perusopetuksen toteuttamista. Tulosten perusteella voidaan todeta, että eniten esiopetusyksiköiden ja koulujen työtä tukevat vuosisuunnitelmat sekä paikalliset opetussuunnitelmat. Sen sijaan valtakunnalliset tavoitteet jäävät hieman etäisemmiksi sekä esi- että perusopetuksessa. Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien arvioinnit tuntijaon tuesta vaihtelevat. Kouluista joka viides ja järjestäjistä joka neljäs arvioi, että tuntijako tukee erittäin paljon heidän työtään. Koulut ovat hieman järjestäjiä kriittisempiä, ja esimerkiksi vastanneista kouluista 14 % arvioi tuntijaon tukevan vähän tai erittäin vähän koulutyötä.

15 Vuosisuunnitelmilla tarkoitetaan tässä esiopetuksen vuosittaista suunnitelmaa ja perusopetuksen lukuvuosisuunnitelmaa (EOPS 2014, 10; POPS 2014, 10).

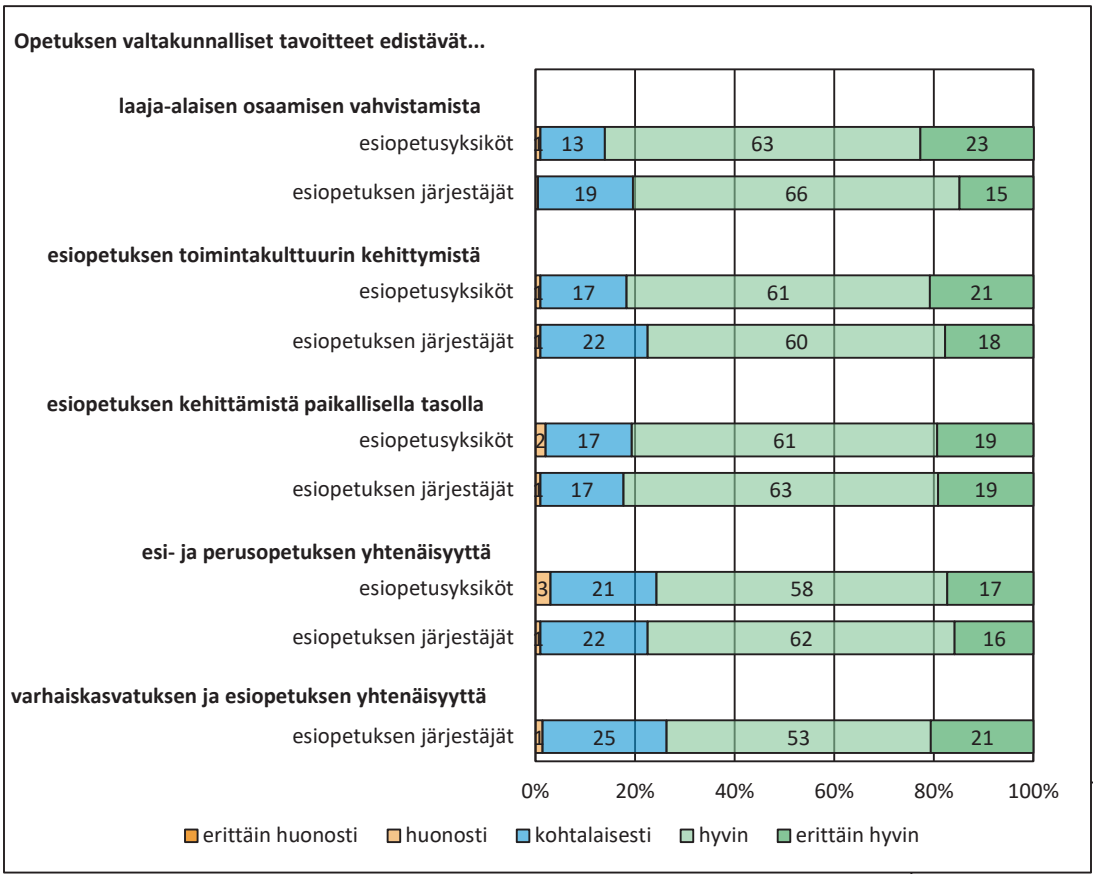


KUVIO 4. Koulutuksen ohjausjärjestelmän rakenteellisten ratkaisujen tuki esiopetuksen järjestäjän työhön (esiopetusyksiköt n = 197–198, esiopetuksen järjestäjät n = 204–206)

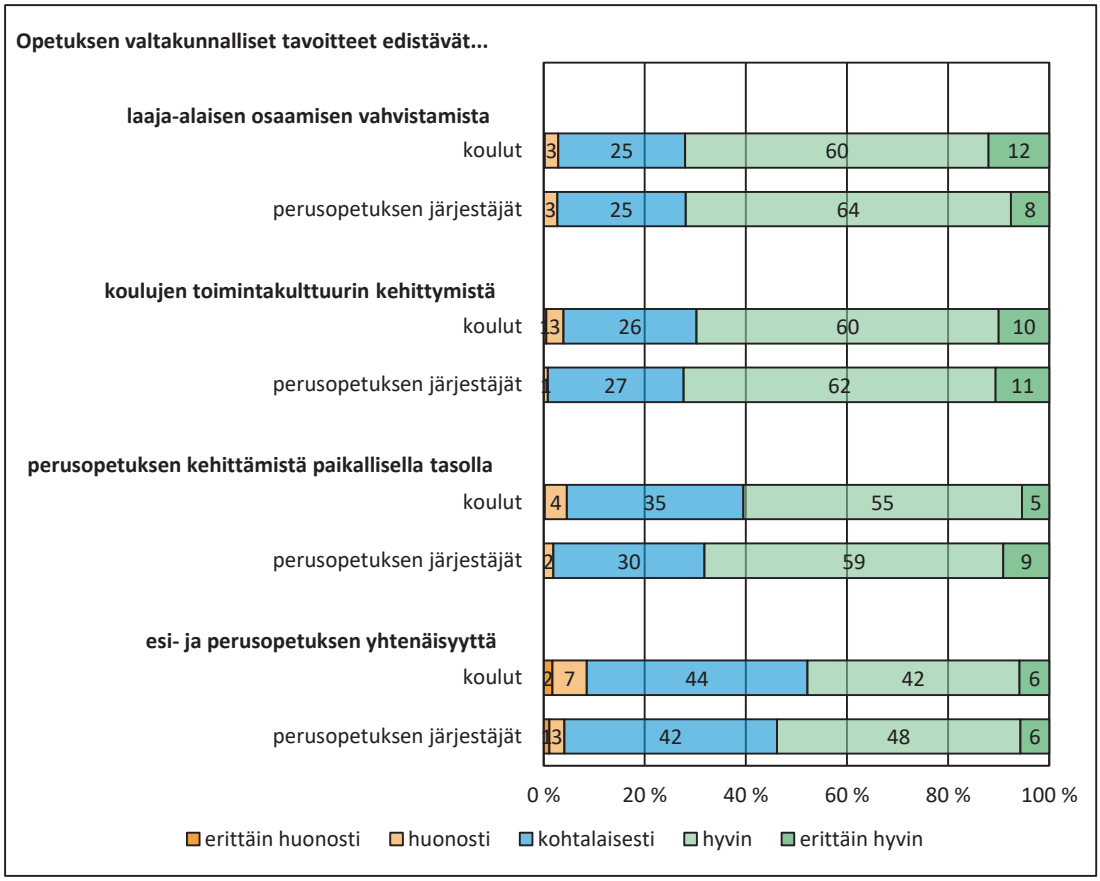


KUVIO 5. Koulutuksen ohjausjärjestelmän rakenteellisten ratkaisujen tuki perusopetuksen järjestäjän työhön (koulut n = 410, perusopetuksen järjestäjät n = 264)

Seuraavaksi eritellään, miten opetuksen valtakunnalliset tavoitteet edistävät esi- ja perusopetuksen yhtenäisyyttä, niiden kehittämistä paikallisella tasolla sekä koulujen toimintakulttuurin kehittämistä ja laaja-alaisen osaamisen vahvistamista (kuviot 6 ja 7). Kaksi kolmasosaa koulujen sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjien vastaajista arvioi, että opetuksen valtakunnalliset tavoitteet edistävät esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ja laaja-alaisen osaamisen vahvistamista hyvin tai erittäin hyvin. Esiopetuksen vastaajaryhmät arvioivat opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden edistävän toimintaa ja sen kehittämistä myönteisemmin kuin perusopetuksen vastaajaryhmät arvioivat. Esiopetuksen vastaajaryhmistä noin joka viides arvioi, että valtakunnalliset tavoitteet edistävät erittäin hyvin esi- ja perusopetuksen yhtenäisyyttä, kehittämistä ja laaja-alaisen osaamisen vahvistamista. Vastaavasti perusopetuksen osalta noin puolet arvioi, että opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ohjaavat esi- ja perusopetuksen yhtenäisyyttä korkeintaan kohtalaisesti.

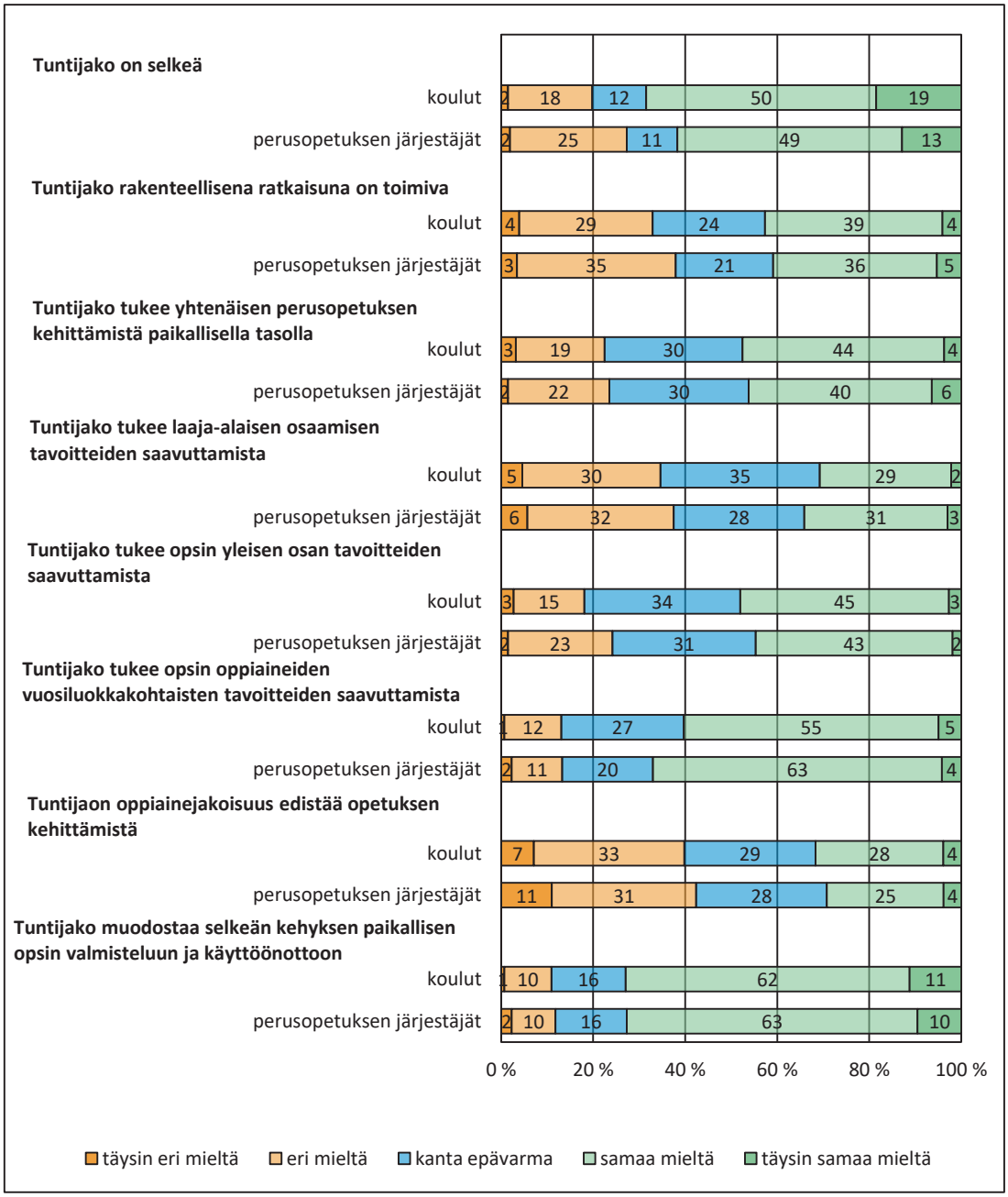


KUVIO 6. Opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja esiopetuksen kehittäminen (esiopetusyksiköt n = 202, esiopetuksen järjestäjät n = 210)



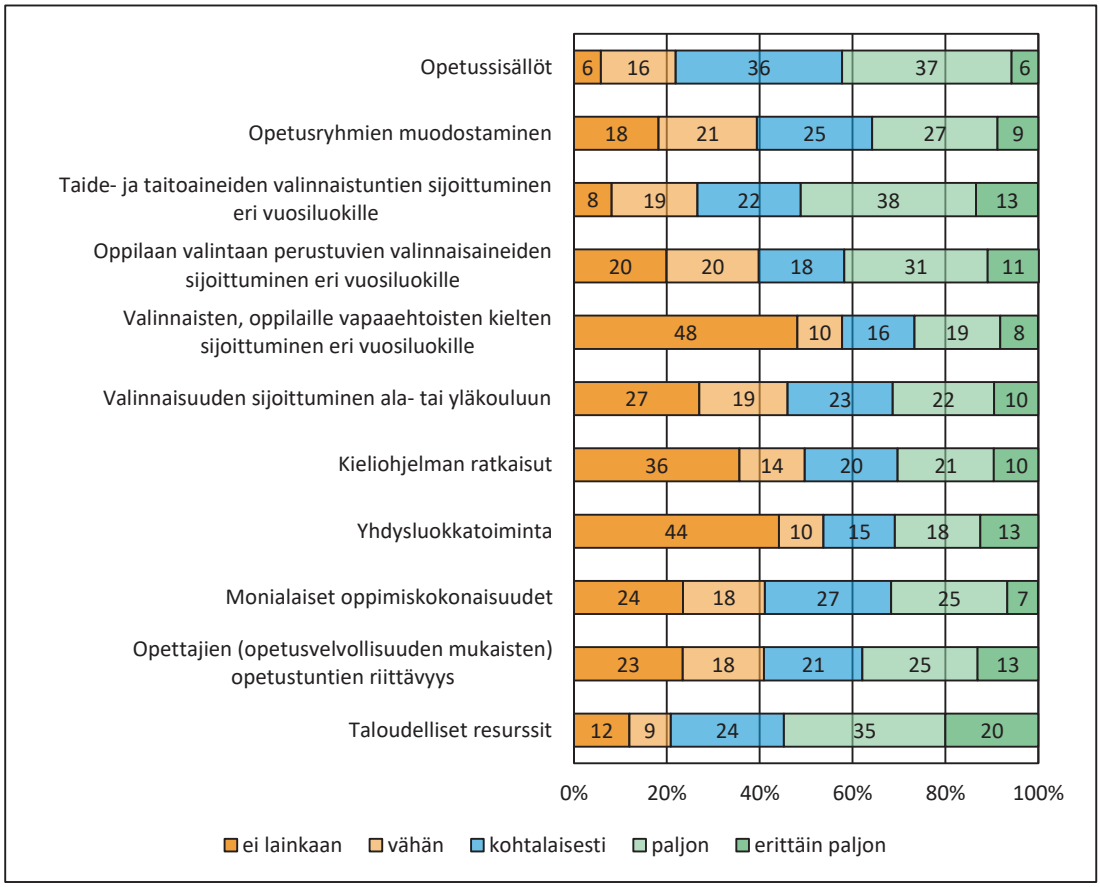
KUVIO 7. Opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja perusopetuksen kehittäminen (koulut n = 410, perusopetuksen järjestäjät n = 264)

Tuntijako normittaa perusopetuksen toteuttamista määrittelemällä eri oppiaineiden viikkotuntimäärät ja oppilaan saamat tunnit. Se muodostaa raamin perusopetuksen opetussuunnitelmien toteuttamiselle. Perusopetuksen järjestäjät ja koulut arvioivat tuntijaon toimivuutta useiden väitteiden avulla. Molemmat vastaajaryhmät arvioivat tuntijaon toimivuuden samansuuntaisesti, tosin koulut pitävät tuntijakoa hieman selkeämpänä kuin järjestäjät (kuvio 8). Kriittisimmin suhtaudutaan väitteeseen ”tuntijaon oppiainejakoisuus edistää opetuksen kehittämistä”: jopa 42 % perusopetuksen järjestäjistä ja 40 % kouluista on väitteen kanssa eri mieltä. Järjestäjistä 38 % ja kouluista 35 % arvioi, että tuntijako ei tue laaja-alaisten osaamisen tavoitteiden saavuttamista. Toisaalta tuntijakoon ollaan myös tyytyväisiä, sillä 73 % perusopetuksen järjestäjistä ja kouluista arvioi, että tuntijako muodostaa selkeän kehyksen paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun ja käyttöönottoon.

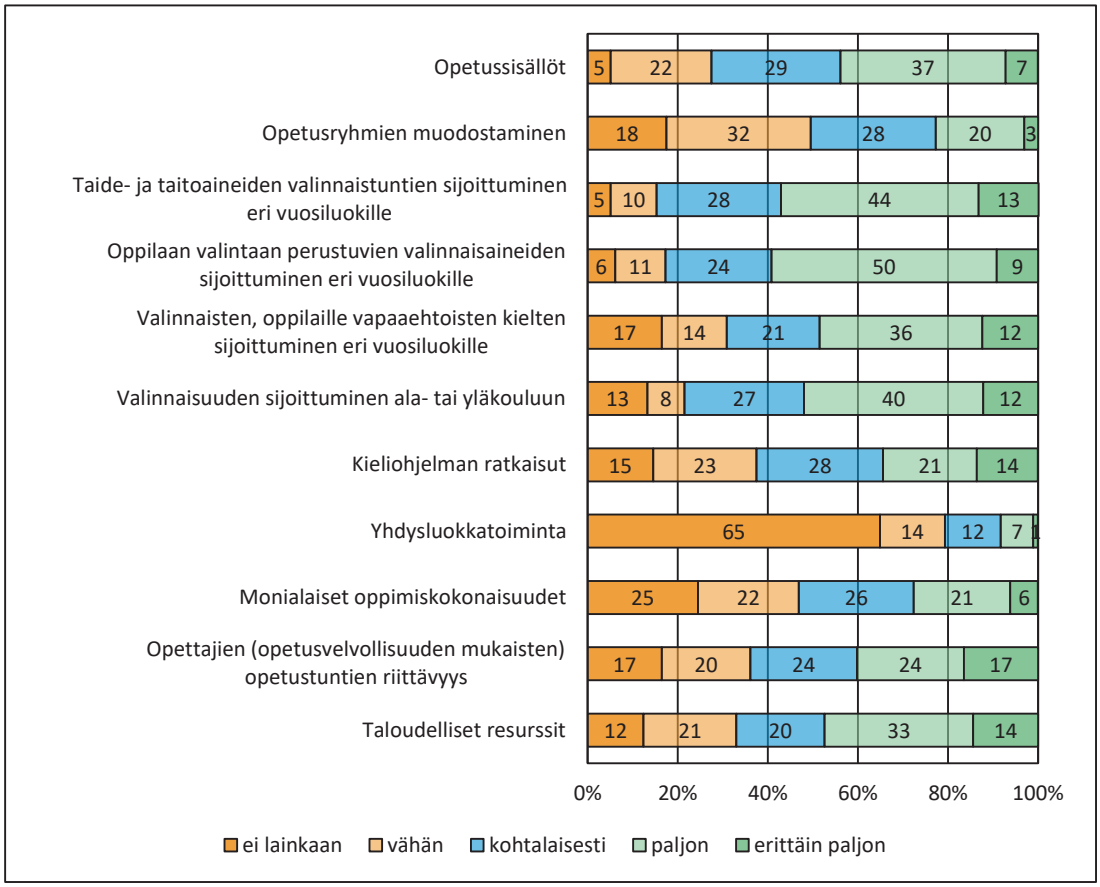


KUVIO 8. Perusopetuksen tuntijaon toimivuus (koulut n = 410, perusopetuksen järjestäjät n = 264)

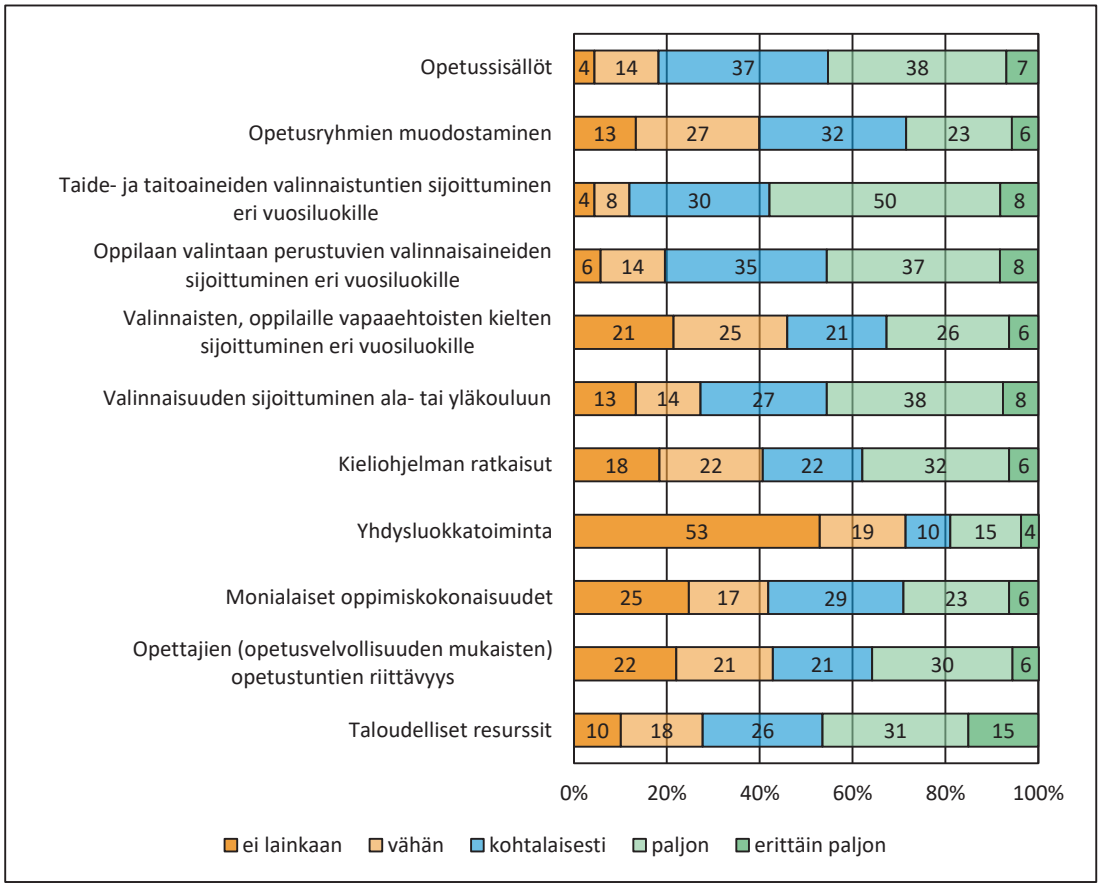
Perusopetuksen järjestäjiltä kysyttiin, kuinka monta tuntijakoa heillä on käytössä. Kahdella kolmasosalla vastaajista on käytössä yksi tuntijako ja viidesosalla kaksi tuntijakoa. Vajaalla 10 %:lla vastaajista on käytössä useampia tuntijakoja. Kouluilta kysyttiin, mitkä asiat ovat vaikuttaneet tuntijaon paikalliseen soveltamiseen. Soveltamiseen ovat vaikuttaneet eri asiat ala-, ylä- ja yhtenäiskouluissa. Ala-, ylä- ja yhtenäiskouluista 55–58 % ilmoittaa opetussisältöjen vaikuttaneen korkeintaan kohtalaisesti tuntijaon paikalliseen soveltamiseen. Eri koulumuotoja verrattaessa opetusryhmien muodostaminen on vaikuttanut eniten alakouluissa (36 % paljon tai erittäin paljon) tuntijaon soveltamiseen. Taide- ja taitoaineiden valinnaistuntien sijoittuminen eri vuosiluokille on vaikuttanut yläkouluissa (57 % paljon tai erittäin paljon) sekä yhtenäiskouluissa (58 %) tuntijaon paikalliseen soveltamiseen jonkin verran enemmän kuin alakouluissa (51 %). Oppilaan valintaan perustuvien valinnaisaineiden sijoittuminen eri vuosiluokille on vaikuttanut tuntijaon paikalliseen soveltamiseen 59 %:ssa yläkouluja paljon tai erittäin paljon. Valinnaisten, oppilaille vapaaehtoisten kielien sijoittuminen eri vuosiluokille on vaikuttanut tuntijaon paikalliseen soveltamiseen paljon tai erittäin paljon 48 %:ssa vastanneista yläkouluista. Alakouluissa vastaava luku on 27 % ja yhtenäiskoulussa 32 %. Kieliohjelmien ratkaisut ovat vaikuttaneet yli 30 %:ssa ala-, ylä- ja yhtenäiskouluista paljon tai erittäin paljon tuntijaon paikalliseen soveltamiseen. Myös monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat vaikuttaneet tuntijaon soveltamiseen ala- ja yläkouluissa kohtalaisesti tai paljon. Yhtenäiskouluissa edellä mainittu luku jää hieman alle 50 %:n. Opettajien (opetusvelvollisuuden mukaisten) tuntien riittävyys on vaikuttanut tuntijaon paikalliseen soveltamiseen yläkouluissa eniten (41 % vastaajista paljon tai erittäin paljon).



KUVIO 9. Tuntijaon paikalliseen soveltamiseen vaikuttaneet asiat (alakoulu, 1–6 lk.)



KUVIO 10. Tuntijaon paikalliseen soveltamiseen vaikuttaneet asiat (yläkoulu, 7–9 lk.)



KUVIO 11. Tuntijaon paikalliseen soveltamiseen vaikuttaneet asiat (yhtenäiskoulu, 1–9 lk.)

Kouluilta kysyttiin, miten valinnaisuus heidän kouluissaan on muuttunut tai tulee muuttumaan käyttöönotetun opetussuunnitelman myötä. Kouluista 68 % pitää toimivana ratkaisuna sitä, että opetuksen järjestäjän päätösvalta taide- ja taitoaineiden valinnaisten tuntien sijoitteluun on kasvanut. Kouluista 27 % on kohdistanut kaikki taide- ja taitoaineiden valinnaiset tunnit suoraan taide- ja taitoaineiden yhteisiin oppimääriin ilman oppilaan valintaa, mutta 24 % kouluista on sijoittanut kaikki taide- ja taitoaineiden valinnaiset tunnit suoraan oppilaille valittaviksi. Vähän yli puolet kouluista on kohdistanut osan tunneista taide- ja taitoaineiden yhteisiin oppimääriin ja osan oppilaan valittaviksi. Kouluista 61 % arvioi, etteivät taide- ja taitoaineiden tunnit ole kouluissa lisääntyneet. Vastanneista kouluista 61 %:n mukaan valinnaisten aineiden määrä ei ole kouluissa kasvanut. Kouluista 27 % on käyttänyt valinnaisten aineiden vuosiviikkotunteja painotetun opetuksen järjestämiseen.

3.2 Opetussuunnitelmien perusteasiakirjojen toimivuus

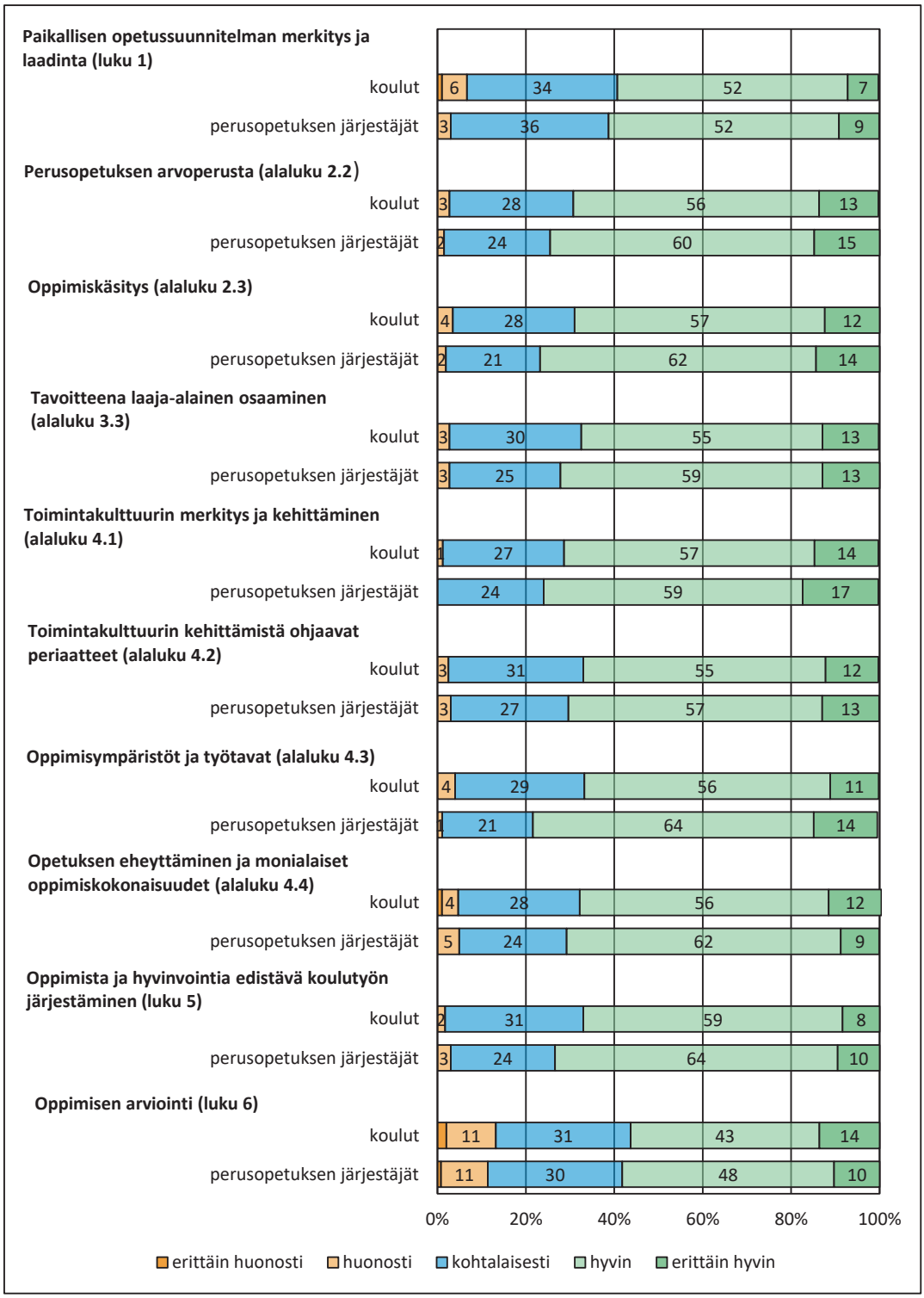
Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on piirteitä kahdesta opetussuunnitelmamallista. Opetussuunnitelmissa on määritelty oppiaineiden sisällöt ja tuntimäärät, mutta samalla niissä asetetaan tavoitteita esimerkiksi laaja-alaiselle osaamiselle. Laaja-alaista osaamista tuetaan muun muassa oppimiskokonaisuuksilla sekä kehittämällä erilaisia oppimisympäristöjä ja kokeilemalla erilaisia työtapoja. Soini ym. (2017, 37) nimittävät suomalaista opetussuunnitelma asiakirjaa eräänlaiseksi hybridimalliksi, jossa on niin sanottu yhteinen osa ja oppiaineosa.

Perusopetuksen järjestäjät ja koulut arvioivat, miten hyvin opetussuunnitelman perusteiden sisältökokonaisuudet tukevat opetuksen toteutumista käytännössä (kuviot 12a ja 12b). Molempien vastaajaryhmien arviot ovat hyvin samansuuntaisia, joskin perusopetuksen järjestäjät arvioivat yhteisen osan luvut 1–6 hieman myönteisimmin kuin koulut. Parhaiten perusopetuksen toteuttamista tulosten mukaan tukevat esimerkiksi luvut toimintakulttuurin kehittäminen, oppimisympäristöt, oppimiskäsitys sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Vuosiluokkakohtaiset sisältökokonaisuudet -luvut tukevat vastaajaryhmien arvioiden (64–67 %) mukaan hyvin tai erittäin hyvin opetuksen toteutumista käytännössä.

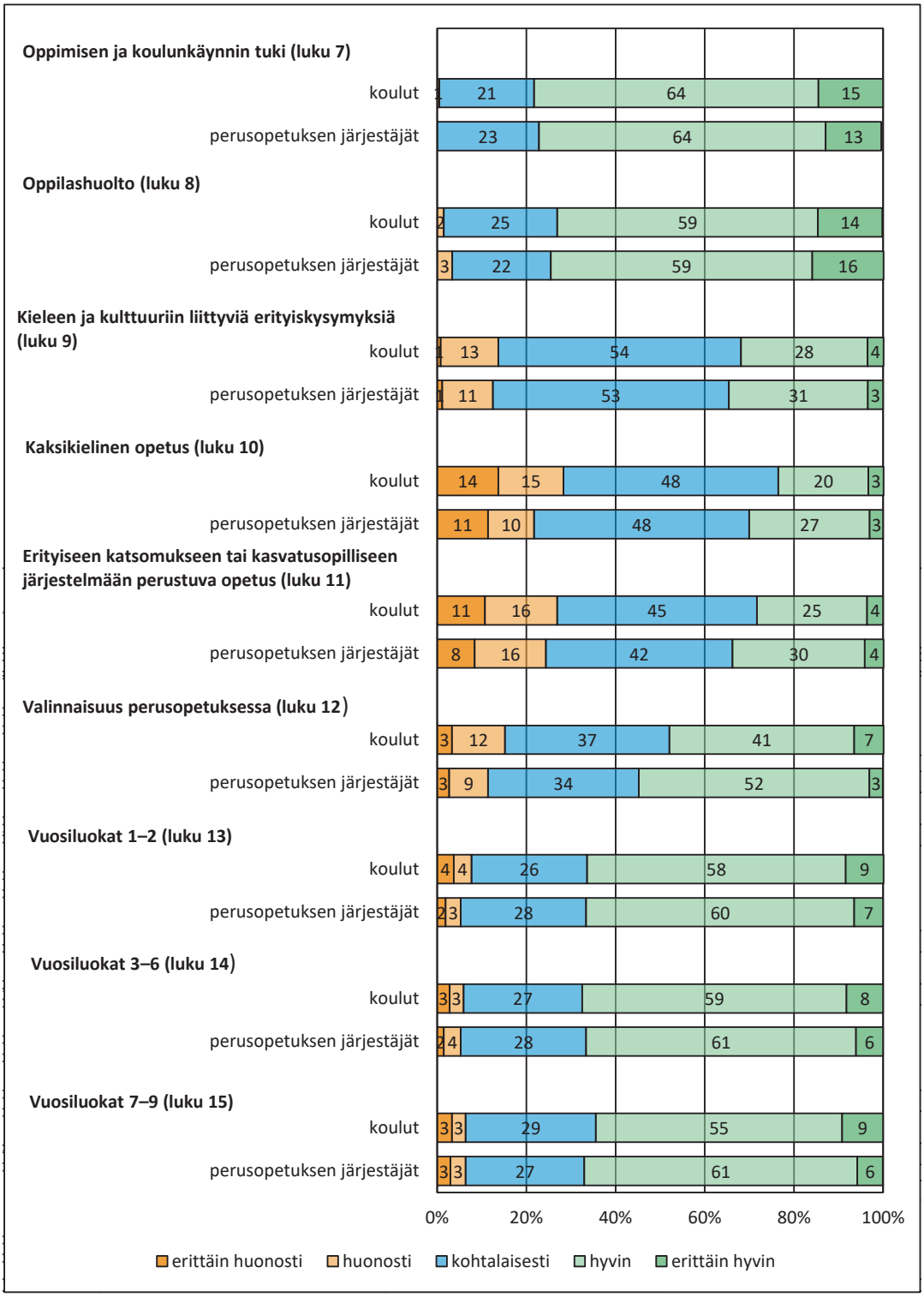
Opetuksen toteutumista heikoiten tukevat kieleen ja kulttuuriin liittyvät erityiskysymykset -luku sekä luvut kaksikielinen opetus ja erityiseen maailmankatsomukseen liittyvät sisältökokonaisuudet. Perusopetuksen järjestäjistä 24 % ja kouluista 27 % arvioi, että erityiseen maailmankatsomukseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään perustuva perusopetus -sisältökokonaisuus tukee opetuksen toteuttamista heikosti tai erittäin heikosti.

Vastanneista koulusta 57 % ja perusopetuksen järjestäjistä 58 % arvioi, että oppimisen arviointi toimii hyvin tai erittäin hyvin. Kuitenkin perusopetuksen järjestäjistä 12 % ja kouluista 13 % arvioi, että perusteiden oppimisen arviointi -sisältökokonaisuus tukee huonosti tai erittäin huonosti perusopetuksen toteutumista.

Kouluista 15 % arvioi, että valinnaisuus perusopetuksessa -sisältökokonaisuus tukee erittäin huonosti tai huonosti perusopetuksen toteutumista. Perusopetuksen järjestäjistä hieman yli puolet ja kouluista hieman alle puolet arvioivat, että valinnaisuus perusteissa tukee hyvin tai erittäin hyvin perusopetuksen toteuttamista.



KUVIO 12a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältökokonaisuuksien toimivuus (koulut n = 352–403, perusopetuksen järjestäjät n = 263)



KUVIO 12b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältökokonaisuuksien toimivuus (koulut n = 352–403, perusopetuksen järjestäjät n = 263)

Perusopetuksen järjestäjiltä kysyttiin lisäksi avokysymyksenä, miten opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtaiset osuudet ovat heidän mielestään linjassa perusteiden yleisen osan kanssa[16]. Maininnoista 43 %:ssa opetussuunnitelman perusteiden yhteisen osan ja oppiainekohtaisten osuuksien mainitaan olevan linjassa toistensa kanssa hyvin. Kohtalaisesti niiden koetaan olevan linjassa 24 %:ssa maininnoista ja 6 %:ssa maininnoista niiden ei koeta olevan linjassa. Lisäksi maininnoista 17 %:ssa kuvataan, että yhteisen osan ja oppiainekohtaisten osuuksien yhteys on vaikea jäsentää tai se on tulkinnanvarainen. Vastaajista osa kokee myös hankalaksi (10 % maininnoista) yhdistää monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alaisen osaamisen tuntijakoon ja oppiainejakoisuuteen.

Tavoitteena on selkeästi ollut, että kaikki oppiainekohtaiset osuudet olisivat linjassa yleisen osuuden kanssa, mutta lopputulos on vaihteleva. (perusopetuksen järjestäjä)

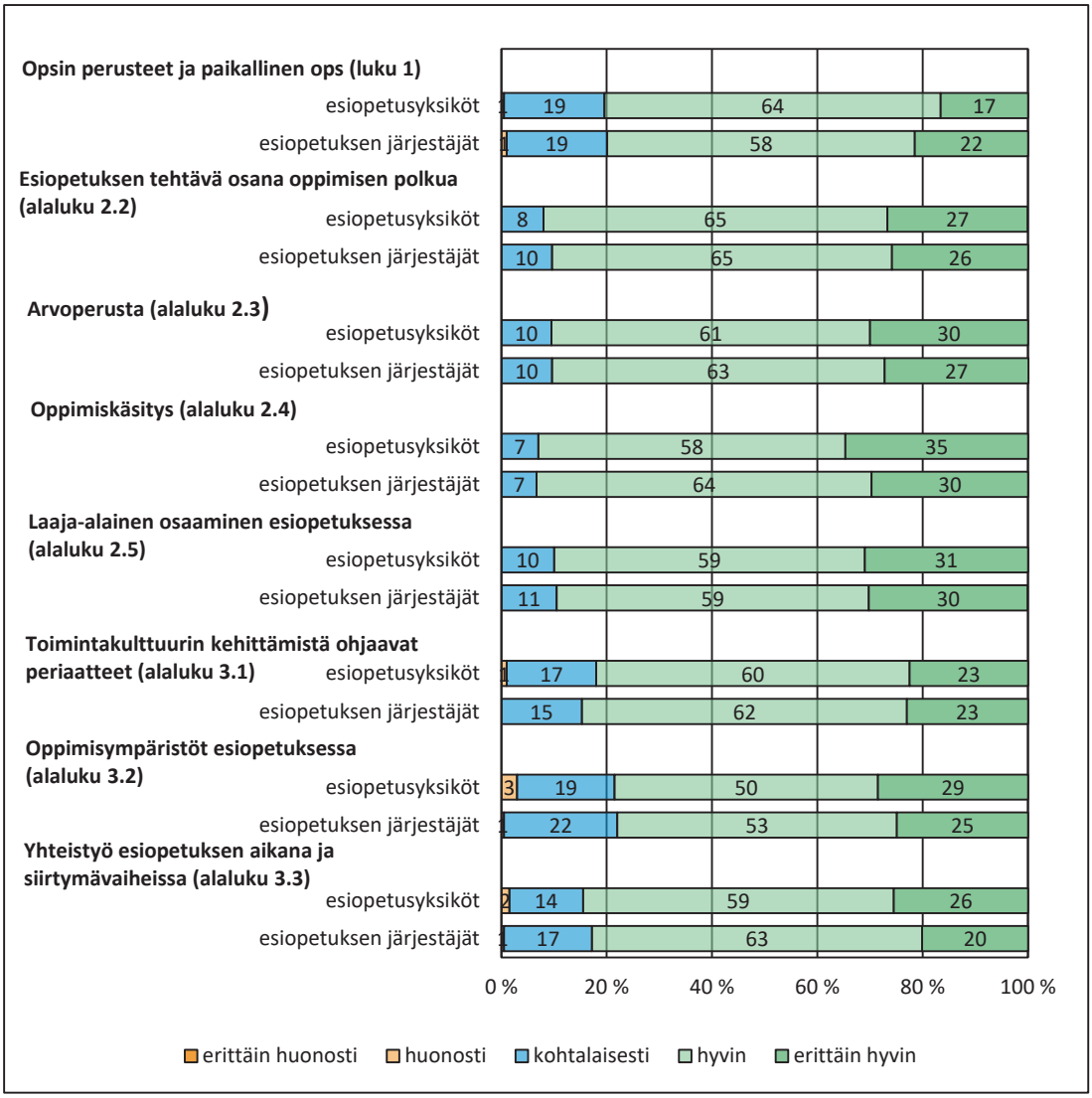
Oppiainekohtaiset osuudet ovat toisiinsa verrattuna erilaisia. Yleinen osa on hieman eri linjassa oppiainekohtaisten osuuksien kanssa. Oppiainekohtaiset tavoitteet ovat hieman "vanhanaikaisia". Opetussuunnitelman rakenne ei kovinkaan hyvin tukenut sitä, että oltaisiin voitu huomioida yleisen osan linjaukset. Jollakin tavalla oppiainekohtaisissa osuuksissa näkyy "turvallisuuden hakuisuus". (perusopetuksen järjestäjä)

Yleisessä osassa korostetaan koulujen toimintakulttuurin ja oppilaan laaja-alaisen osaamisen kehittämistä sekä painotetaan eheyttämistä mm. monialaisen oppimisen kautta. Kuitenkin oppiainekohtaisessa osassa oppiminen, opiskelu ja opetus kuvataan oppiaineen omien tavoitteiden ja sisältöjen kautta. Lisäksi tuntijako on selkeästi kirjoitettu oppiaineet edellä. Miksi? Jos tavoitteena on oppiaineista vapaa, eheytetty ja laaja-alaista osaamista tukeva opiskelu, perusteiden tulisi tarjota raamit ja tuki tälle. (perusopetuksen järjestäjä)

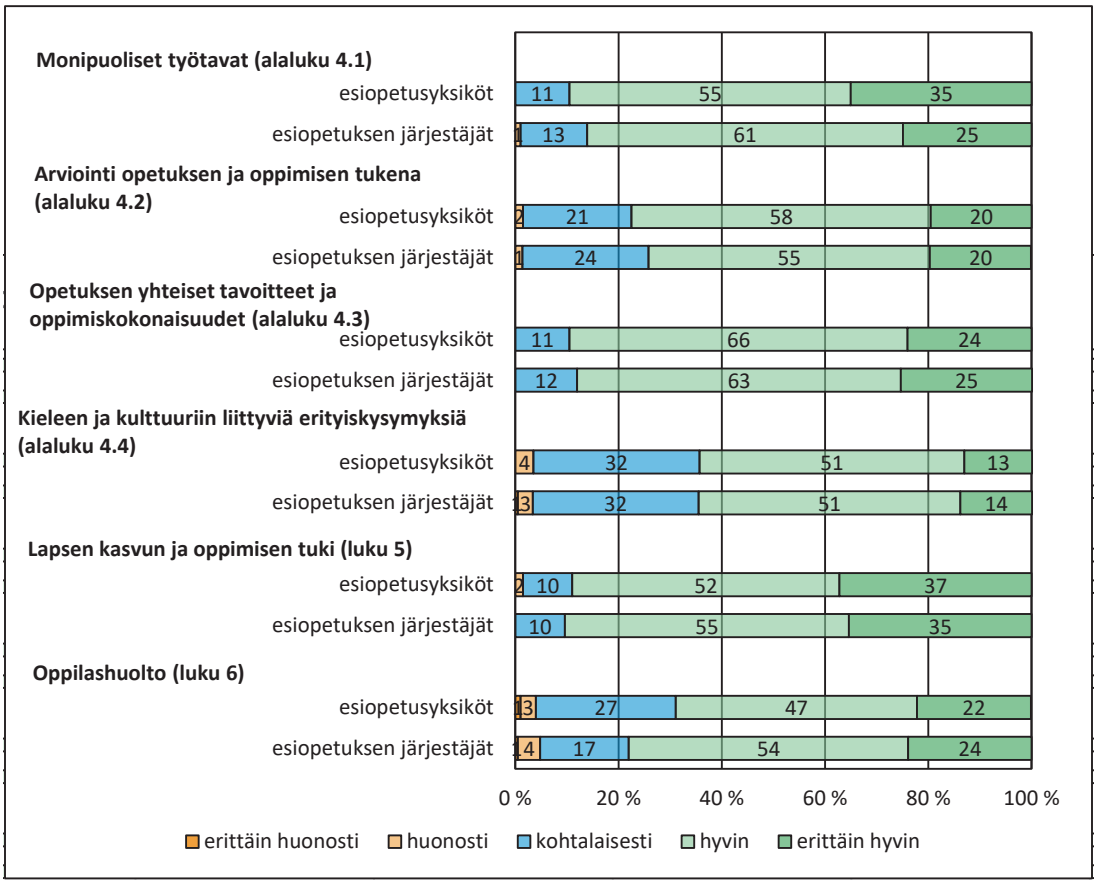
Yleinen osa kertoo oppiainerajat ylittävästä oppimisesta, mutta oppiainekohtaiset osuudet ovat hyvin tarkkoja. (perusopetuksen järjestäjä)

Seuraavaksi tarkastellaan, miten esiopetuksen perusteiden sisältökokonaisuudet tukevat käytännössä esiopetuksen toteutumista (kuviot 13a ja 13b). Esiopetuksen järjestäjät ja esiopetusyksiköt ovat erittäin positiivisia arvioissaan. Yli 90 % molemmista vastaajaryhmistä arvioi, että arvoperustaa ja oppimiskäsitystä käsittelevät kokonaisuudet tukevat esiopetuksen toteutumista osana oppimispolkua käytännössä hyvin tai erittäin hyvin. Lähes kaikkien muidenkin sisältökokonaisuuksien arvioitiin tukevan esiopetuksen toteutumista hyvin tai erittäin hyvin (molemmat vastaajaryhmät yli 80 %). Myös yhteistyö esiopetuksen aikana ja siirtymävaiheissa sekä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet tukevat vastaajien (noin 80 %) mukaan hyvin tai erittäin hyvin esiopetuksen toteutumista. Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä -sisältökokonaisuus tukee esiopetuksen toteutumista käytännössä hieman heikommin.

16 Perusopetuksen järjestäjien kyselyssä avokysymykseen vastasi 77 % (n = 264) vastaajista. Kunkin kyselyn vastauksia on käsitelty mainintoina teemoihin, jotka on laadittu vastausten pohjalta. Vastauksia ja teemoja tulkitaan suhteessa kustakin kyselystä löydettyjen mainintojen kokonaismäärään.



KUVIO 13a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältökokonaisuuksien toimivuus (esiopetusyksiköt n = 199–200, esiopetuksen järjestäjät n = 209)



KUVIO 13b. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältökokonaisuuksien toimivuus (esiopetusyksiköt n = 199–200, esiopetuksen järjestäjät n = 209)

3.3 Opetushallituksen ohjaus ja tuki paikallisille opetussuunnitelmaprosesseille

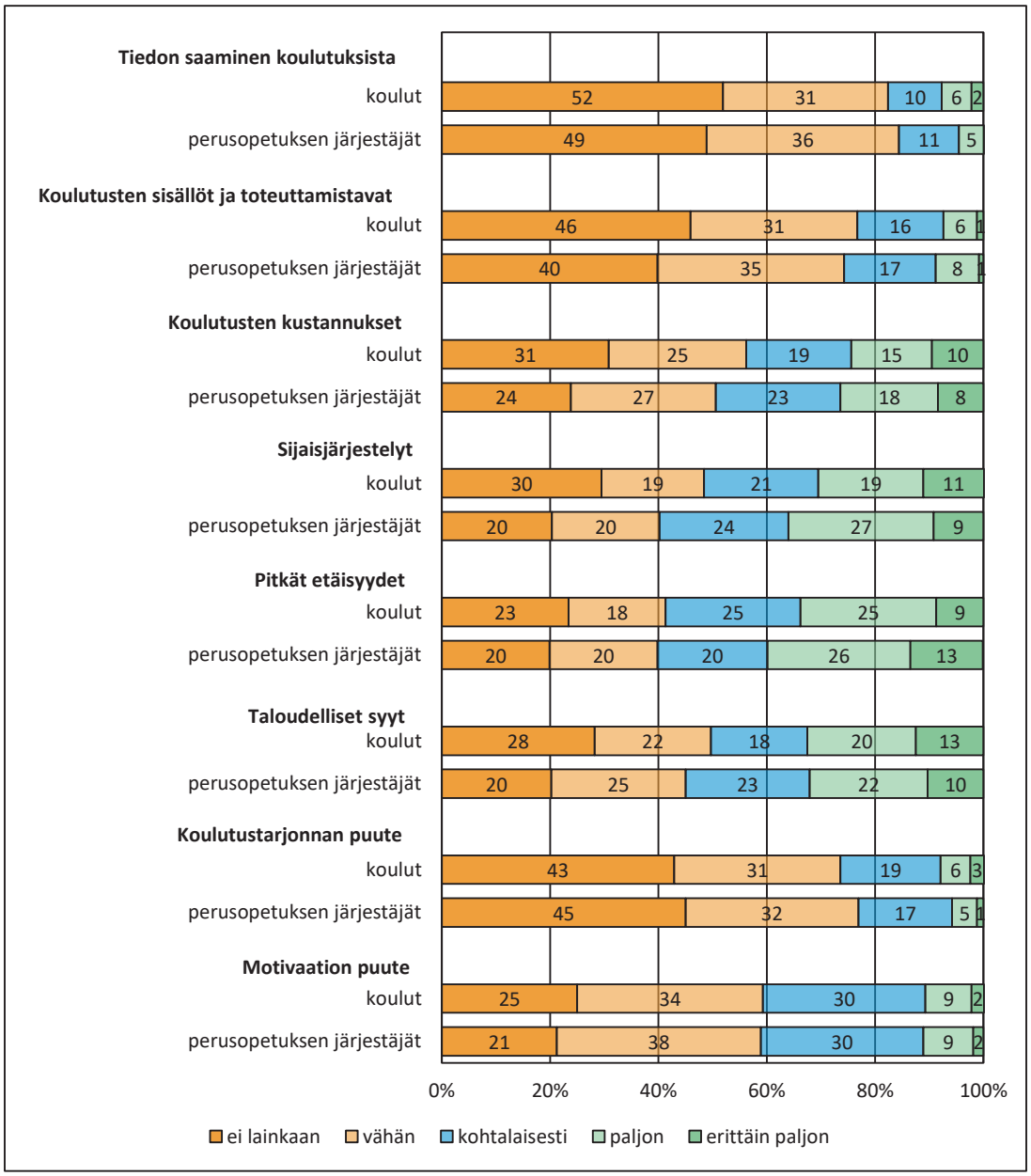
Opetushallituksen yksi keskeinen tehtävä on tukea esi- ja perusopetuksen järjestäjiä opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanossa. Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa tuettiin esimerkiksi koulutuksilla ja henkilökohtaisella ohjauksella sekä Opetushallituksen ylläpitämän OPS 2016/LP 2016 -sivuston avulla. Koulutuksia järjestivät Opetushallituksen lisäksi esimerkiksi aluehallintovirastot, Otavan opisto ja Normaalikouluverkosto (OPS-tuki 2016, LP-stöd 2016). Lisäksi Opetushallitus on julkaissut tarkennuksia ja ohjeita perusteiden toimeenpanon tueksi.

OPS 2016 -sivuston tavoitteena oli toimia opetussuunnitelmien perusteiden valmistelun informaatiokanavana sekä paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu- ja käyttöönottoprosessien tukena. Sivustolla on esitelty perusteuudistusprosessin tavoitteita, aikatauluja ja vastuutyöryh-

miä. Lisäksi sinne on laadittu paikallisen OPS-työn tueksi tiekartta, jossa esitellään useamman opetuksen järjestäjän OPS-työtä. Siellä on ylläpidetty listaa koulutustarjonnasta, erilaista ohjaus-, tieto- ja videomateriaalia paikallisen työn tueksi. Näin kaikilla opetuksen järjestäjillä, kouluilla ja esiopetusyksiköillä on ollut mahdollisuus seurata perusteasiakirjojen valmistelun edistymistä sekä osallistua järjestettyihin kansalaiskuulemisiin kommentoimalla perusteiden luonnosversioita.

Haastateltujen Opetushallituksen asiantuntijoiden mukaan OPS 2016 -sivusto oli suhteellisen toimiva, vaikkei sen visuaaliseen ja viestinnälliseen suunnitteluun ja ylläpitoon ollut varattu riittävästi resursseja. Pulmallisena haasteltavat pitivät myös sitä, ettei perusteiden toimeenpanoa voitu tukea riittävästi esimerkiksi järjestämällä tarpeeksi koulutuksia.

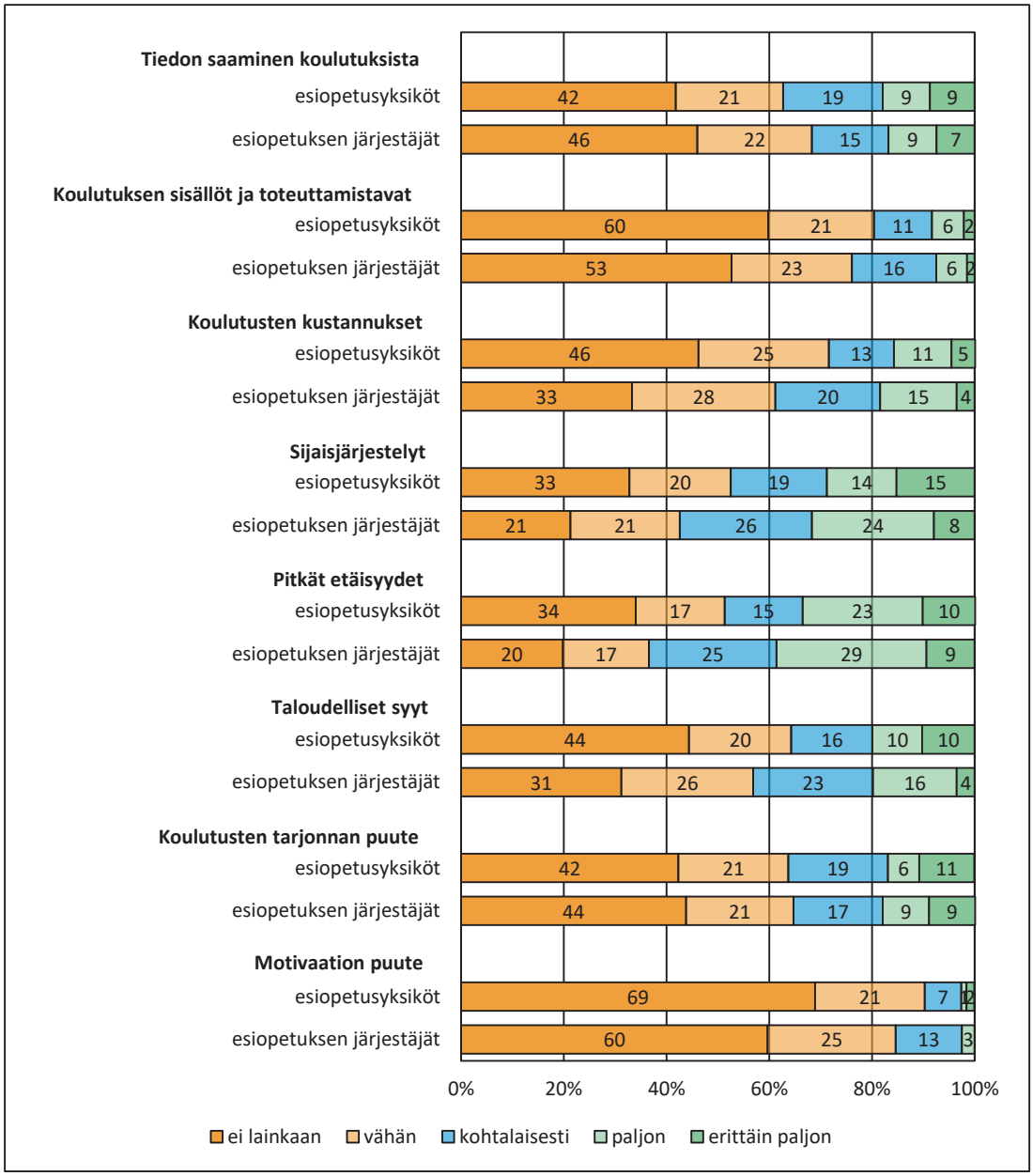
Perusopetuksen järjestäjiä ja kouluja pyydettiin arvioimaan, miten eri asiat estivät opetussuunnitelmaan liittyviin koulutuksiin osallistumista (kuvio 14). Koulutuksista tiedottaminen ja niiden tarjonta olivat riittäviä, sillä vastaajista puolet arvioi, etteivät ne estäneet osallistumista koulutuksiin. Koulutusten sisällöt ja toteuttamistavat eivät myöskään estäneet osallistumista koulutuksiin. Sen sijaan koulut ja perusopetuksen järjestäjät arvioivat, että sijaisjärjestelyt, pitkät etäisyydet, koulutusten kustannukset ja taloudelliset syyt estivät eniten (paljon tai erittäin paljon 25–39 %) koulutuksiin osallistumista.



KUVIO 14. Koulutuksiin osallistumista estävät tekijät perusopetuksessa (koulut n = 400–403, perusopetuksen järjestäjät n = 260–262)

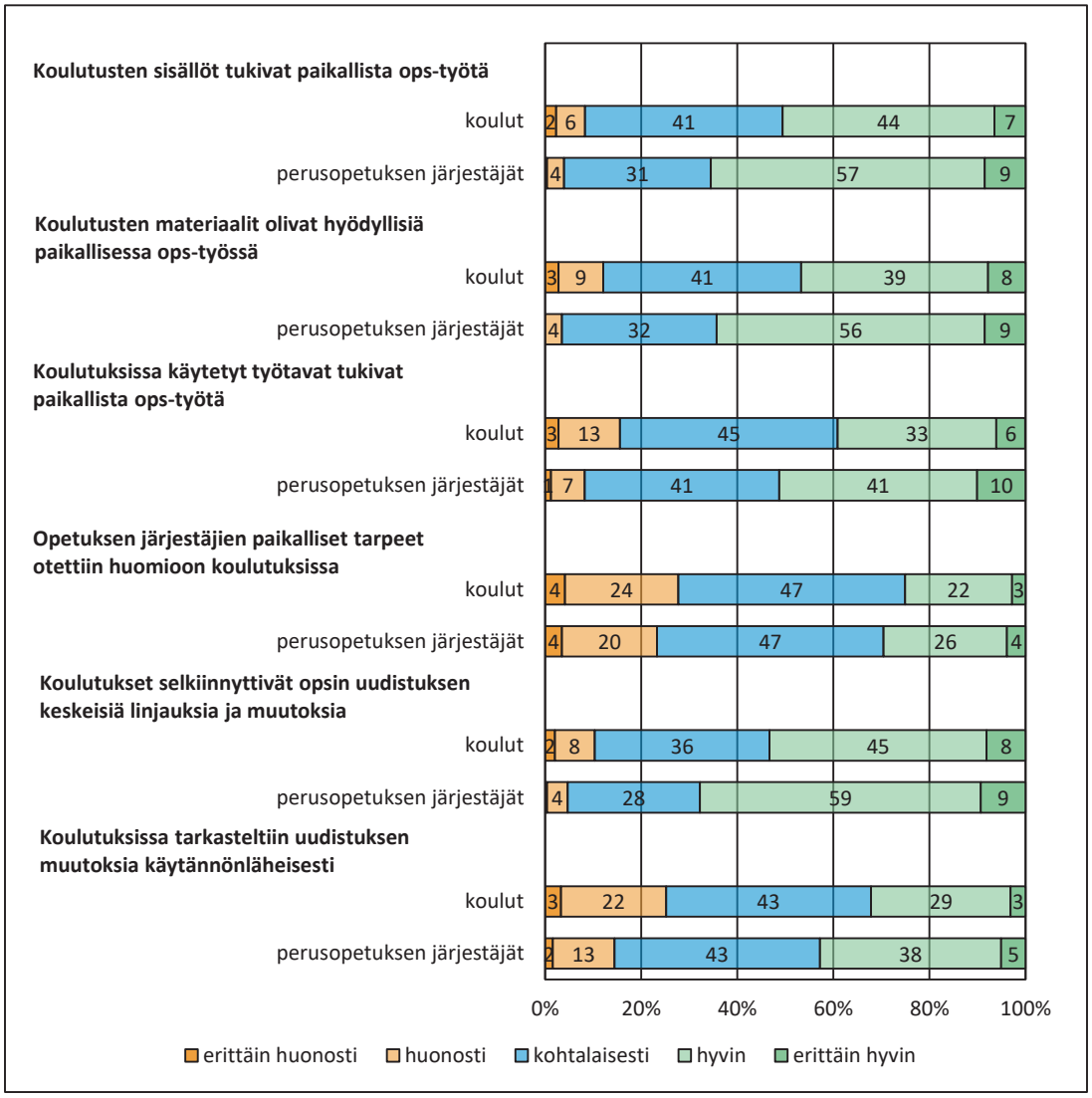
Myös esiopetusyksiköiltä ja esiopetuksen järjestäjiltä kysyttiin, mitkä tekijät estivät paikalliseen OPS-prosessiin liittyviin koulutuksiin osallistumista (kuvio 15). Tulosten mukaan eniten koulutuksiin osallistumista estivät pitkät etäisyydet, sijaisjärjestelyt sekä koulutusten kustannukset ja taloudelliset syyt. Yksi este oli myös koulutusten puute. Sen sijaan koulutusten sisällöt, toteuttamistavat tai motivaation puute eivät estäneet koulutuksiin osallistumista.

Paikallisten opetussuunnitelmien valmistelun tueksi Opetushallitus järjesti alkuvaiheessa esimerkiksi aluehallintovirastojen tuella ilmaisia koulutuksia, mutta myöhemmissä vaiheissa koulutukset muuttuivat maksullisiksi. Kustannusten nousu vaikeutti koulutuksiin osallistumista. Pitkien etäisyyksien maassa osallistuminen kaukana järjestettäviin koulutuksiin nostaa kokonaiskustannukset korkeiksi. Myös asiantuntijahaastatteluissa pohdittiin maksuttomien koulutusten merkitystä. Haastatteluissa nousi esille ajatus, että esimerkiksi Opetushallituksen asiantuntijat voisivat jalkautua kentälle entistä useammin, sillä yhden henkilön liikuttaminen tulee huomattavasti halvemmaksi kuin suurten ryhmien. Lisäksi näin voitaisiin tukea opetussuunnitelmien käyttöönottoa myös sellaisilla alueilla, joilta ei yleensä osallistuta koulutuksiin.



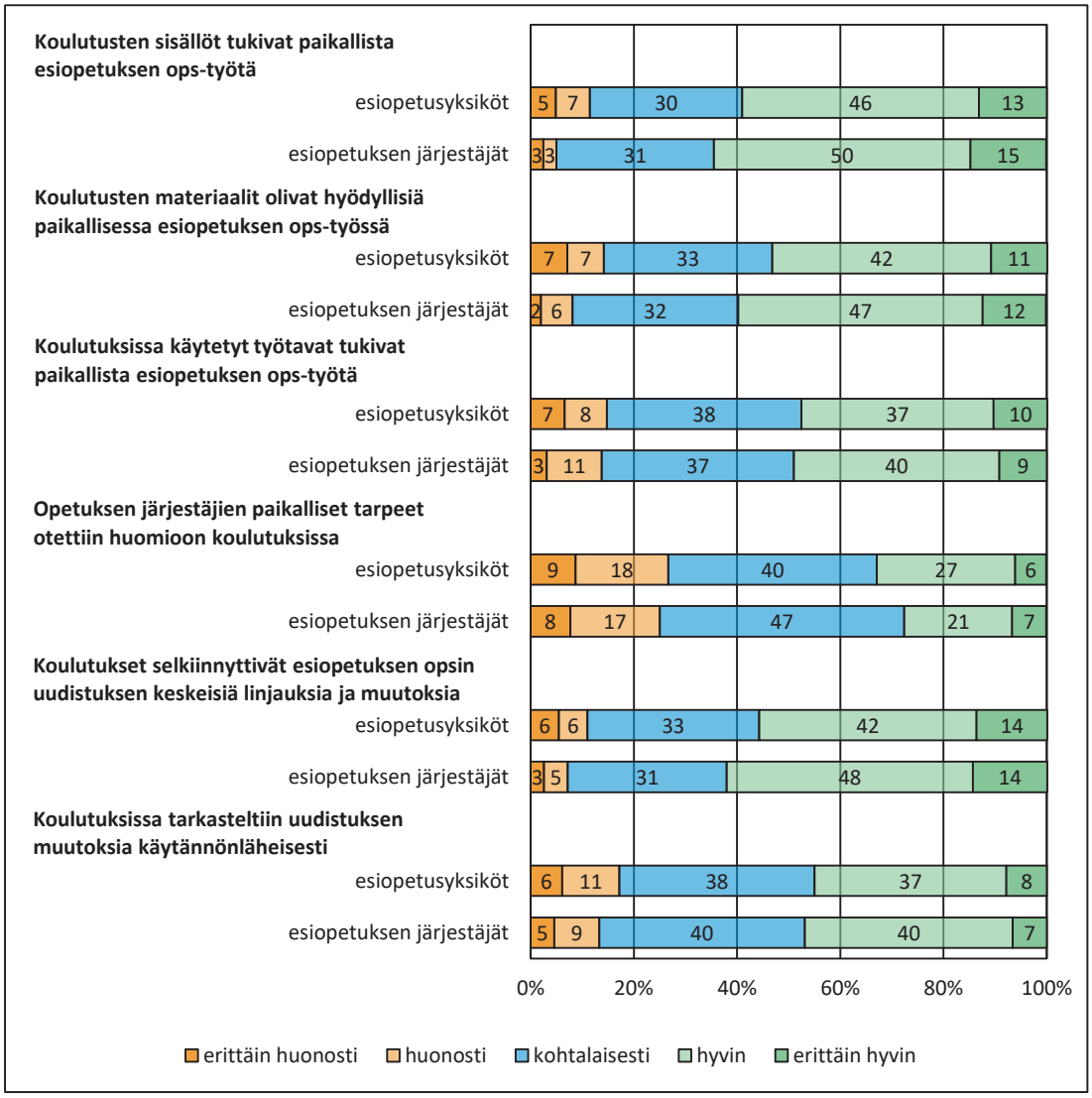
KUVIO 15. Koulutuksiin osallistumista estävät tekijät esiopetuksessa (esiopetusyksiköt n = 194–198, esiopetuksen järjestäjät n = 201–202)

Esi- ja perusopetuksen järjestäjät, koulut ja esiopetusyksiköt arvioivat, miten koulutukset tukivat paikallista opetussuunnitelmatyötä. Perusopetuksen järjestäjien vastaukset ovat kauttaaltaan myönteisempiä kuin koulujen vastaukset. Perusopetuksen järjestäjistä 68 % ja kouluista 53 % arvioi, että koulutukset selkiinnyttivät opetussuunnitelmien perusteiden keskeisiä linjauksia ja muutoksia hyvin tai erittäin hyvin. Samansuuntaisesti mutta hieman matalammaksi arvioidaan koulutusten sisällöllinen anti ja koulutusmateriaalien hyödyllisyys paikallisessa opetussuunnitelmatyössä. Vastaajien mukaan heikoiten koulutuksissa otettiin huomioon paikalliset tarpeet. Myös opetussuunnitelmien uudistusten tarkastelu olisi voinut olla käytännönläheisempää.



KUVIO 16. Koulutus paikallisen perusopetuksen opetussuunnitelmatyön tukena (koulut n = 392–398, perusopetuksen järjestäjät n = 257–258)

Esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien arviot siitä, miten koulutukset onnistuivat tukemaan paikallista opetussuunnitelmatyötä (kuvio 17), ovat samansuuntaisia mutta jonkin verran positiivisempia kuin perusopetuksen järjestäjien ja koulujen arviot. Vastaajista lähes kaksi kolmasosaa arvioi, että koulutuksissa onnistuttiin selkiinnyttämään perusteuudistuksen keskeisiä linjauksia ja muutoksia hyvin tai erittäin hyvin. Noin kaksi kolmasosaa esiopetuksen järjestäjistä arvioi, että koulutusten sisällöt ja materiaalit olivat hyödyllisiä paikallisessa opetussuunnitelmatyössä. Paikallisia tarpeita koulutuksissa sen sijaan ei onnistuttu huomioimaan riittävästi, sillä vain vajaa yksi kolmasosa arvioi, että siinä onnistuttiin hyvin tai erittäin hyvin.



KUVIO 17. Koulutus paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelmatyön tukena (esiopetusyksiköt n = 180–184, esiopetuksen järjestäjät n = 195–197)

OPS-prosessin aikana toteutettujen koulutusten arvioinnin lisäksi esiopetusyksiköt, koulut sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjät saivat pohtia avovastauksessa, minkä tyyppinen täydennyskoulutus olisi heidän mielestään hyödyllistä ja tukisi opetussuunnitelmien käyttöönottoa parhaiten. Kaikki toimijatahot toivovat eniten käytännönläheisiä koulutuksia[17], joissa avattaisiin ja konkretisoitaisiin opetussuunnitelmien sisältöjä. Koulut ja perusopetuksen järjestäjät toivovat arviointiin, monialaisuuteen ja laaja-alaisuuteen liittyviä koulutuksia. Lisäksi koulutuksissa olisi tärkeää päästä keskustelemaan yhdessä muiden toimijoiden kanssa perusteiden sisällöistä ja niiden tulkinnoista sekä työstämään paikallisia opetussuunnitelmia. Näin olisi mahdollista jakaa hyviä käytänteitä ja kokemuksia toisten kanssa.

Konkreettisten esimerkkien ja käytännön soveltamisideoiden kautta toteutettu koulutus, jossa opettajat pääsevät jakamaan, asettamaan omia tavoitteita ja oppimaan toisiltaan. (koulu)

Toiseksi eniten vastauksissa pohditaan täydennyskoulutusten järjestämistapaa[18], joka pitää sisällään koulutusten keston ja laajuuden, järjestämispaikan ja ajankohdan sekä niiden toteuttamistavat. Vastaajat toivovat muun muassa toiminnallista koulutusta, osittain toiminnallista ja osittain luentopohjaista koulutusta sekä työpaja -tyyppistä koulutusta. Osa vastaajista ehdottaa koulutusten järjestämistä tietylle kohderyhmälle, esimerkiksi yläkoulujen opettajille, erityiskouluille, aineenopettajille tai aineryhmille. Osallistumisen esteet -teeman (3–10 % maininnoista) vastauksissa toivotaan muun muassa maksuttomia ja verkossa järjestettäviä koulutuksia.

Opetushallituksen ”lähetit” (joilla varmasti oikea tieto) kertomassa alueittain, siis paikallisesti, keskeisistä muutoksista. Näin saataisiin oikea tieto kuntiin ja alueelle, missä paikallista opetussuunnitelmaa linjataan. Nyt kävi niin, että jotkut kouluttajat olivat tulkinneet asioita omalla tavallaan, mikä ei sitten ollut ihan niin kuin piti. / Eli OPS-työn aluksi kävi niin, että eri koulutuksista kuuli erilaisia ”huhuja” ja erilaisia tulkintoja. Esim. arviointi oli asia, missä oli erilaisia tulkintoja ympäri Suomea; näitä sitten selvitettiin jokainen erikseen ja taas saatiin erilaisia vastauksia. (perusopetuksen järjestäjä)

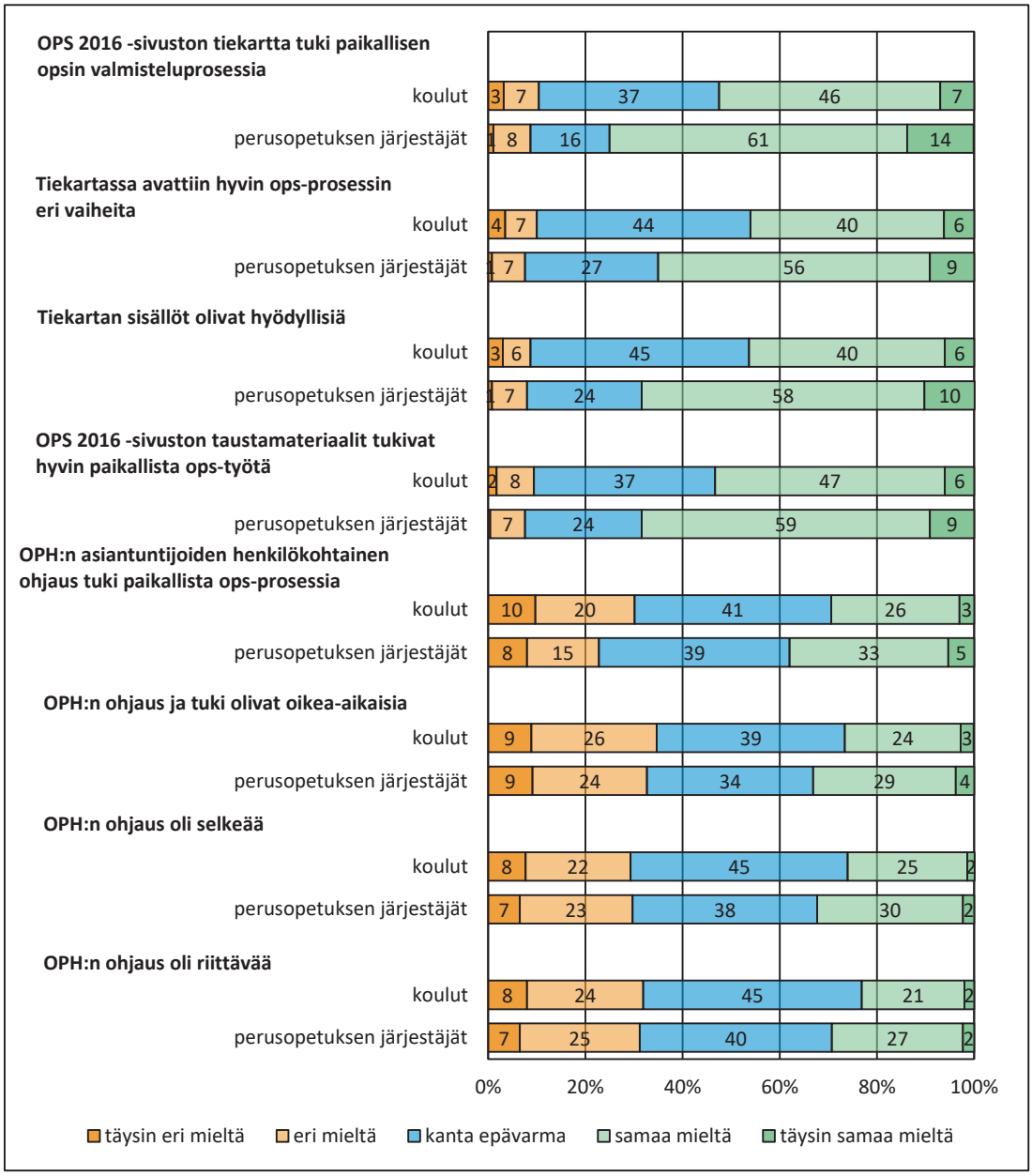
Asiantuntijahaastattelujen mukaan yksittäiseen kentällä järjestettyyn koulutukseen tai seminaariin latautui liian paljon asioita, mutta siitä huolimatta ne koettiin hyödyllisiksi. Aluehallintovirastojen tuella järjestetyissä maksuttomissa koulutuksissa oli runsaasti osallistujia ja virastoilta saatiin myös rahallista tukea esimerkiksi Opetushallituksen asiantuntijoiden matkakuluihin. Otavan opiston ja e-Norssin koulutukset koettiin hyviksi ja ohjaustoimintaa tukeviksi. Haastateltavat nostivat lisäksi esille, että opetussuunnitelman perusteiden arviointiosion valmisteluun oli liian vähän aikaa ja siihen liittyvää koulutusta olisi tarvittu enemmän.

17 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 33 % (mainintoja yhteensä 676 ja vastaajien lukumäärä 393), esiopetusyksiköiden kyselyssä 32 % (mainintoja yhteensä 307 ja vastaajien lukumäärä 198), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 33 % (mainintoja yhteensä 388 ja vastaajien lukumäärä 235) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 34 % (mainintoja yhteensä 301 ja vastaajien lukumäärä 201) kaikista maininnoista.

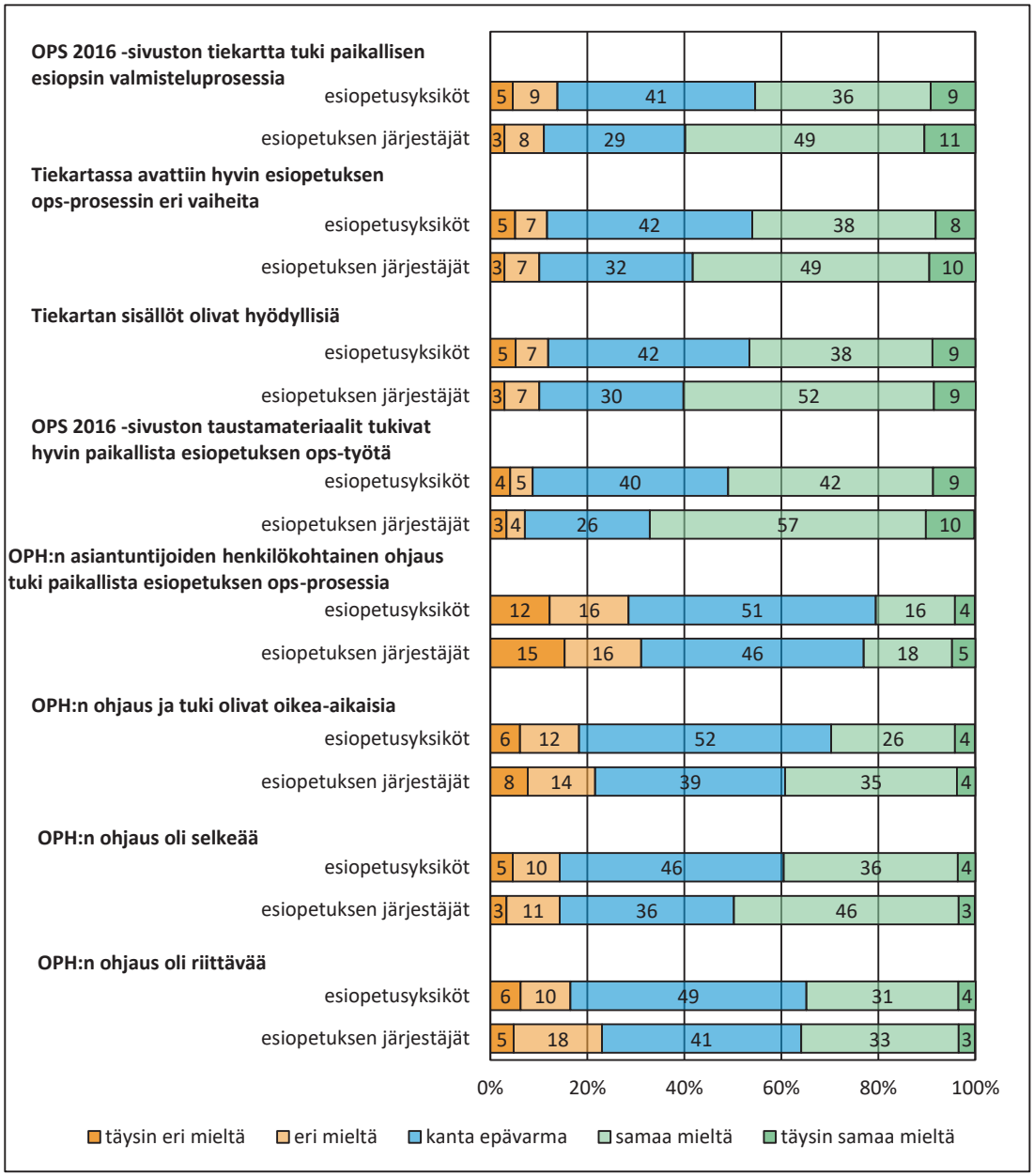
18 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 22 % (mainintoja yhteensä 676 ja vastaajien lukumäärä 393), esiopetusyksiköiden kyselyssä 29 % (mainintoja yhteensä 307 ja vastaajien lukumäärä 198), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 21 % (mainintoja yhteensä 388 ja vastaajien lukumäärä 235) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 31 % (mainintoja yhteensä 301 ja vastaajien lukumäärä 201) kaikista maininnoista.

Opetushallituksen asiantuntijat arvioivat itse haastatteluissa, ettei Opetushallituksen ohjaus ja tuki ollut riittävää paikallisen opetussuunnitelmantyön aikana. Riittämättömän ohjauksen yhdeksi syyksi nostettiin taloudellisten resurssien vähäisyys. Poliittiset intressit ja käytännöt vaikuttavat siihen, mihin taloudellisia resursseja kohdistetaan. Eräs haastateltava kuitenkin totesi, että Opetushallituksessa ”saatiin hirveästi aikaan käytettävissä olevilla resursseilla.”

Kaikilta vastaajaryhmiltä kysyttiin, miten Opetushallituksen ohjaus tuki paikallisia opetussuunnitelmaprosesseja (kuviot 18 ja 19). Tulosten mukaan 75 % perusopetuksen ja 60 % esiopetuksen vastaajista on samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että OPS 2016 -tiekartta tuki opetussuunnitelmaprosessia. Noin 60 % molemmista järjestäjistä pitää tiekartan sisältöjä hyödyllisinä. Lisäksi 59 % esiopetuksen ja 65 % perusopetuksen järjestäjistä on samaa mieltä siitä, että tiekartta avasi hyvin opetussuunnitelmaprosessin eri vaiheita. Myös OPS 2016 -sivuston taustamateriaalit tukivat järjestäjien mukaan paikallista opetussuunnitelmatyötä. Kun kouluja ja esiopetusyksiköitä pyydettiin arvioimaan, miten hyvin tiekartassa avattiin paikallisen opetussuunnitelmaprosessin vaiheita tai olivatko tiekartan sisällöt hyödyllisiä, vastaajaryhmistä puolet oli kannoissaan epävarmoja tai eri mieltä.



KUVIO 18. Opetushallituksen tuki paikallisiin perusopetuksen opetussuunnitelmaprosesseihin (koulut n = 402–403, perusopetuksen järjestäjät n = 263)



KUVIO 19. Opetushallituksen tuki paikallisiin esiopetuksen opetussuunnitelmaprosesseihin (esiopetusyksiköt n = 193–196, esiopetuksen järjestäjät n = 209)

Kriittisimmin esi- ja perusopetuksen järjestäjät suhtautuvat Opetushallituksen ohjauksen riittävyyteen. Pulmallisena koettiin myös ohjauksen selkeys ja oikea-aikaisuus. Esi- ja perusopetuksen järjestäjät olivat hieman muita vastaajaryhmiä tyytyväisempiä Opetushallituksen asiantuntijoiden henkilökohtaiseen ohjaukseen.

3.4 Yhteenveto

- Arviointitulosten mukaan opetuksen valtakunnalliset tavoitteet edistävät esi- ja perusopetuksen yhtenäisyyttä, paikallisen toimintakulttuurin kehittämistä ja laaja-alaisen osaamisen vahvistamista.
- Esiopetusyksiköiden ja koulujen työtä tukevat parhaiten paikalliset opetussuunnitelmat sekä vuosisuunnitelmat. Opetuksen valtakunnalliset tavoitteet jäävät sen sijaan hieman etäisemmiksi.
- Tuntijakoa pidetään selkeänä ja se tukee oppiaineiden vuosiluokkakohtaisten tavoitteiden saavuttamista. Se ei kuitenkaan edistä parhaalla mahdollisella tavalla yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä tai laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista.
- Perusopetuksen järjestäjät ja koulut arvioivat perusteasiakirjan sisältöjen toimivuuden hyvin samansuuntaisesti: yhteisen osan lukujen sisällöistä suurin osa tukee opetuksen toteuttamista käytännössä. Ainoastaan oppimisen arvioinnin, kielen ja kulttuurin erityiskysymysten, kaksikielisen opetuksen ja erityiseen katsomukseen perustuvan opetuksen sisältökokonaisuuksien (lukujen) ei koeta yhtä paljon tukevan perusopetuksen toteuttamista käytännössä.
- Sekä esiopetuksen järjestäjät että esiopetusyksiköt arvioivat perusteasiakirjan sisältöjen toimivuuden hyvin toimivaksi. Lähes kaikki sisältökokonaisuudet tukevat hyvin esiopetuksen toteuttamista käytännössä.
- Perusopetuksen järjestäjät ovat kouluja myönteisempiä arvioissaan koulutusten tuesta opetussuunnitelmatyöhön. Parhaiten koulutukset ovat selkeyttäneet opetussuunnitelmauudistuksen keskeisiä linjauksia ja muutoksia. Heikoiten koulutukset ovat vastanneet paikallisiin tarpeisiin.
- Myös esiopetuksessa arvioidaan, ettei koulutuksissa huomioitu riittävästi paikallisia tarpeita. Esiopetuksen järjestäjät ja esiopetusyksiköt ovat hieman tyytyväisempiä koulutuksista saatuun tukeen sekä koulutusten sisältöjen ja materiaalien hyödyllisyyteen kuin perusopetuksen järjestäjät ja koulut.
- Sijaisjärjestelyt, pitkät etäisyydet sekä erilaiset taloudelliset syyt estivät eniten paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin liittyviin koulutuksiin osallistumista sekä esi- että perusopetuksessa.
- Opetushallituksen ohjaus ja tuki ei ollut kaikilta osin riittävää, selkeää tai oikea-aikaista.

4

Esi- ja perus-opetuksen paikallisten opetus-suunnitelma-prosessien toimivuus

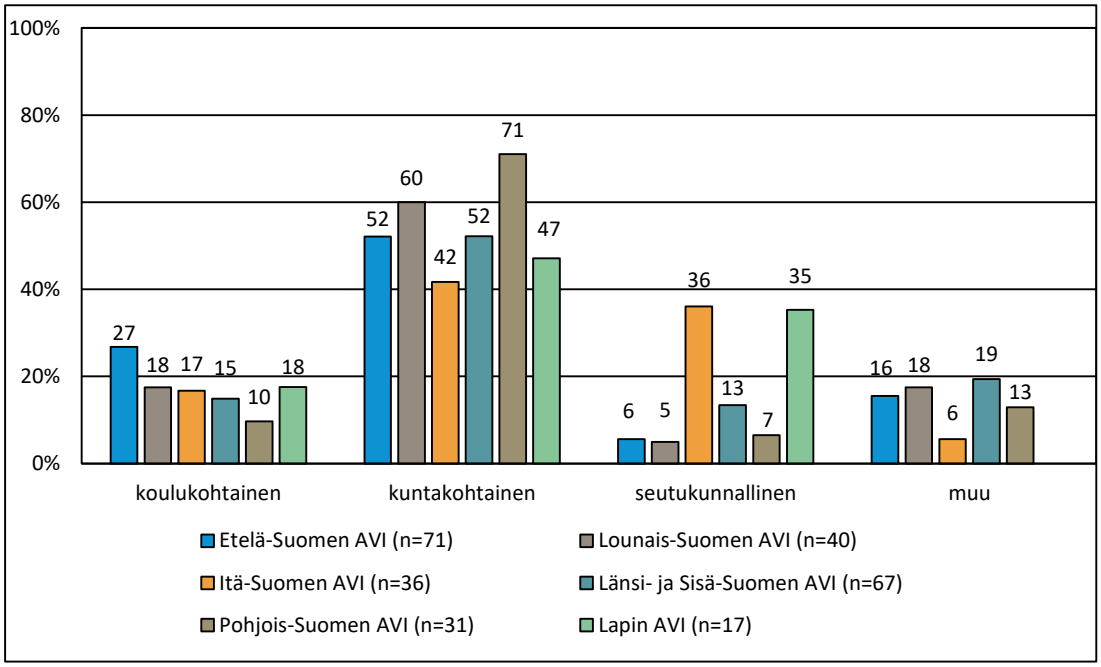
4

Tässä luvussa tarkastellaan paikallisten opetussuunnitelmien valmisteluun sekä valmistelutyötä edistäviin ja estäviin tekijöihin liittyviä arviointituloksia. Lisäksi käsitellään vastaajaryhmien näkemyksiä paikallisten opetussuunnitelmaprosessien toimivuudesta sekä opetussuunnitelmaprosessista opetuksen kehittämisen välineenä.

4.1 Paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu

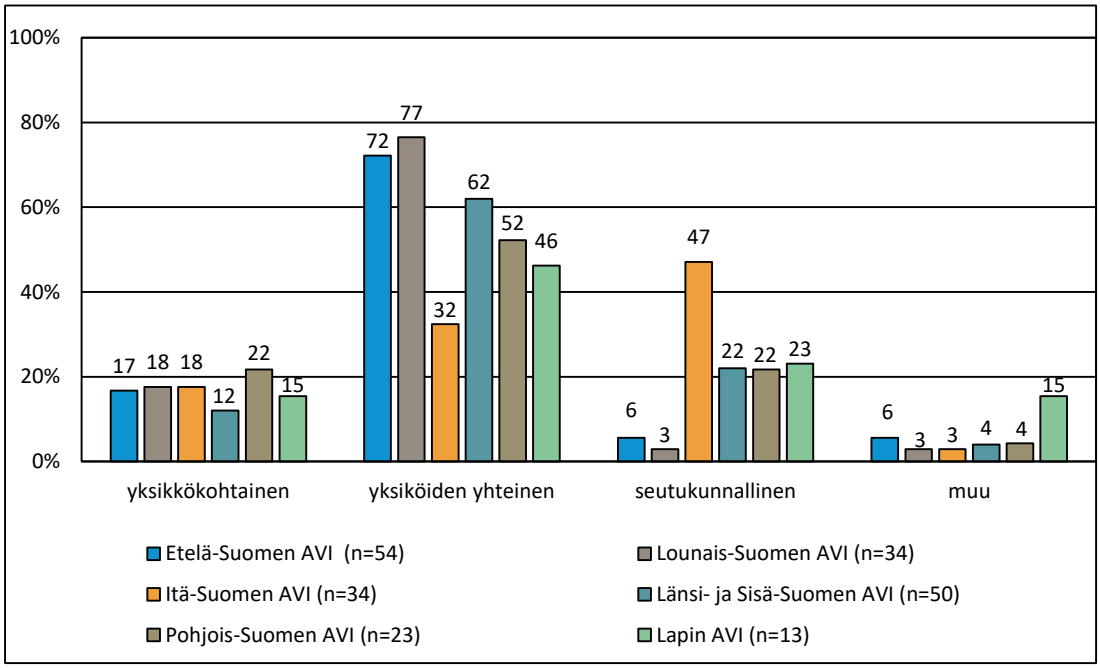
Perusopetuksen opetussuunnitelma voidaan laatia koulukohtaisena, kuntakohtaisena, seutukunnallisena tai näiden yhdistelminä. Samoin esiopetuksen opetussuunnitelma voidaan laatia esiopetusyksikkökohtaisena, esiopetusyksiköiden yhteisenä, seutukunnallisena tai edellisten yhdistelminä. Hieman yli puolella (54 %) perusopetuksen vastaajista on kuntakohtainen opetussuunnitelma, ja vastaavasti 60 %:lla esiopetuksen vastaajista on yksiköiden yhteinen opetussuunnitelma. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia on perusopetuksen vastaajista 18 %:lla ja seutukunnallisia 14 %:lla. Vastaavasti esiopetusyksikkökohtaisia suunnitelmia on 17 %:lla ja seutukunnallisia 19 %:lla vastaajista. Perusopetuksen järjestäjistä ja kouluista 12–14 %:lla ja esiopetuksen vastaajista vain 5 %:lla on käytössä jokin muu ratkaisu. Muilla ratkaisuilla tarkoitetaan esimerkiksi opetussuunnitelmien yhdistelmiä, jolloin opetussuunnitelma voi koostua seutukunnallisista yhteistä osasta ja paikallisesti laadituista vuosiluokkakohtaisista osista.

Seuraavissa kuvioissa 20 ja 21 tarkastellaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmia AVI-alueittain kyselyyn vastanneiden opetuksen järjestäjien osalta. Kuvio 20 käsittelee perusopetuksen paikallisen opetussuunnitelman yhteistä osaa. Kaikilla AVI-alueilla yleisin on kuntakohtainen opetussuunnitelma, joita on esimerkiksi Pohjois-Suomen alueella kahdella kolmasosalla vastaajista. Seutukunnallisia opetussuunnitelmia perusopetuksessa on laadittu eniten Itä-Suomen ja Lapin AVI-alueilla. Näillä alueilla on runsaasti pienehköjä opetuksen järjestäjiä, jotka ovat näin yhdistäneet voimavaroja ja käytettävissä olevia resursseja opetussuunnitelmatyöhön. Etelä-Suomen AVI-alueella lähes yksi kolmasosa opetussuunnitelmista on koulukohtaisia.



KUVIO 20. Perusopetuksen opetussuunnitelmat AVI-alueittain (n = 264)

Esiopetuksen osalta tyypillisin opetussuunnitelma on esiopetusyksiköiden yhteinen kaikilla AVI-alueilla, lukuun ottamatta Itä-Suomen AVI-aluetta (kuvio 21). Esimerkiksi Etelä-Suomen ja Lounais-Suomen AVI-alueilla noin kolme neljäsosaa opetussuunnitelmista on esiopetusyksiköiden yhteisiä. Itä-Suomen AVI-alueella esiopetusyksiköiden yhteisiä opetussuunnitelmia on vain yksi kolmasosa.



KUVIO 21. Esiopetuksen opetussuunnitelmat AVI-alueittain (n = 210)

Esi- ja perusopetuksen järjestäjät ovat tyytyväisiä valitsemaansa opetussuunnitelmamuotoon. Neljä viidestä esiopetuksen ja kaksi kolmesta perusopetuksen järjestäjästä arvioi opetussuunnitelman hyvin tai erittäin hyvin toimivaksi. Vain erittäin harvat esiopetuksen (1 %) ja perusopetuksen järjestäjistä (4 %) arvioivat sen toimivan huonosti.

Esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin, kuinka paljon eri tahot ovat vaikuttaneet paikallisen opetussuunnitelman rakenteen[19] valintaan. Esiopetuksen järjestäjien kyselyyn vastanneista 71 % arvioi esiopetuksen opettajien vaikuttaneen opetussuunnitelman rakenteeseen paljon tai erittäin paljon. Perusopetuksen järjestäjistä 56 % arvioi opettajien vaikuttaneen rakenteeseen paljon tai erittäin paljon. Rehtoreiden arvioidaan vaikuttaneen rakenteeseen paljon tai erittäin paljon 77 %:ssa perusopetuksen järjestäjien vastauksista. Esiopetuksen järjestäjien kyselyyn vastanneista 47 % arvioi päiväkodin johtajien vaikuttaneen rakenteen valintaan paljon tai erittäin paljon. Opetus-, sivistys- ja varhaiskasvatusjohtajat ovat järjestäjien vastausten perusteella vaikuttaneet rakenteeseen yhtä paljon esi- ja perusopetuksessa (61 %:ssa esiopetuksen ja 60 %:ssa perusopetuksen järjestäjien vastauksista paljon tai erittäin paljon).

19 Tässä raportissa paikallisen opetussuunnitelman rakenteellisilla asioilla tarkoitetaan muun muassa sisällöllisiä valintoja ja painotuksia.

Esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä kysyttiin myös, miten he päätyivät valitsemaansa opetussuunnitelmamuotoon[20]. Avokysymyksen vastausten perusteella opetussuunnitelmamuodon valintaan ovat vaikuttaneet eniten **toimintaympäristö**[21]**, hankkeet ja yhteistyö**[22]**, tavoitteet ja arvot**[23] sekä **resurssit**[24]. **Toimintaympäristöön** liittyviä asioita ovat esimerkiksi kunnan koko, kuntarakenne tai kouluverkosto sekä alueelliset tai seudulliset ilmiöt ja erityispiirteet. Opetuksen järjestäjien välinen yhteistyö ja hankkeet ohjaavat myös osaltaan opetussuunnitelmamuodon valintaa. **Yhteistyö** tukee pienten opetuksen järjestäjien toimintaa ja auttaa vähäisten resurssien kohdentamisessa opetussuunnitelmatyössä. Useat opetuksen järjestäjät ovat osallistuneet jo ennen opetussuunnitelmaprosessia kehittämishankkeisiin. Näin ollen yhteistyön jatkaminen on ollut luontevaa, ja useat opetuksen järjestäjät ovat laatineet yhteisellä hankerahoituksella seutukunnallisia opetussuunnitelmia. **Tavoitteet ja arvot** -teema pitää sisällään perusopetuksen yhtenäistämiseen, tasapuolisuuden turvaamiseen sekä koulujen ja kieliryhmien tasa-arvon edistämiseen liittyviä seikkoja. Lisäksi tavoitteina mainitaan yhteistyön lisääminen ja perusopetuksen laadun edistäminen. Opetussuunnitelmamuodon valintaa ovat ohjanneet myös **resurssit**, joita ovat taloudelliset, aika- ja henkilöstöresurssit. Esimerkiksi pienet kunnat ovat yhdistäneet voimavarojaan ja laatineet seudullisia opetussuunnitelmia ja tehneet yhteistyötä hankkeissa. Yhteistyön tekemisen taustalla on esimerkiksi alueen sivistysjohtajien yhteistyö ja verkostoiminen. Perusopetuksen järjestäjien vastauksissa 12 %:ssa ja esiopetuksen järjestäjien vastauksissa 9 %:ssa kaikista maininnoista sanotaan myös aiempien opetussuunnitelmaprosessien vaikuttaneen opetussuunnitelmamuodon valintaan.

[Kunnan nimi] kunnassa on yksi yhtenäinen peruskoulu, jossa järjestetään myös esiopetus. Siten kunta- ja koulukohtainen opetussuunnitelma ovat sama asia. Seutukunnalliseen rakenteeseen ei ollut edellytyksiä, koska muut kunnat pitäytyivät kuntakohtaiseen rakenteeseen. (perusopetuksen järjestäjä)

Isot linjat päätettiin perusopetuksen johtoryhmässä: jokainen koulu teki yleiset osat (ne tehtiin myös kaupunkitasoisesti), oppiaineet tehtiin kaupunkitasoisesti. Työtä tukemaan valittiin OPS-työryhmä, jossa edustettuina rehtoreita ja hallinnon väkeä. (perusopetuksen järjestäjä)

Esiopetuksen opetussuunnitelman rakenne on meillä esiopetusyksiköiden kanssa yhteinen, mutta yksikkökohtaisilla painotuksilla. Tämä ratkaisu antaa tarpeeksi yhtenäisen linjan, mutta myös hieman vapauksia yksikkötasolla, joissa esim. oppimisympäristö on erilainen. (esiopetuksen järjestäjä)

20 Perusopetus: koulukohtainen, kuntakohtainen, seutukunnallinen tai niiden yhdistelmät. Esiopetus: esiopetusyksikkökohtainen, esiopetusyksiköiden yhteinen, seutukunnallinen tai niiden yhdistelmät.

21 Perusopetuksen järjestäjien kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 38 % (mainintoja yhteensä 372 ja vastaajien lukumäärä 243) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 38 % (mainintoja yhteensä 256 ja vastaajien lukumäärä 177) kaikista maininnoista.

22 Perusopetuksen järjestäjien kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 26 % (mainintoja yhteensä 372 ja vastaajien lukumäärä 243) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 19 % (mainintoja yhteensä 256 ja vastaajien lukumäärä 177) kaikista maininnoista.

23 Perusopetuksen järjestäjien kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 16 % (mainintoja yhteensä 372 ja vastaajien lukumäärä 243) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 21 % (mainintoja yhteensä 256 ja vastaajien lukumäärä 177) kaikista maininnoista.

24 Perusopetuksen järjestäjien kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 8 % (mainintoja yhteensä 372 ja vastaajien lukumäärä 243) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 13 % (mainintoja yhteensä 256 ja vastaajien lukumäärä 177) kaikista maininnoista.

Lähikuntien sivistystoimen esimiehillä oli yhteinen ymmärrys siitä, että tehdään seudullinen esiops. Työryhmässä oli oma koordinaattori esiopetukselle ja edustus joka (viidestä) kunnasta. (esiopetuksen järjestäjä)

Olemme olleet mukana [hankkeen nimi] hankkeessa. Pienenä yksikkönä on tehtävä yhteistyötä muiden kanssa, jotta pystyy saavuttamaan kaikki tavoitteet. 6 henkilöä ei pysty tekemään kaikkea samaa kuin vaikkapa 50 henkeä, vaan on verkostoiduttava ja tehtävä yhteistyötä. Pohjana työskentelylle oli [kunnan nimi] seudun sivistysjohtajien vahva yhteistyö ja verkostoituminen sekä prosessin ohjauksen tuki/ hankeyhteistyö. (perusopetuksen järjestäjä)

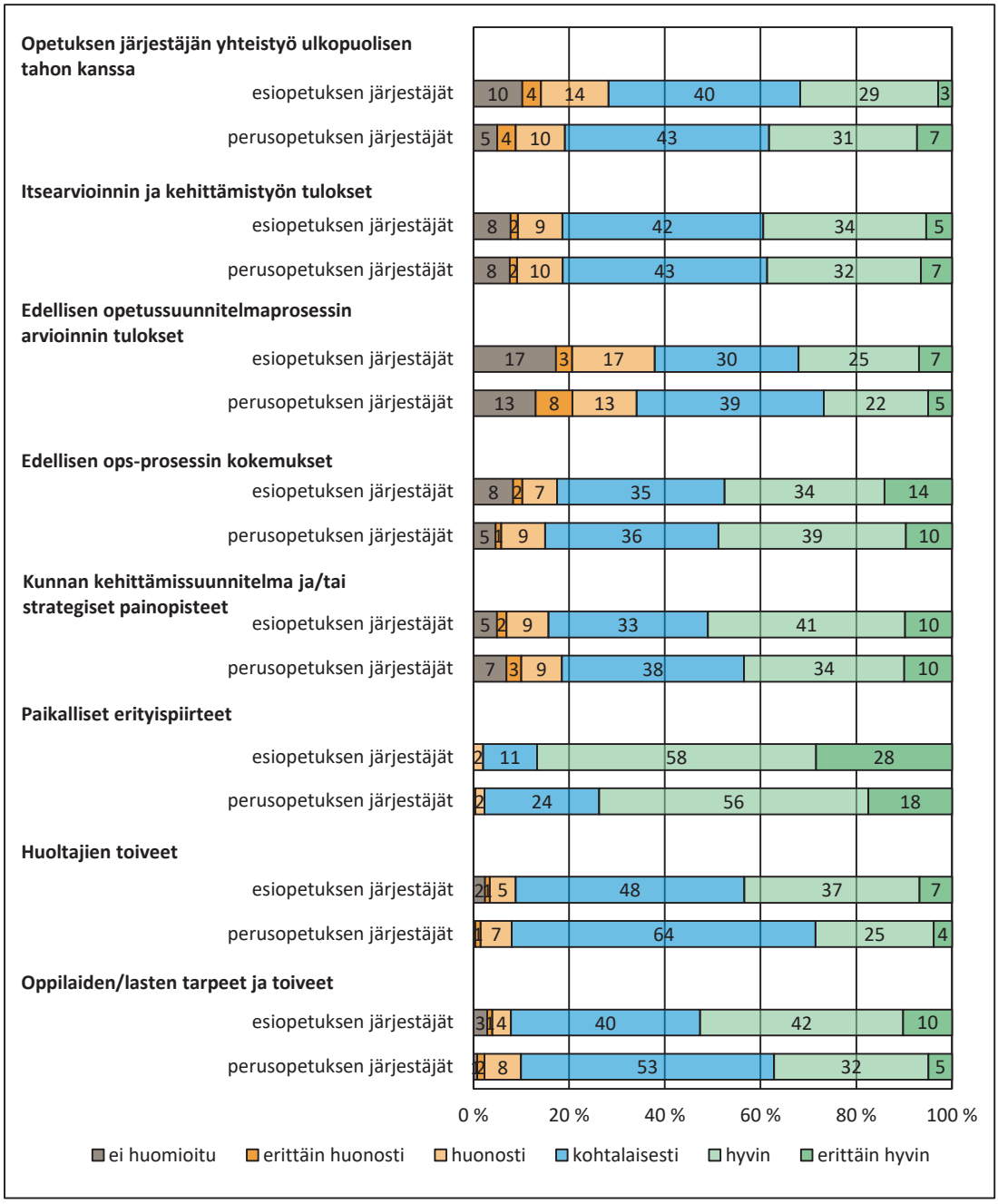
Teemme seutukunnalla tiivistä yhteistyötä, joten valinta tuli tätä kautta luontevasti. Myös perusopetuksen opetussuunnitelma laadittiin seudullisesti. Kunnat ovat pieniä, joten jokaisen oman suunnitelman tekeminen olisi työllistänyt kohtuuttomastikin vähäistä henkilöstöä. Yhteistyötä halutaan tehdä jatkossakin, joten tämäkin hyvä työkalu siihen. (esiopetuksen järjestäjä)

Jotta koulujen toiminta olisi tasalaatuista ja kunnan eri kouluissa olisi yhteneväiset toimintaperiaatteet, päädyimme kuntakohtaiseen opetussuunnitelman rakenteeseen. Opetuksen järjestäjä halusi osallistamalla kunnan kaikkia opettajia opetussuunnitelmaprosessiin varmistaa kunnan kaikkien koulujen erityispiirteiden huomioimisen yhteisessä opetussuunnitelmassa. (perusopetuksen järjestäjä)

Esi- ja perusopetuksen järjestäjien osallistumista erilaisten verkostojen toimintaan tarkastellaan seuraavaksi. Perusopetuksen järjestäjistä[25] Majakka-verkoston toimintaan osallistui 13 %, Normaalikoulujen kehittämisverkostoon 18 %, maakunnallisiin kehittämisverkostoihin 30 % ja muihin verkostoihin 20 %. Vajaa kolmannes (30 %) kyselyyn vastanneista perusopetuksen järjestäjistä ei osallistunut mihinkään verkostoon. Esiopetuksen järjestäjistä 41 % ilmoitti osallistuneensa maakunnallisiin verkostoihin ja 15 % varhaiskasvatuksen Loisto-verkostoon. Sekä Majakka- että Normaalikoulujen verkostoihin ilmoitti osallistuneensa 5 % esiopetuksen järjestäjistä. Noin puolet (49 %) esiopetuksen järjestäjistä ilmoitti, että he eivät osallistuneet mihinkään verkostoon. Tulosten perusteella näyttää siltä, että osa esi- ja perusopetuksen järjestäjistä osallistui useampaan verkostoon. Yllättävän paljon on vielä sellaisia esi- ja perusopetuksen järjestäjiä, jotka eivät ole osallistuneet lainkaan verkostoihin.

Seuraavaksi tarkastellaan, miten hyvin esi- ja perusopetuksen järjestäjät ovat ottaneet paikallisen opetussuunnitelman valmistelussa huomioon edellisen opetussuunnitelmaprosessin kokemuksia tai arviointeja, itsearviointeja, kunnan kehittämissuunnitelmaa, paikallisia erityispiirteitä sekä lasten/oppilaiden ja huoltajien toiveita (kuvio 22).

25 Ruotsinkielisessä perusopetuksen järjestäjien kyselyn sähköisessä lomakkeessa oli teknisten ongelmien vuoksi mahdollista valita vain yksi vastausvaihtoehdoista.



KUVIO 22. Paikallisten opetussuunnitelmien valmistelussa huomioidut asiat (esiopetuksen järjestäjät n = 190–206, perusopetuksen järjestäjät n = 253–263)

Suurin osa kyselyyn vastanneista esi- ja perusopetuksen järjestäjistä arvioi ottaneensa paikalliset erityispiirteet hyvin tai erittäin hyvin huomioon paikallisen opetussuunnitelman valmistelussa. Noin puolet esiopetuksen ja hieman yli 60 % perusopetuksen järjestäjistä on ottanut oppilaiden ja lasten tarpeet ja toiveet huomioon korkeintaan kohtalaisesti. Huoltajien toiveet on huomioitu sekä esiopetuksessa (85 %) että perusopetuksessa (89 %) kohtalaisesti tai hyvin. Iso osa perusopetuksen (57 %) ja esiopetuksen (49 %) järjestäjistä on huomioinut kunnan kehittämissuunnitelman ja/tai strategiset painopisteet opetussuunnitelmatyössään korkeintaan kohtalaisesti.

Esi- ja perusopetuksen järjestäjistä vajaa viidesosa ei ole huomioinut lainkaan tai vain huonosti edellisten opetussuunnitelmaprosessin arvioinnin tuloksia. Vain noin neljäsosa perusopetuksen (27 %) ja vajaa kolmasosa esiopetuksen järjestäjistä (32 %) on ottanut huomioon edellisen opetussuunnitelmaprosessin arvioinnin tulokset hyvin tai erittäin hyvin. Viidesosa esiopetuksen (19 %) ja perusopetuksen (20 %) järjestäjistä on hyödyntänyt huonosti tai erittäin huonosti aikaisempien opetussuunnitelmaprosessien itsearviointia ja kehittämistyötä paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa. Sen sijaan kaksi viidesosaa esi- ja perusopetuksen järjestäjistä on hyödyntänyt niitä opetussuunnitelmatyössä hyvin tai erittäin hyvin. Näiden tulosten perusteella on syytä pohtia, miten esi- ja perusopetuksen järjestäjät kehittävät paikallisia opetussuunnitelmien valmisteluprosesseja ja miten he hyödyntävät aikaisempien kierrosten kokemuksia, arviointeja ja kehittämistyön tuloksia omassa toiminnassaan ja sen kehittämisessä.

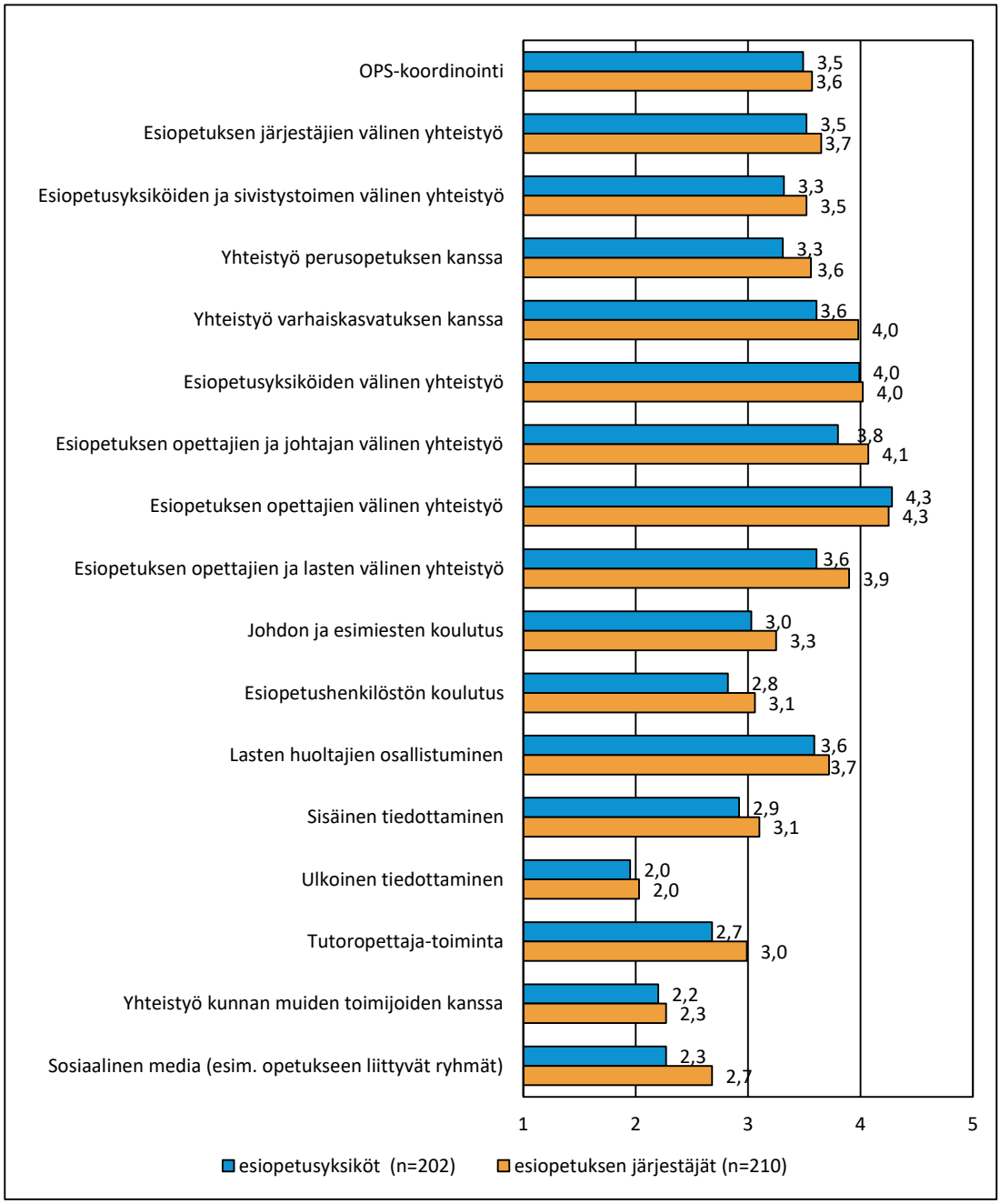
Esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin, kuinka paljon opetussuunnitelmaa, oppimista ja työtapoja koskeva tutkimustieto ohjasi paikallisten opetussuunnitelmallisten tavoitteiden, kasvatuksellisten teemojen ja muiden toimintaperiaatteiden valintaa. Esiopetuksen järjestäjistä 37 % ja perusopetuksen järjestäjistä 45 % mainitsee opetussuunnitelmaa koskevan tutkimustiedon vaikuttaneen erittäin vähän tai vähän edellä mainittuihin valintoihin. Vastanneista esi- ja perusopetuksen järjestäjistä kolme neljäsosaa arvioi oppimista ja työtapoja koskevan tutkimustiedon vaikuttaneen vähintään kohtalaisesti opetussuunnitelmallisten tavoitteiden, kasvatuksellisten teemojen ja muiden toimintaperiaatteiden valintaan. Yhdeksän kymmenestä esiopetuksen järjestäjästä ja neljä viidestä perusopetuksen järjestäjästä korostaa yhteisen pohdinnan merkitystä. Kysymyksen väittämissä yhteisellä pohdinnalla viitattiin seuraaviin teemoihin: mikä on esi- ja perusopetuksessa tärkeää, mihin kasvatuksella pyritään, miten opetus parhaiten tukee tulevaisuuden osaamista sekä mitkä ohjaavat paikallisten opetussuunnitelmallisten tavoitteiden, kasvatuksellisten teemojen ja muiden toimintaperiaatteiden valintaan.

4.2 Paikallisten opetussuunnitelmien laadintaa edistävät ja estävät tekijät

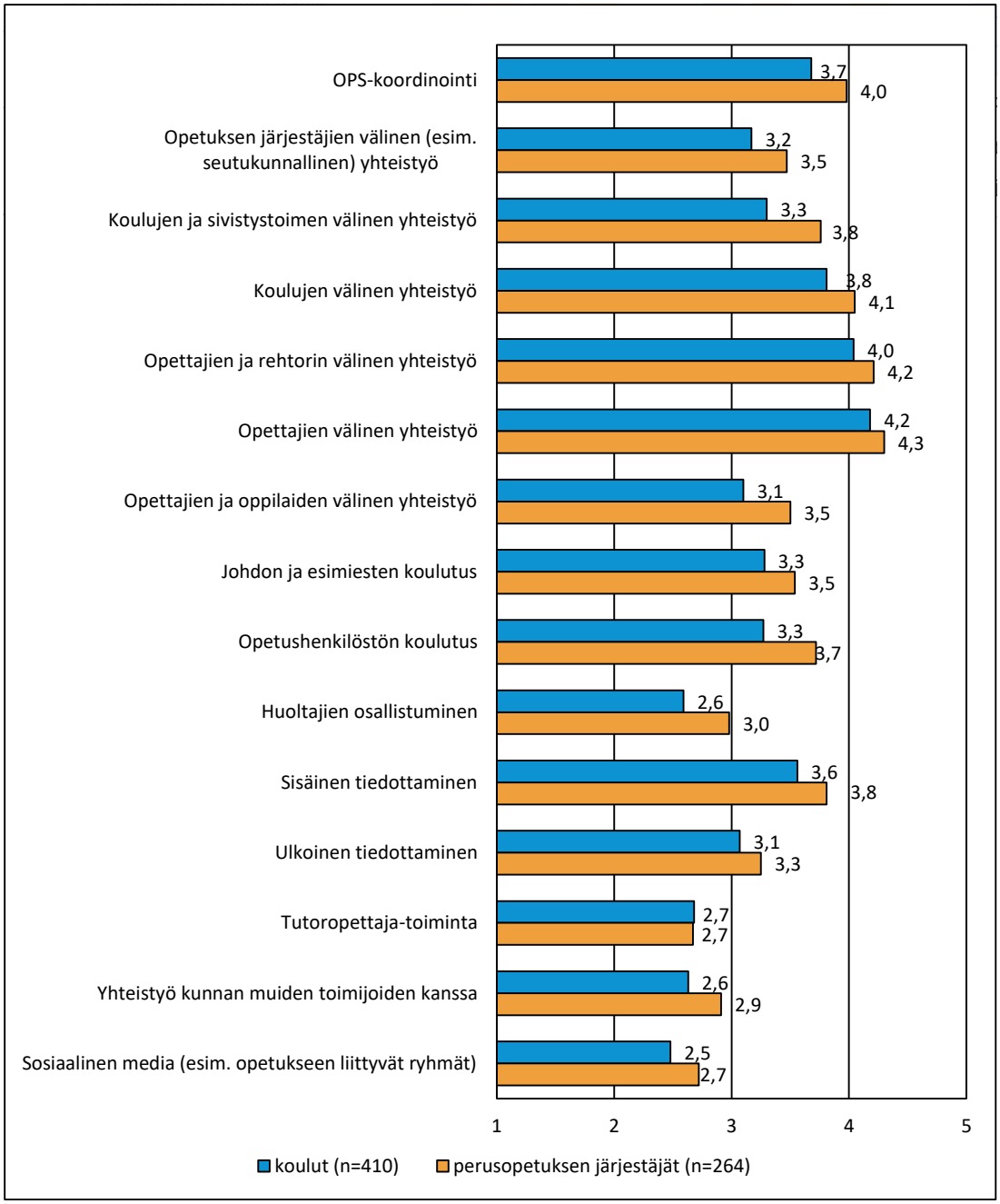
4.2.1 Myönteinen ilmapiiri ja yhteistyö avaimina opetuksen kehittämiseen

Esi- ja perusopetuksen järjestäjät sekä koulut ja esiopetusyksiköt arvioivat, miten eri asiat edistivät paikallisen opetussuunnitelman valmistelua. Vastaajaryhmien mukaan opetussuunnitelman valmistelua edisti parhaiten opettajien välinen yhteistyö (kuviot 23 ja 24). Valmistelua edistivät myös opettajien ja johdon välinen yhteistyö sekä koulujen välinen yhteistyö, esiopetusyksiköi-

den välinen yhteistyö ja OPS-työn koordinointi. Sen sijaan huoltajien osallistumisen merkitys paikallisen opetussuunnitelman valmistelun edistymiseen oli koulujen arvioiden mukaan vähäisempää kuin esi- ja perusopetuksen järjestäjien sekä esiopetusyksiköiden arvioiden mukaan. Esiopetuksessa yhteistyötä kunnan muiden toimijoiden kanssa ei vastausten mukaan pidetty opetussuunnitelman valmistelua edistävänä tekijänä. Vertailtaessa koulujen ja perusopetuksen järjestäjien arvioita opetussuunnitelman valmistelua edistävistä tekijöistä voidaan havaita, että järjestäjät suhtautuvat myönteisimmin kaikkien kysyttyjen tekijöiden edistävyyteen. Koulut arvioivat koulujen ja sivistystoimen välisen yhteistyön vaikutuksen opetussuunnitelman valmisteluun heikommaksi kuin opetuksen järjestäjät arvioivat. Koulut arvioivat myös opettajien koulutuksen, huoltajien osallistumisen sekä opettajien ja oppilaiden välisen yhteistyön merkityksen heikommaksi kuin opetuksen järjestäjät. Myös esiopetuksessa järjestäjät arvioivat lähes kaikkien kysyttyjen asioiden edistävän opetussuunnitelmien valmistelua hieman enemmän kuin esiopetusyksiköt. Esiopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden välillä suurin ero on arviossa koskien yhteistyötä varhaiskasvatuksen kanssa.

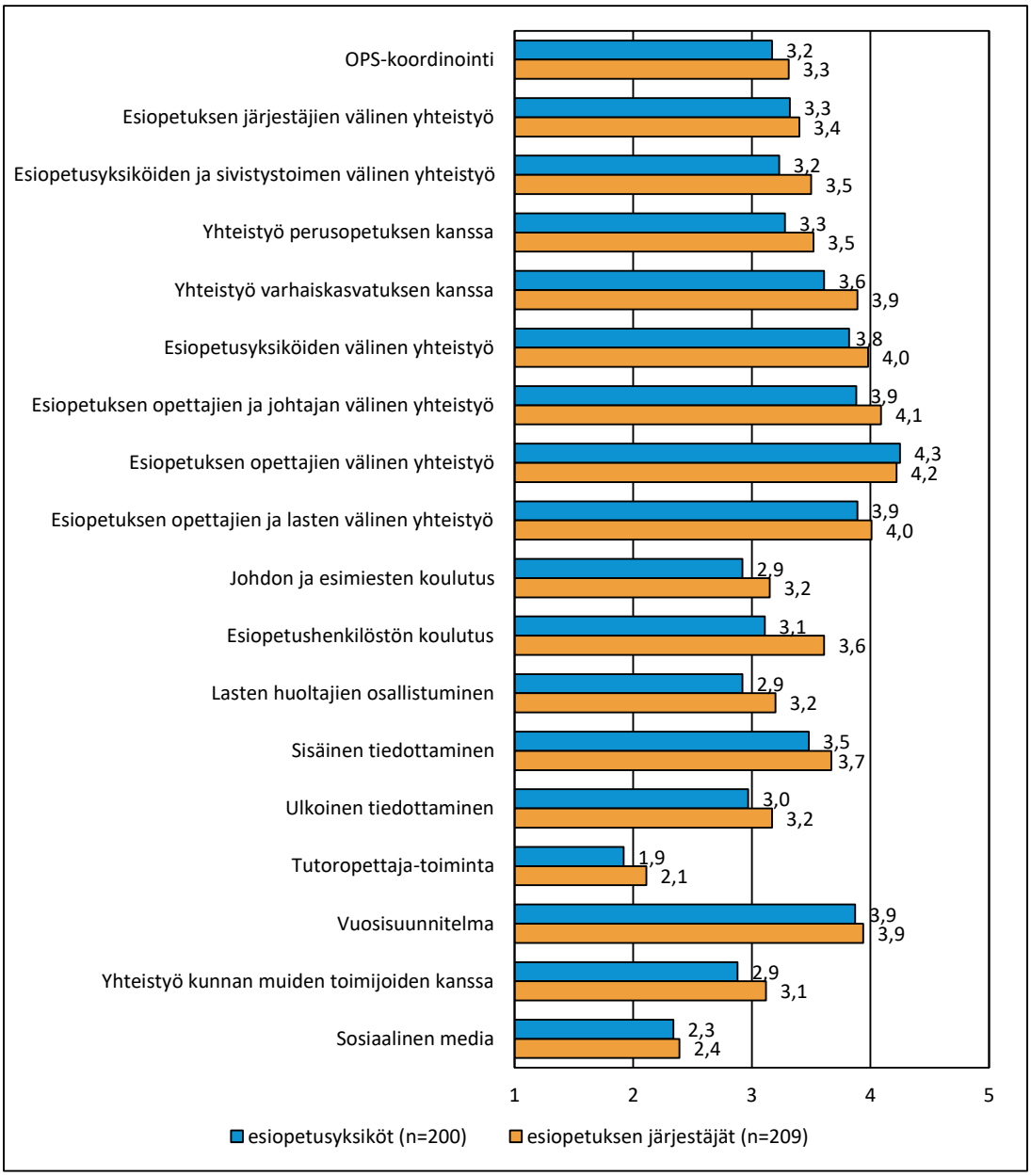


KUVIO 23. Paikallisen opetussuunnitelman valmistelua edistävät tekijät esiopetuksessa, keskiarvo (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)

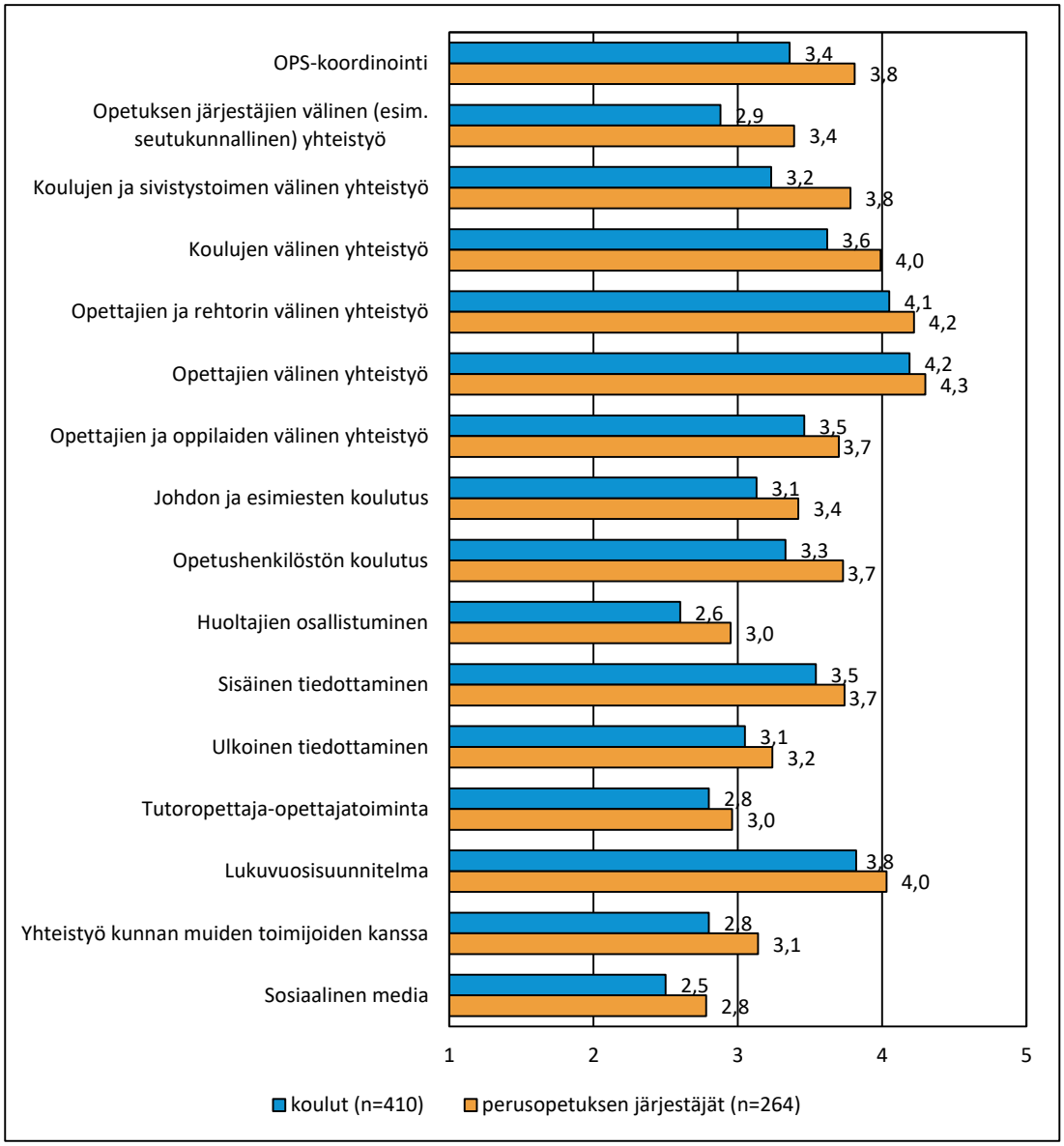


KUVIO 24. Paikallisen opetussuunnitelman valmistelua edistävät tekijät perusopetuksessa, keskiarvo (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)

Opetussuunnitelmien valmistelun lisäksi vastaajat arvioivat niiden käyttöönottoa edistäviä tekijöitä (kuviot 25 ja 26). Kaikkein parhaiten opetussuunnitelmien käyttöönottoa edisti vastaajien mukaan opettajien välinen yhteistyö. Lisäksi kaikki vastaajaryhmät pitävät käyttöönottoa edistäneinä tekijöinä lukuvuosi/vuosisuunnitelmaa, opettajien ja johdon välistä yhteistyötä, koulujen välistä yhteistyötä ja esiopetusyksiköiden välistä yhteistyötä. OPS-koordinointi edisti opetussuunnitelmien käyttöönottoa perusopetuksen järjestäjien ja koulujen mielestä enemmän kuin esiopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden mielestä. Tähän yksi selitys lienee se, että OPS-koordinointia ei ollut esiopetuksen puolella niin paljon saatavilla. Esiopetuksessa lasten ja esiopetuksen opettajien välisen yhteistyön vaikutus opetussuunnitelman käyttöönottoon arvioidaan hieman positiivisemmaksi kuin kouluissa opettajien ja oppilaiden välisen yhteistyön vaikutus. Koulut ja esi- ja perusopetuksen järjestäjät arvioivat opetushenkilöstön ja johdon koulutuksen edistäneen opetussuunnitelmien käyttöönottoa esiopetusyksiköitä enemmän. Samoin kuin opetussuunnitelmien valmisteluun liittyvässä kysymyksessä, esi- ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmät arvioivat kaikkien kysyttyjen asioiden edistävän käyttöönottoa esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmiä enemmän.



KUVIO 25. Paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa edistävät tekijät esiopetuksessa, keskiarvo (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)



KUVIO 26. Paikallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa edistävät tekijät perusopetuksessa, keskiarvo (asteikko: 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin)

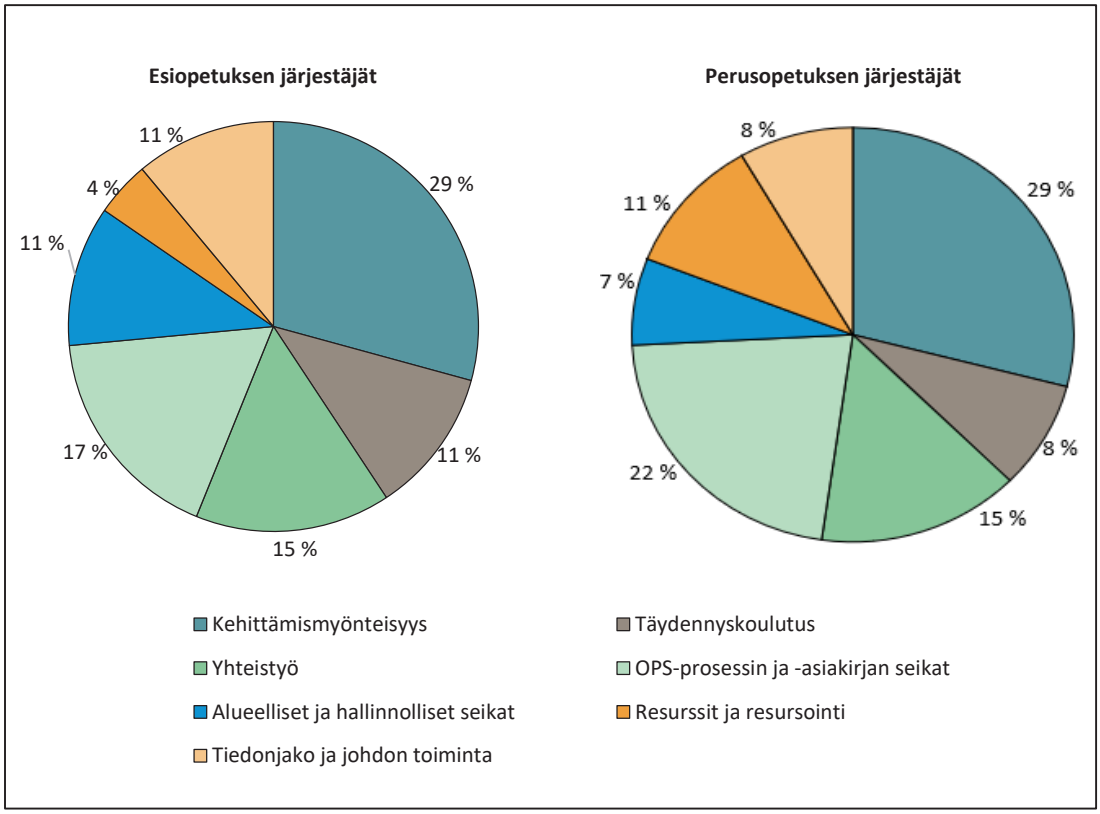
Opetussuunnitelman valmisteluun ja käyttöönottoon liittyvien kysymysten osioista rakennettiin teoreettisia summamuuttujia, joiden avulla tiivistettiin useita samaan teemaan liittyviä väitteitä laajemmiksi kategorioiksi. Näiden mukaan paikallisten opetussuunnitelmien valmistelua edistävät **opetuksen järjestäjien välinen yhteistyö**, **esiopetusyksikön/koulun sisäinen yhteistyö**, **koulutus** sekä **opetussuunnitelmatyön organisointi.** Opetuksen järjestäjien välinen yhteistyö pitää sisällään seutukunnallisen yhteistyön ja esi- ja perusopetuksen välisen yhteistyön. Sisäisellä yhteistyöllä tarkoitetaan koulussa sekä opettajien välistä että opettajien ja rehtoreiden välistä yhteistyötä. Esiopetuksessa sillä tarkoitetaan sekä esiopettajien että esiopettajien ja päiväkodin johdon välistä yhteistyötä. Koulutus-summamuuttuja pitää sisällään opetustoimen johdon, esimiesten ja opetushenkilöstön koulutuksen. Opetussuunnitelmatyön organisointi -summamuuttujalla tarkoitetaan paikallisen opetussuunnitelmatyön koordinointia ja tiedottamista.

Seuraavaksi tarkastellaan eri vastaajaryhmien keskimääräisiä, summamuuttujiin perustuvia tuloksia opetuksen järjestäjän koon mukaan. Näin arvioidaan, mitkä asiat edistävät opetussuunnitelmien valmistelua eri kokoisilla esi- ja perusopetuksen järjestäjillä. Opetuksen järjestäjät jaettiin neljään luokkaan oppilasmäärien mukaan.

Esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut arvioivat opetuksen järjestäjien välisen yhteistyön tukevan kohtalaisesti paikallista opetussuunnitelmatyötä riippumatta opetuksen järjestäjän koosta. Ainoastaan oppilasmäärältään suurten tai erittäin suurten opetuksen järjestäjien alla toimivat koulut arvioivat yhteistyön tukevan opetussuunnitelman valmistelua hieman keskimääräistä vähemmän. Opetuksen järjestäjän koosta riippumatta opettajien välinen sekä opettajien ja rehtorin/päiväkodin johdon välinen yhteistyö tukee kaikkien vastaajaryhmien mukaan paikallisen opetussuunnitelman valmistelua keskimäärin hyvin. Johdon, esimiesten ja opetushenkilöstön koulutus tukee opetussuunnitelman valmistelua keskimäärin kohtalaisesti kaiken kokoisten suurten opetuksen järjestäjien alla toimivien koulujen ja esiopetusyksiköiden vastaajaryhmien mukaan. Erityisesti suuria ja erittäin suuria opetuksen järjestäjiä edustavien esi- ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmien mukaan koulutus edistää valmistelua keskimäärin hyvin. Kaiken kokoisia opetuksen järjestäjiä edustavien vastaajaryhmien mukaan OPS-koordinointi ja tiedotus edistää opetussuunnitelman valmistelua keskimäärin enemmän kuin kohtalaisesti.

Käyttöönottoa koskevan monivalintakysymyksen lisäksi esi- ja perusopetuksen järjestäjillä oli mahdollisuus pohtia opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa edistäviä asioita avovastauksessa[26]. Näin ollen heillä oli mahdollisuus syventää vastauksiaan ja nostaa esille myös sellaisia asioita, joita ei ollut monivalintakysymyksen vaihtoehdoissa. Opetuksen järjestäjien vastausten perusteella opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa edistävät parhaiten **kehittämismyönteinen ilmapiiri**, **yhteistyö** sekä **opetussuunnitelmaprosessiin ja OPS-asiakirjoihin liittyvät seikat** (kuvio 27).

26 Perusopetuksen järjestäjien kyselyssä avokysymykseen vastasi 75 % (n = 264) vastaajista ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 76 % (n = 210) vastaajista. Kunkin kyselyn vastauksia on käsitelty mainintoina teemoihin, jotka on laadittu vastausten pohjalta. Vastauksia ja teemoja tulkitaan suhteessa kustakin kyselystä löydettyjen mainintojen kokonaismäärään.



KUVIO 27. Opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa edistävät tekijät

Kehittämismyönteiseen ilmapiiriin kuuluvat henkilöstön innostus, osallisuus, motivaatio ja sitoutuneisuus opetussuunnitelmatyöhön. Keskeistä on myös henkilöstön positiivinen suhtautuminen kehittämiseen ja uudistamiseen sekä esiopetusyksikön tai koulun myönteinen toimintakulttuuri. Opetussuunnitelmaprosessi edistää käyttöönottoa, jos henkilöstö, huoltajat tai lapset onnistutaan sitouttamaan ja osallistumaan työhön sekä prosessi on ollut hyvin organisoitu. Olennaista on, että prosessiin on varattu riittävästi aikaa ja resursseja. Paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta, jolloin niiden selkeys edesauttaa niiden käyttöönottoa.

Lisäksi opetussuunnitelman perusteiden käyttöönottoa edistävät **täydennyskoulutukset, alueelliset ja hallinnolliset seikat**, **resurssit ja resursointi** sekä **tiedon jakaminen ja johdon toiminta**. Alueellisilla ja hallinnollisilla seikoilla tarkoitetaan muun muassa sopimuksiin sekä kunnan kokoon tai tilanteeseen liittyviä tekijöitä. Tiedonjakoon ja johdon toimintaan liitetyissä vastauksissa puhutaan prosessin johtamisesta, johtamisen tärkeydestä ja johtajien toiminnasta prosessin aikana sekä riittävästi tiedottamisesta ja toimijoiden pitämisestä ajan tasalla.

Koulujen myönteinen toimintakulttuuri ja hyvä motivaatio opetussuunnitelman mukaiseen kehittämistyöhön. (perusopetuksen järjestäjä)

Ammattitaitoinen, pätevä ja motivoitunut henkilöstö, joka on valmis kehittämään ja kehittymään. (esiopetuksen järjestäjä)

Esiopetuksessa ja esiopettajien keskuudessa hyvä henki ja halu kehittämiseen, olemme myös tottuneet yhteistyöhön ja samanaikaisopetukseen, mitä ops edellyttää. (esiopetuksen järjestäjä)

Yhteistyö pienessä kunnassa on helppoa koulujen välillä. (perusopetuksen järjestäjä)

Iso joukko opettajia ja rehtoreita on ollut tekemässä uutta opetussuunnitelmaa -> pedagogista keskustelua on käyty paljon ja luotu yhteisiä linjauksia. (perusopetuksen järjestäjä)

Esiopetuksen suunnitelmaprosessin aikana henkilökunnalle oli järjestetty hyvin aikaa osallistua ja vaikuttaa suunnitelman laadintaa. (esiopetuksen järjestäjä)

Perusteet ilmestyivät tarpeeksi aikaisin, jotta niitä voitiin lähteä työstämään hyvissä ajoin. (perusopetuksen järjestäjä)

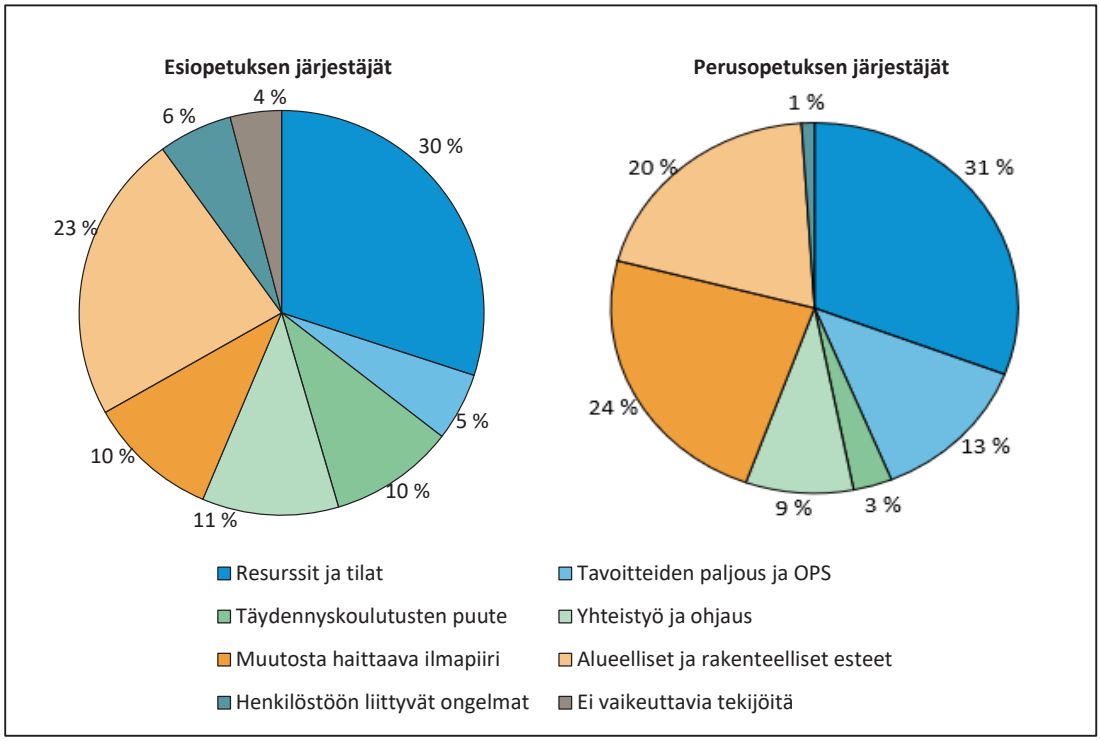
Vahvuutena oli se, että suunnitelma tehtiin yhdessä; suunnitelmaprosessista oli tehty hankesuunnitelma ja yksi henkilö johti prosessia. (esiopetuksen järjestäjä)

Perusteiden monipuolisuus edistää, selkeät aikaikkunat työskentelyä varten sekä tiekartat ja tavoitteet. (perusopetuksen järjestäjä)

4.2.2 Resurssit, tilat ja muutosta haittaava ilmapiiri kehittämisen esteinä

Esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä kysyttiin avokysymyksenä, mitkä tekijät heidän näkökulmastaan vaikeuttavat vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa[27]. Opetussuunnitelmien käyttöönottoa vaikeuttavat tekijät ovat vastausten perusteella monin osin samoja kuin käyttöönottoa helpottavat tekijät, mutta erilaisin painotuksin (kuvio 28). Sekä perus- että esiopetuksen järjestäjien kyselyssä vaikeuttavina tekijöinä mainitaan useimmin **resurssit ja tilat**. Perusopetuksen järjestäjien vastausten mukaan opetussuunnitelman käyttöönottoa vaikeuttavat lisäksi **muutosta haittaava ilmapiiri** sekä **opetussuunnitelman perusteiden ongelmat** kuten tavoitteiden paljous. Myös **alueelliset ja rakenteelliset esteet** vaikeuttavat opetussuunnitelmien käyttöönottoa esi- ja perusopetuksessa. Neljäsosa perusopetuksen järjestäjistä arvioi, että muutosta haittaava ilmapiiri vaikeuttaa perusteiden käyttöönottoa. Esiopetuksen järjestäjistä vain yksi kymmenestä arvioi sen haittaavan käyttöönottoa. Tämän tuloksen mukaan näyttää siltä, että muutosta haittaava ilmapiiri vaikeuttaa perusteiden käyttöönottoa enemmän perusopetuksessa kuin esiopetuksessa.

27 Perusopetuksen järjestäjien kyselyssä avokysymykseen vastasi 75 % (n = 264) vastaajista ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 76 % (n = 210) vastaajista. Kunkin kyselyn vastauksia on käsitelty mainintoina teemoihin, jotka on laadittu vastausten pohjalta. Vastauksia ja teemoja tulkitaan suhteessa kustakin kyselystä löydettyjen mainintojen kokonaismäärään.



KUVIO 28. Opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa estävät tekijät

Avovastausten perusteella opetussuunnitelmien käyttöönottoa siis estävät riittämättömät resurssit ja puutteelliset tai väliaikaiset toimitilat. Valmisteluun ja suunnitteluun ei ole varattu riittävästi aikaa, mikä aiheuttaa kiirettä. Pulmallisena pidetään myös sitä, ettei henkilöstö ole osallistunut tai sitoutunut opetussuunnitelmatyöhön eikä se halua kehittää omaa osaamistaan tai toimintaansa. Motivaation vähäisyys uudistamiseen ja kehittämiseen voi osittain johtua työn hektisyydestä. Vastaajat nimeävät opetussuunnitelman perusteiden ongelmiksi tavoitteiden ja uudistamistarpeiden suuren määrän, asiakirjan laajuuden, vaikeaselkoisuuden ja monimutkaisuuden sekä tavoitteiden korkealentoisuuden. Yhteistyö ja ohjaus voivat olla pulmallisia useammastakin syystä. Yhteistyö voi epäonnistua yksinkertaisesti siitä syystä, ettei mahdollisia kumppaneita ole tarjolla. Kansallinen tai muu ohjaus voi epäonnistua ja olla riittämätöntä. Esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa vaikeuttavat muun muassa epäselvät, ristiriitaiset tai liian myöhään tulleet ohjeistukset sekä OPS-työkalujen epäselvyys.

Koulun rakenteet, oppiainejakoinen tuntijako, oppiainejakoinen arviointi, opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmä. (perusopetuksen järjestäjä)

Vaikeuttavia tekijöitä: esiopetuksen toimintayksiköitä on monia; kouluja, yksityisiä päiväkoteja ja kunnallisia päiväkoteja. Lapsen oppimisen polun varmistaminen, kun sekä esiopetusryhmä hajoaa että paikka muuttuu alkuopetukseen siirryttäessä. Kuinka saadaan varmistettua KAIKKIEN lasten osalta yhtenäinen opinpolku? (esiopetuksen järjestäjä)

Resurssien puute ja olemassa olevien resurssien kohdentaminen kehittämistyöhön. (esiopetuksen järjestäjä)

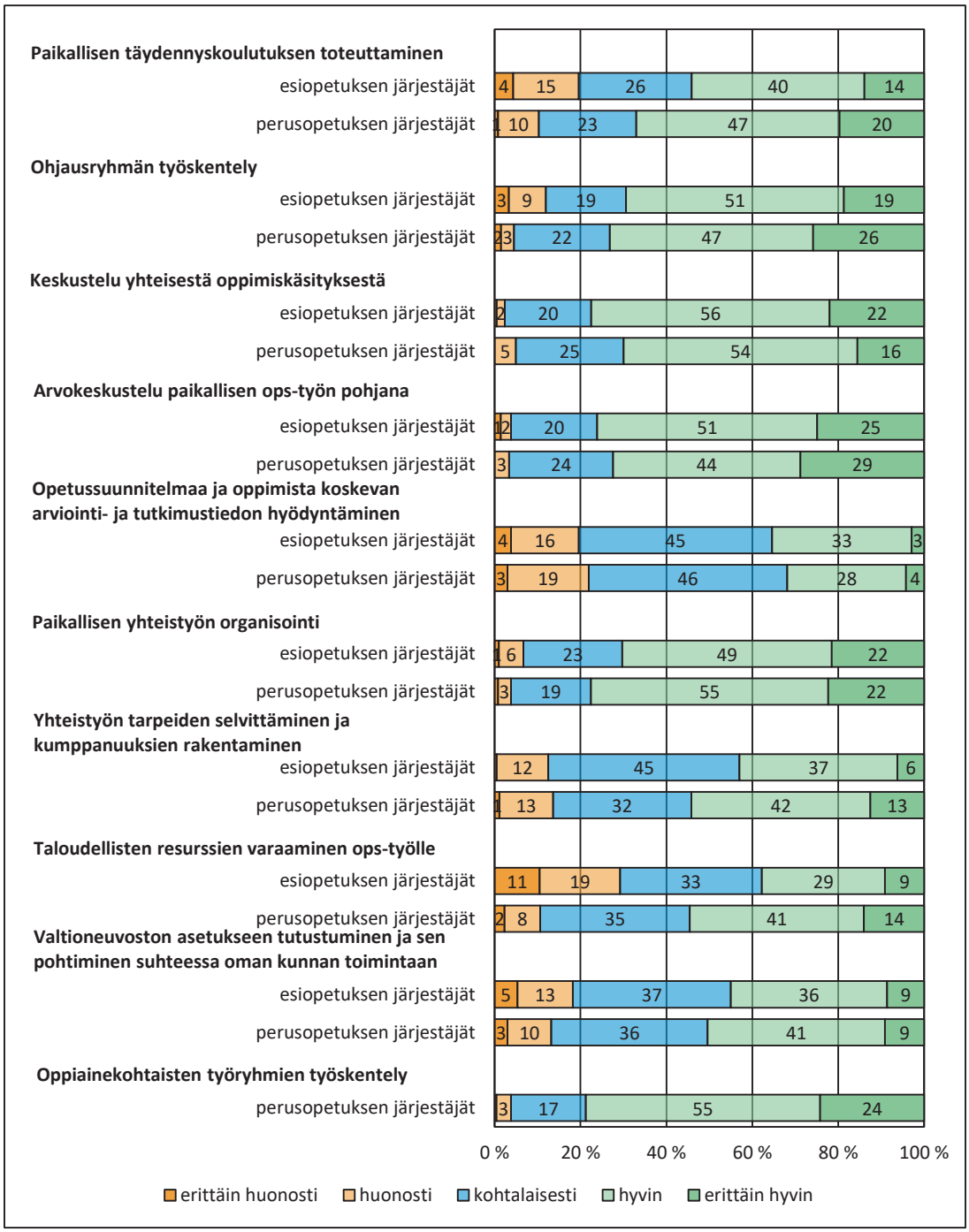
4.3 Paikallisten opetussuunnitelmaprosessien toimivuus

4.3.1 Johtamisen onnistuneisuus

Tässä luvussa opetussuunnitelmaprosessien toimivuutta tarkastellaan erityisesti johtamisen näkökulmasta: miten esi- ja perusopetuksen järjestäjät ovat onnistuneet prosessin johtamisessa, tiedottamisessa, resursoinnissa ja osallistamisessa. Opetussuunnitelmatyön käynnistämisessä on olennaista ottaa haltuun perusteet. Esi- ja perusopetuksen järjestäjiä pyydettiin arvioimaan, miten he ovat onnistuneet yksiköiden johtajien, koulujen rehtoreiden, opettajien ja muun henkilöstön perehdyttämisessä vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteisiin. Esiopetuksen järjestäjistä 69 % arvioi onnistuneensa yksiköiden johtajien perehdyttämisessä hyvin tai erittäin hyvin. Esiopetuksen järjestäjistä jopa 88 %:n mielestä esiopettajien ja 61 %:n mielestä muun henkilökunnan perehdyttämisessä on onnistuttu hyvin tai erittäin hyvin.

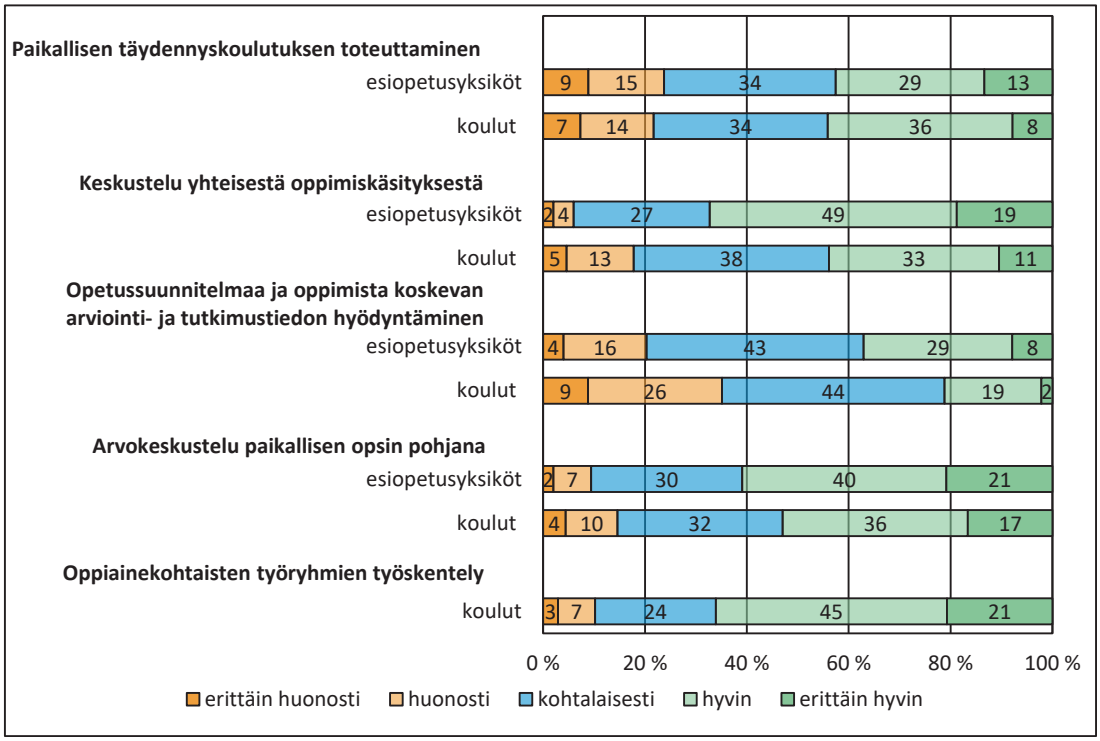
Perusopetuksen järjestäjistä 77 % arvioi, että rehtorit on onnistuttu perehdyttämään hyvin tai erittäin hyvin opetussuunnitelman perusteisiin. Järjestäjistä 74 %:n mielestä opettajien perehdyttämisessä ja 31 %:n mielestä muun henkilökunnan (esim. koulunkäyntiavustajien) perehdyttämisessä on onnistuttu hyvin tai erittäin hyvin. Järjestäjien itsearviointien perusteella näyttää siltä, että perusopetuksen osalta rehtoreiden perehdyttämisessä on onnistuttu parhaiten. Rehtoreiden perehdyttämisen onnistuminen on tärkeää, sillä heillä on merkittävä rooli koulujen toiminnan johtamisessa ja kehittämisessä sekä toimintakulttuurin luomisessa.

Esi- ja perusopetuksen järjestäjät sekä esiopetusyksiköt ja koulut arvioivat, miten hyvin opetuksen järjestäjä onnistui toteuttamaan opetussuunnitelmatyön eri vaiheita (kuvio 29 ja 30). Sekä esi- että perusopetuksen järjestäjistä noin kolme neljäsosaa arvioi onnistuneensa hyvin tai erittäin hyvin paikalliseen OPS-työhön liittyvässä arvo- ja oppimiskäsityskeskusteluissa. Opetuksen järjestäjät kokevat myös onnistuneensa paikallisen yhteistyön organisoinnissa. Sen sijaan esiopetuksen järjestäjistä vain 38 % ja perusopetuksen järjestäjistä 55 % on onnistunut hyvin tai erittäin hyvin taloudellisten resurssien varaamisessa opetussuunnitelmatyölle. Opetussuunnitelmaprosessin yhteistyön tarpeiden selvittämisessä ja kumppanuuksien rakentamisessa arvioi onnistuneensa hyvin tai erittäin hyvin vain 43 % esiopetuksen järjestäjistä ja 55 % perusopetuksen järjestäjistä. Opetussuunnitelmaa ja oppimista koskevan arviointi- ja tutkimustiedon hyödyntämisessä esi- ja perusopetuksen järjestäjistä vain noin kolmasosa kuvaa onnistuneensa hyvin tai erittäin hyvin.



KUVIO 29. Opetuksen järjestäjän itsearviointi opetussuunnitelmatyön eri vaiheiden onnistumisesta (esiopetuksen järjestäjät n = 209, perusopetuksen järjestäjät n = 264)

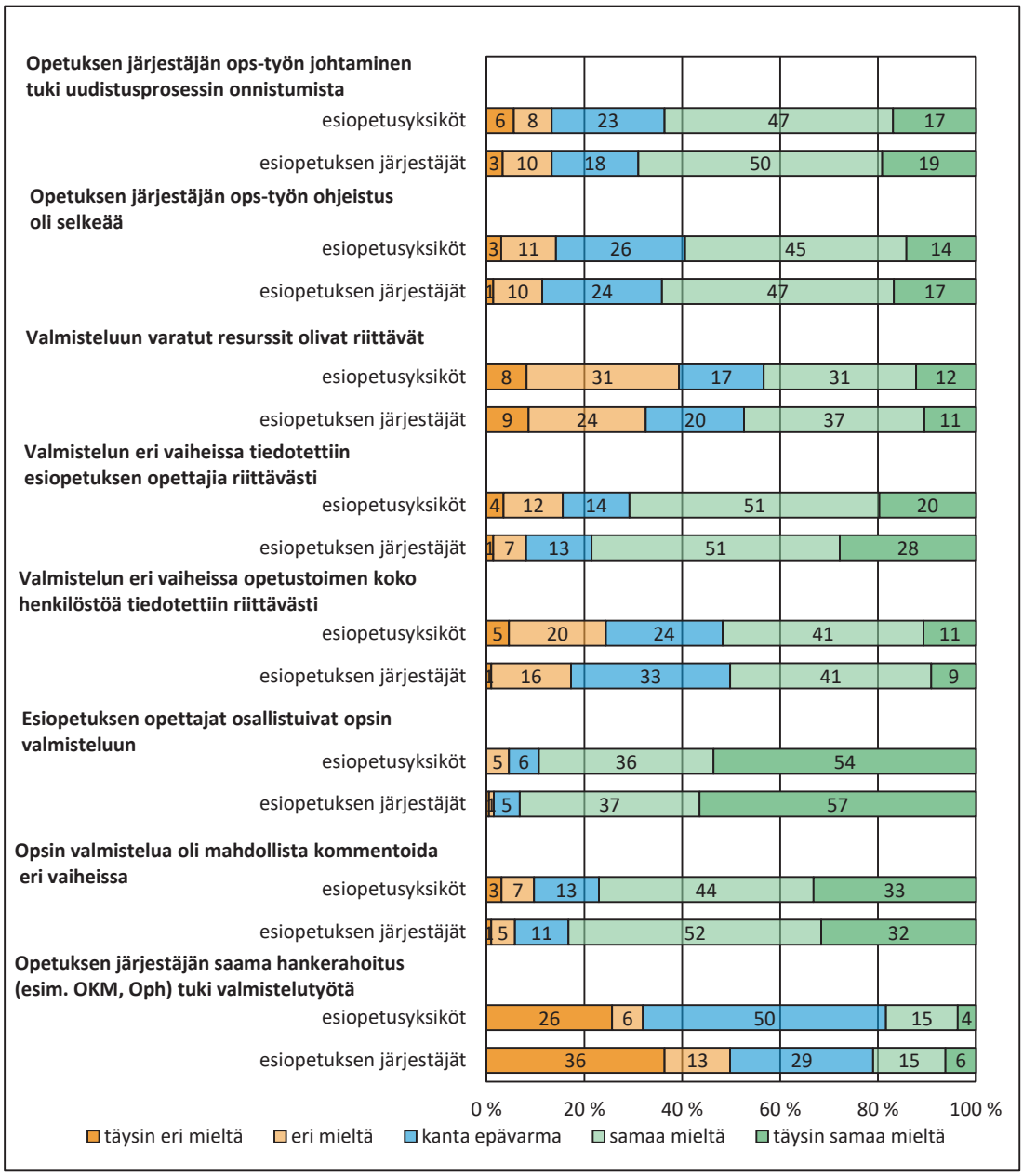
Esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaukset ovat samansuuntaisia opetuksen järjestäjien arvioiden kanssa. Koulujen arvioiden mukaan arviointi- ja tutkimustiedon hyödyntämisessä on onnistuttu perusopetuksen järjestäjien arvioon verrattuna hieman heikommin (21 %:ssa vastauksista hyvin tai erittäin hyvin). Koulut arvioivat opetuksen järjestäjän onnistuneen myös keskustelussa oppimiskäsityksestä ja täydennyskoulutusten toteuttamisessa heikommin kuin perusopetuksen järjestäjät itse arvioivat. Oppimiskäsitykseen liittyvien keskustelujen arvioidaan onnistuneen hyvin vain 44 %:ssa kouluista. Hieman yli 20 % kouluista ja esiopetusyksiköistä arvioi, että täydennyskoulutuksen toteuttamisessa ei ole onnistuttu. Esiopetusyksiköistä ja kouluista hieman yli puolet pitää arvokeskusteluja onnistuneina. Lisäksi koulujen mukaan opetussuunnitelmia ja oppimista koskevaa tutkimustietoa hyödynnetään huonosti. Kuviosta 30 käy ilmi, että esiopetusyksiköt hyödyntävät kouluja enemmän opetussuunnitelmia ja oppimista koskevaa arviointitietoa sekä keskustelevat kouluja enemmän yhteisestä oppimiskäsityksestä.



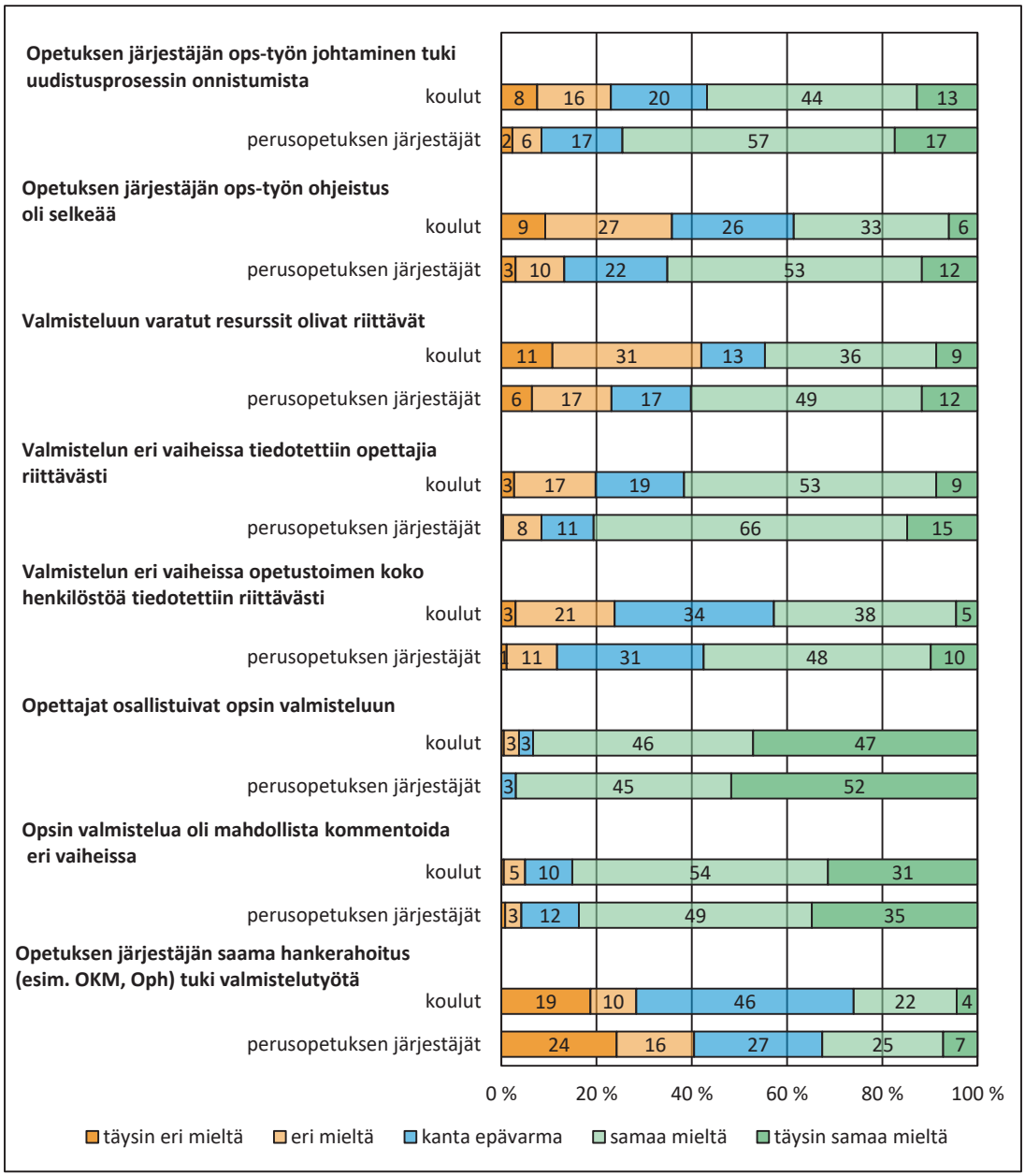
KUVIO 30. Esiopetusyksiköiden ja koulujen itsearviointi opetussuunnitelmatyön eri vaiheiden onnistumisesta (esiopetusyksiköt n = 202, koulut n = 410)

Esi- ja perusopetuksen järjestäjät arvioivat paikallisen opetussuunnitelmaprosessin toimivuutta useiden väittämien avulla (kuviot 31 ja 32). Sekä opetussuunnitelmien kommentointi valmistelun eri vaiheissa että opettajien osallistaminen prosessiin koetaan molempien vastaajaryhmien mielestä toimivaksi ratkaisuksi. Lähes puolet esiopetuksen järjestäjistä, esiopetusyksiköistä ja kouluista on epävarmoja, eri mieltä tai täysin eri mieltä opetustoimen henkilöstön tiedottami-

sen riittävyydestä. Esi- ja perusopetuksen järjestäjät ovat positiivisempia arvioissaan opettajien tiedottamisen riittävyydestä, resurssien riittävyydestä, opetussuunnitelmatyön ohjauksen selkeydestä ja opetussuunnitelmantyön johtamisesta kuin koulut ja esiopetusyksiköt. Kouluista 44 % ja esiopetusyksiköistä 39 % on eri mieltä tai täysin eri mieltä resurssien riittävyydestä.



KUVIO 31. Esiopetuksen opetussuunnitelmaprosessin toimivuus (esiopetusyksiköt n = 191–198, esiopetuksen järjestäjät n = 209)



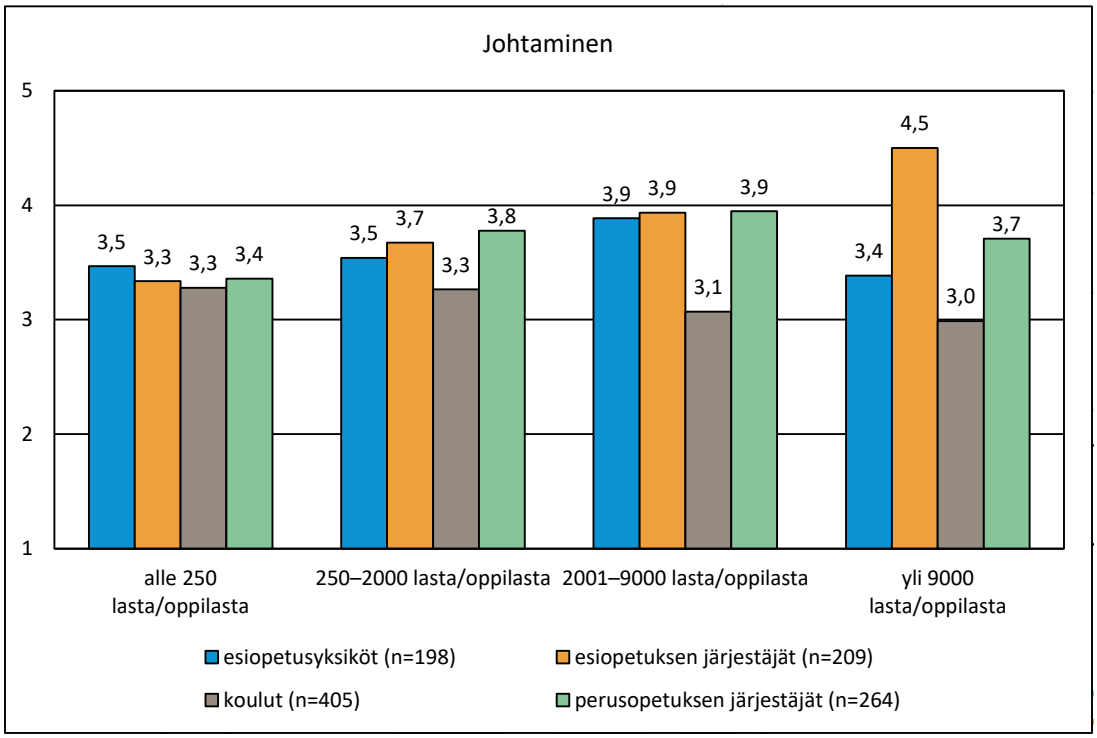
KUVIO 32. Perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessin toimivuus (koulut n = 385–405, perusopetuksen järjestäjät n = 264)

Opetussuunnitelmaprosessin toimivuutta koskevan kysymyksen vastausvaihtoehtojen pohjalta muodostettiin seuraavat summamuuttujat: **tiedottaminen, prosessin johtaminen, osallistaminen** ja **osallistuminen. Tiedottaminen** pitää sisällään koulujen, esiopetusyksiköiden, opettajien ja opetustoimen koko henkilöstön sekä huoltajien riittävän tiedottamisen. **Prosessin johtami-**

sella tarkoitetaan opetussuunnitelmatyön johtamista ja sen ohjeistusta. **Osallistamisella** tässä tarkoitetaan sitä, miten järjestäjät tarjosivat eri toimijatahoille (esimerkiksi oppilaille, opettajille ja huoltajille) mahdollisuuksia osallistua opetussuunnitelman valmisteluun. Toisin sanoen summamuuttuja kuvaa, millaisia mahdollisuuksia eri tahoilla oli osallistua opetussuunnitelman valmisteluun. Osallistamisen lisäksi tarkastellaan **osallistumista** eli sitä, miten opettajat, huoltajat ja lapset osallistuivat opetussuunnitelmaan valmisteluun. Seuraavaksi tarkastellaan paikallisen opetussuunnitelmaprosessin toimivuutta esi- ja perusopetuksen, koulujen ja esiopetusyksiköiden näkökulmista suhteutettuna opetuksen järjestäjän kokoon.

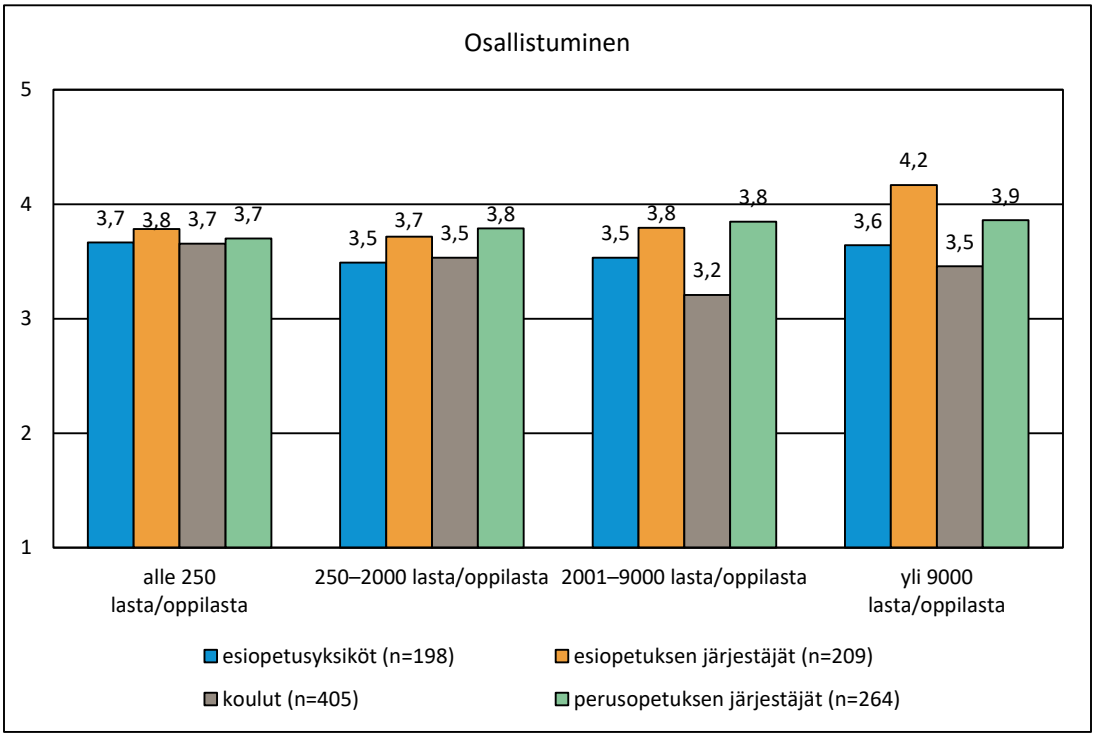
Erittäin suurten opetuksen järjestäjien osalta havaitaan, että koulut ovat keskimäärin tyytymättömämpiä tiedottamisen onnistuneisuuteen kuin perusopetuksen järjestäjät. Esiopetuksen järjestäjät ja esiopetusyksiköt arvioivat tiedottamisen olleen keskimäärin riittävää eri kokoisilla opetuksen järjestäjillä.

Prosessin johtamista arvioidaan eri kokoisia opetuksen järjestäjiä edustavissa vastaajaryhmissä hieman eri tavoin (kuvio 33). Erittäin suuria opetuksen järjestäjiä edustavat esiopetuksen järjestäjät ovat keskimäärin erittäin tyytyväisiä johtamiseen, kun taas esiopetusyksiköt ovat johtamiseen tyytymättömämpiä. Suurten opetuksen järjestäjien alaisuudessa toimivien koulujen arviot opetussuunnitelmaprosessin johtamisesta eroavat eniten muiden toimijoiden arvioista.



KUVIO 33. Johtamisen toimivuus paikallisessa opetussuunnitelmaprosessissa, keskiarvo (asteikko 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = kanta epävarma, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)

Summamuuttujien osallistaminen ja osallistuminen osalta eri toimijoiden arviot eroavat jonkin verran toisistaan. Osallistamisessa kaikki eri toimijat arvioivat onnistuneensa keskimäärin kohtuullisen hyvin eri kokoisilla opetuksen järjestäjillä. Myös oppilaiden, opettajien ja huoltajien osallistumisesta ollaan keskimäärin saman mielisiä kaiken kokoisten opetuksen järjestäjien piirissä (kuvio 34).



KUVIO 34. Osallistumisen onnistuminen opetussuunnitelmaprosessissa, keskiarvo (asteikko 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = kanta epävarma, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)

Esi- ja perusopetuksen paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa oli mahdollista käyttää useita eri sähköisiä työkaluja. Suosituimmat sähköiset työkalut olivat perusopetuksessa (n = 264) ePerusteet (169 käyttäjää), Peda.net (121 käyttäjää) ja Google Docs (118 käyttäjää). Esiopetuksen keskuudessa (n = 210) suosituimmat käytetyt työkalut olivat ePerusteet (113 käyttäjää), Peda.net (92 käyttäjää) ja Google Docs (52 käyttäjää).

ePerusteita käyttäneistä perusopetuksen järjestäjistä puolet (50 %) ja esiopetuksen järjestäjistä kolmasosa (32 %) arvioi ne toimimattomiksi tai heikosti toimiviksi. Opetushallituksen asiantuntijat kertoivat haastatteluissa, että opetussuunnitelmien perusteiden valmistelun ja käyttöönoton sekä paikallisten opetussuunnitelmien valmistelun aikana ePerusteet oli vielä keskeneräinen työkalu. Asiantuntijoiden mukaan ePerusteiden valmistelu ja toteutus oli hyvin haasteellinen ja

vaikea tehtävä. ePerusteiden toimimattomuus johtui osin siitä, että sitä valmisteltiin rinnakkain uudistuksen ohella eikä sen valmistelu ollut ongelmatonta. Pulmana oli muun muassa se, että sähköistä työkalua rakennettiin ensimmäistä kertaa eikä sen valmisteluvaiheessa ollut mahdollista toteuttaa kaikkia toiveita. Toisaalta haastateltavat korostivat hankaluuksista huolimatta, että ePerusteet oli hyvä ensimmäinen askel sähköisen perustetyön tueksi.

Google Docsia käyttäneistä esiopetuksen järjestäjistä 23 % ja perusopetuksen järjestäjistä 10 % arvioi sen toimimattomaksi tai heikosti toimivaksi. Peda.netiä käyttäneistä esiopetuksen järjestäjistä vain 15 % ja perusopetuksen järjestäjistä vain 10 % arvioi työkalun toimimattomaksi tai heikosti toimivaksi. Tulos johtunee siitä, että Peda.net on ollut käytössä jo pitkään, joten järjestäjät ovat tottuneita käyttämään sitä. Lisäksi Peda.netiä on kehitetty vuosien varrella. Muutamat järjestäjät olivat käyttäneet opetussuunnitelman työn tukena myös erilaisia pilvipalveluja tai muita työtiloja paikallisessa intranetissä.

4.3.2 Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi opetuksen kehittämisen välineenä

Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi toimii parhaimmillaan opetuksen uudistamisen välineenä. Koulut, esiopetusyksiköt sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjät vastasivat avokysymykseen siitä, miten paikallinen opetussuunnitelmaprosessi toimii opetuksen uudistamisen välineenä[28]. Kaikkien vastaajaryhmien mukaan paikallinen opetussuunnitelmaprosessi tukee hyvin **uudistuksiin perehtymistä**[29] ja **pitkäjänteisen kehittämisen toteuttamista**[30]. Osallistuminen opetussuunnitelmaprosessiin auttaa selventämään ja perehtymään uudistuksien tavoitteisiin ja sisältöihin sekä lisää niiden ymmärtämistä että kehittämään konkreettisia käytänteitä toimintaan. Esi- ja perusopetuksen järjestäjät mainitsevat seutukunnallisen yhteistyön syyksi siihen, että opetussuunnitelmaprosessi on jäänyt osalle henkilökunnasta etäiseksi.

Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi edistää pitkäjänteistä kehittämistä silloin, kun se etenee riittävän hitaasti ja pitkäkestoisesti. Osassa vastauksista pitkäjänteinen kehittäminen pitää sisällään säännölliset palaverit tai muut käytänteet, joiden avulla prosessi etenee tai sitä käydään läpi. Kaikissa kyselyissä uudistuksiin perehtyminen -teemaan sekä pitkäjänteinen kehittäminen -teemaan sisältyy satunnaisia mainintoja heikosti toimineesta prosessista. Vastauksissa on tällöin tuotu esille esimerkiksi voimakkaamman tuen tai johtamisen tarve prosessin aikana.

28 Koulujen kyselyssä tähän kysymykseen vastasi 70 % (n = 410) vastaajista. Esiopetusyksiköiden kyselyssä kysymykseen vastasi 66 % (n = 202), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 72 % (n = 264) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 70 % (n = 210) vastaajista. Kunkin kyselyn vastauksia on käsitelty mainintoina teemoihin, jotka on laadittu vastausten pohjalta. Vastauksia ja teemoja tulkitaan suhteessa kustakin kyselystä löydettyjen mainintojen kokonaismäärään.

29 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 23 % (mainintoja yhteensä 502 ja vastaajien lukumäärä 289), esiopetusyksiköiden kyselyssä 31 % (mainintoja yhteensä 224 ja vastaajien lukumäärä 134), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 21 % (mainintoja yhteensä 326 ja vastaajien lukumäärä 189) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 30 % (mainintoja yhteensä 281 ja vastaajien lukumäärä 148) kaikista maininnoista.

30 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 19 % (mainintoja yhteensä 502 ja vastaajien lukumäärä 289), esiopetusyksiköiden kyselyssä 22 % (mainintoja yhteensä 224 ja vastaajien lukumäärä 134), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 19 % (mainintoja yhteensä 326 ja vastaajien lukumäärä 189) ja esiopetusyksiköiden kyselyssä 20 % (mainintoja yhteensä 281 ja vastaajien lukumäärä 148) kaikista maininnoista.

Lisäksi opetussuunnitelmaprosessi lisää **eri toimijoiden yhteistyötä**[31] sekä **sitoutuneisuutta ja osallistumista**[32]. Yhteistyö vahvistui eri toimijoiden kesken paikallisen opetussuunnitelmaprosessin aikana. Osassa vastauksista yhteistyö nostetaan prosessin keskeisimmäksi tai tärkeimmäksi tekijäksi. Yhteistyöksi on tulkittu myös kuvaukset lisääntyneestä pedagogisesta keskustelusta. Sitoutuneisuuteen ja osallistumiseen viittaavissa vastauksissa mainitaan esimerkiksi opettajien, henkilökunnan, oppilaiden tai huoltajien aktiivinen osallisuus OPS-prosessin aikana. Esimerkiksi eräs vastaajaryhmä kuvaa, kuinka pienessä koulussa kaikki osallistuivat suunnittelu- ja valmistelutyöhön ja samalla perehtyivät uuteen opetussuunnitelmaan jo valmisteluvaiheessa. Työntekijöiden sitoutuneisuus OPS-prosessiin tulee vastauksista ilmi joko suorasti, ”opettajat sitoutuvat uudistamistarpeisiin”, tai epäsuorasti: ”prosessin myötä saatiin intoa aloittaa uusia kehityshankkeita”.

Paikallisen opetussuunnitelman roolina opetuksen uudistamisessa on myös **auttaa opetussuunnitelman asiasisältöjen käyttöönotossa** ja **laittaa muutosta liikkeelle**. Opetussuunnitelmaprosessia muutosta liikkeelle laittavana voimana kuvailevissa vastauksissa mainitaan, kuinka prosessi pakottaa koulua muuttumaan tai herättää muutoksen tarpeen.

Prosessin aikana nousi esiin ne keskeiset asiat, joihin tulee kiinnittää huomiota; keskeiset tavoitteet, monialainen ja -suuntainen yhteistyö (oppilaat, huoltajat, koko henkilökunta), oppimiskäsitys, arvot, yhteiset kulmakivet. Palaamme yhä uudelleen prosessin aikana löytämiimme asioihin. OPS ohjaa oikeasti käytännön työtä. (koulu)

Pedagoginen keskustelu oli valtavan hyvää ops-prosessin aikana. Riskinä on, ettei se jatku, jos ei sen tueksi laadita toimivia rakenteita. (perusopetuksen järjestäjä)

Seudullinen esiopetussuunnitelmaprosessi ei tukenut paikallista kehittämistyötä, jäi aivan liian etäiseksi ja vain muutaman henkilön vastuulle. Koko seudullinen prosessi toteutettiin muutamassa kuukaudessa kaukana arjen toimijoista. Kunnallinen prosessi käynnistettiin erillisenä, omana alkuvuodesta 2016 ja sen jälkeen se nivottiin osaksi kehittämistyötä. Paikallinen esimies kirjoitti opsia ja samalla vei asioita käytäntöön. (esiopetuksen järjestäjä)

OPS -prosessi pitää omalta osaltaan yllä annettavan opetuksen vaikuttavuuden tarkastelua. Tiivis OPS-yhteistyö, kokemusten ja näkemysten vaihto kunnan kanssa auttaa molempia osapuolia peilaamaan opetukseen liittyviä asioita ja kehittämään opetusta. Prosessissa suunnitelmaa voidaan tarkentaa ja muokata siten, että se vastaa todellisuudessa tehtäviä asioita. (perusopetuksen järjestäjä)

Aikaisemmin ei ole opetussuunnitelmaprosessia viety läpi tällä tavalla, esi- ja perusopetussuunnitelman laatiminen yhdessä. Eri tahojen osallistaminen oli mittavaa. (esiopetuksen järjestäjä)

31 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 16 % (mainintoja yhteensä 502 ja vastaajien lukumäärä 289), esiopetusyksiköiden kyselyssä 11 % (mainintoja yhteensä 224 ja vastaajien lukumäärä 134), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 12 % (mainintoja yhteensä 326 ja vastaajien lukumäärä 189) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 19 % (mainintoja yhteensä 281 ja vastaajien lukumäärä 148) kaikista maininnoista.

32 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 13 % (mainintoja yhteensä 502 ja vastaajien lukumäärä 289), esiopetusyksiköiden kyselyssä 9 % (mainintoja yhteensä 224 ja vastaajien lukumäärä 134), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 14 % (mainintoja yhteensä 326 ja vastaajien lukumäärä 189) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 11 % (mainintoja yhteensä 281 ja vastaajien lukumäärä 148) kaikista maininnoista.

Opetussuunnitelmaprosessin läpivienti oli nihkeää ja uudistamistyöhön osallistui vain muutama henkilö. Näillä henkilöillä opetuksen uudistaminen onnistuu, mutta prosessin ulkopuolelle jääneillä uudistaminen on hitaampaa. (esiopetusyksikkö)

Paikallisessa opetussuunnitelmatyössä oli selkeät vaiheet, tämä vaiheittain eteneminen mahdollisti koulun "uudistumisen" samassa tahdissa. Mahdollisuus kokeilla ennen opsin käyttöönottoa. (koulu)

Kaikki opettajat ovat joutuneet perehtymään uuteen opsiin oman tekemisen kautta. Perehtyminen ja tekeminen tällä tasolla normaalin opettajan työn ohella oli vaativaa ja kuluttavaa. (koulu)

Paikallisessa opetussuunnitelmaprosessissa esiopetus oli koko ajan "altavastaajan asemassa". Esiopetuspuolella ops-prosessi alkoi myös vasta keväällä 2015, kun perusopetuksen puolella se aloitettiin jo 2013. (esiopetuksen järjestäjä)

Opetussuunnitelma laadittiin ydinryhmän toimintana, ei muiden osallistamista tai osallistumista / ydinryhmä jatkaa toimintaa ilman muiden osallisuutta ajatuksella "valmiiksi ajateltuna muille. (esiopetusyksikkö)

4.3.3 Paikallisten opetussuunnitelmaprosessien vahvuudet ja haasteet

Kouluilta, esiopetusyksiköiltä sekä perus- ja esiopetuksen järjestäjiltä kysyttiin, mitkä ovat heidän näkökulmastaan paikallisen opetussuunnitelmaprosessin vahvuudet ja haasteet sekä mitä heidän mielestään pitäisi tehdä toisin[33]. Esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmät nostavat paikallisen opetussuunnitelmaprosessin **vahvuudeksi yhteistyön ja positiivinen ilmapiirin**[34] yli puolissa kaikista maininnoista. Yhteistyöstä ja positiivisesta ilmapiiristä puhuttaessa koulut, esiopetusyksiköt sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjät nostavat esiin esimerkiksi verkostoitumisen, osallistumisen, innostuksen ja luovuuden sekä mainitsevat erilaisia yhteistyön muotoja niin henkilöstön kesken kuin ulkopuolisten tahojen kanssa. Yhteistyötä tehdään toisten koulujen ja yksiköiden kanssa, yli kielirajojen sekä esi- ja perusopetuksen kesken.

33 Koulujen kyselyssä tähän kysymykseen vastasi 76 % (n = 410) vastaajista. Esiopetusyksiköiden kyselyssä kysymykseen vastasi 74 % (n = 202), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 95 % (n = 264) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 97 % (n = 210) vastaajista. Kunkin kyselyn vastauksia on käsitelty mainintoina teemoihin, jotka on laadittu vastausten pohjalta. Vastauksia ja teemoja tulkitaan suhteessa kustakin kyselystä löydettyjen mainintojen kokonaismäärään.

34 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 54 % (mainintoja yhteensä 351 ja vastaajien lukumäärä 310), esiopetusyksiköiden kyselyssä 57 % (mainintoja yhteensä 178 ja vastaajien lukumäärä 149), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 56 % (mainintoja yhteensä 314 ja vastaajien lukumäärä 252) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 51 % (mainintoja yhteensä 245 ja vastaajien lukumäärä 203) kaikista maininnoista.

Toinen kaikissa kyselyissä esiin nouseva opetussuunnitelmaprosessin vahvuus on **paikallisuus**[35]. Paikallisuuteen liitetyissä vastauksissa kuvataan paikallisten ja seudullisten vahvuuksien, toimintakulttuurin ja erityispiirteiden huomioimista opetussuunnitelmaprosessissa sekä paikallisuuden hyötyjä. Esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien vastauksissa korostuu lisäksi **pienten toimijoiden kokemat hyödyt**[36] , kuten yhteisön tiiviys, yhteistyön ja osallistamisen helppous. Lisäksi esimerkiksi siirtymät pienessä kunnassa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen ovat selkeitä. Muita vastauksissa mainittuja vahvuuksia ovat muun muassa **opetussuunnitelmaprosessiin sitoutuminen, prosessin ja sen koordinoinnin selkeys, prosessin käytännönläheisyys, täydennyskoulutukset ja työtapojen monipuolisuus.**

Maakunnallisen opetussuunnitelman myötä luotiin uusia verkostoja; opettajien yhteistyö lisääntyi. Laajemmalla pohjalla tehdyt linjaukset antoivat asioihin laajemman näkökulman, sekä parantaa oppilaiden oikeuksien toteutumista (alueen sisäinen muuttoliike). (perusopetuksen järjestäjä)

Vahvuudet: opetussuunnitelmaprosessin alkuvaiheessa mahdollistettiin eri taustoista tulevien toimijoiden (opettajien) yhteinen keskustelu siitä, mikä on tärkeää; tämä onnistui erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien osalta. Löytyi myös henkilöitä, jotka olivat valmiita ottamaan vastuuta prosessin läpiviemisestä. (koulu)

Moniammatillisuus; toimijoiden määrä ja monipuolinen osaaminen; näkemyksien ja tiedon jakaminen yhteisen työskentelyalustan kautta. (esiopetuksen järjestäjä)

Opettajat ovat sitoutuneet työhönsä ovat valmiita kehittymään uusia menetelmiä. Paikalliset toimijat kuten yrittäjäjärjestö ja yritykset tekevät mielellään yhteistyötä. Samoin kunnan nuorisotoimi ja järjestöt. (koulu)

Opetussuunnitelma on tehty seutukunnallisesti, joten osaamista ja osaajia on hyödynnetty laajasti. Tämä mahdollistaa mahdollisimman tasalaatuisen esiopetuksen seutukunnan lapsille. Ops-työssä osallistettiin niin ammattihenkilöstöä kuin lasten vanhempia ja lapsiakin. Esityksistä kerättiin kentän kommentointia. (esiopetusyksikkö)

Seudullisesti sovittujen periaatteiden soveltaminen paikalliseen toimintaan. (esiopetuksen järjestäjä)

35 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 19 % (mainintoja yhteensä 351 ja vastaajien lukumäärä 310), esiopetusyksiköiden kyselyssä 10 % (mainintoja yhteensä 178 ja vastaajien lukumäärä 149), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 19 % (mainintoja yhteensä 314 ja vastaajien lukumäärä 252) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 15 % (mainintoja yhteensä 245 ja vastaajien lukumäärä 203) kaikista maininnoista.

36 Esiopetusyksiköiden kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 11 % (mainintoja yhteensä 178 ja vastaajien lukumäärä 149) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 11 % (mainintoja yhteensä 245 ja vastaajien lukumäärä 203) kaikista maininnoista.

Paikallisen opetussuunnitelmaprosessin yleisimmät **haasteet** liittyvät kaikilla vastaajaryhmillä **aikapaineisiin**[37]. Opetussuunnitelmaprosessin aikataulut ovat kireitä, ja yhteistä aikaa opetussuunnitelmatyölle on vaikea löytää. Tällöin työtä tehdään vapaa-ajalla, mikä uuvuttaa henkilöstöä. Paikallisen opetussuunnitelmaprosessin haasteita ovat myös **tekijöiden vähyys ja tuen puute prosessin aikana**[38] sekä **ilmapiiriin ja asenteisiin**[39] ja **prosessin hallintaan** liittyvät ongelmat[40]. Tuen ja tekijöiden vähyydellä tarkoitetaan esimerkiksi kollegiaalisen tuen puutetta. Eräs perusopetuksen järjestäjä viittaa tekijöiden vähyyteen seuraavasti: ”pienessä yksikössä on vähän resurssia suunnitteluun ja kirjoitustyöhön, ja tämä aiheuttaa kuormitusta henkilöstölle”. Myös prosessin hallinnassa kokonaisuutena ja sen koordinoinnissa voi olla ongelmia: ”Työtä ohjasi yksi henkilö, jolla ei ollut kokemusta esiopetuksesta, eri kuntien työryhmiin ja koulutuksiin osallistuvien lukumäärä oli määrätty ennakolta => koko henkilöstö ei päässyt osallistumaan”. Muita haasteita, joihin vastauksissa viitataan, ovat esimerkiksi kuvaukset **muutosten epäselvyydestä, tavoitteiden toimimattomuudesta ja hallinnollisista tai rakenteellisista esteistä**.

Liian tiukka aikataulu, liian vähän aikaa pohdintaan, KAIKKI suunnittelu OMALLA AJALLA. (esiopetusyksikkö)

Aikaresurssi: opettajien työ on ensisijaisesti muuta kuin opetussuunnitelman valmistelua ja tähän käytettävä aika on hyvin rajallinen – – Kaikkien tavoitteiden ja sisältöjen avaaminen oli liian työlästä paikallisesti. (perusopetuksen järjestäjä)

Työhön varattua aikaa oli liian vähän, koska koko prosessi hoidettiin muun työn ohessa ilman huojennuksia opetusvelvollisuuteen. (koulu)

Pienissä kunnissa työntekijöiden aikaresurssit on mitoitettu perustehtäviin ja perusteellinen perehtyminen OPS-prosessiin oli haaste. (esiopetuksen järjestäjä)

Vain harvat kysymykseen vastanneista ottavat kantaa, mitä paikallisessa opetussuunnitelmaprosessissa **pitäisi tehdä toisin**. Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien kyselyissä viitataan eniten **taloudellisten ja ajallisten resurssien**[41] lisäämiseen sekä **prosessin hallinnan selkeyttämiseen**

37 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 32 % (mainintoja yhteensä 354 ja vastaajien lukumäärä 310), esiopetusyksiköiden kyselyssä 31 % (mainintoja yhteensä 138 ja vastaajien lukumäärä 149), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 35 % (mainintoja yhteensä 295 ja vastaajien lukumäärä 252) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 35 % (mainintoja yhteensä 191 ja vastaajien lukumäärä 203) kaikista maininnoista

38 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 12 % (mainintoja yhteensä 354 ja vastaajien lukumäärä 310), esiopetusyksiköiden kyselyssä 12 % (mainintoja yhteensä 138 ja vastaajien lukumäärä 149), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 13 % (mainintoja yhteensä 295 ja vastaajien lukumäärä 252) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 16 % (mainintoja yhteensä 191 ja vastaajien lukumäärä 203) kaikista maininnoista.

39 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 13 % (mainintoja yhteensä 354 ja vastaajien lukumäärä 310), esiopetusyksiköiden kyselyssä 9 % (mainintoja yhteensä 138 ja vastaajien lukumäärä 149), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 18 % (mainintoja yhteensä 295 ja vastaajien lukumäärä 252) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 8 % (mainintoja yhteensä 191 ja vastaajien lukumäärä 203) kaikista maininnoista.

40 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 12 % (mainintoja yhteensä 354 ja vastaajien lukumäärä 310), esiopetusyksiköiden kyselyssä 6 % (mainintoja yhteensä 138 ja vastaajien lukumäärä 149), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 11 % (mainintoja yhteensä 295 ja vastaajien lukumäärä 252) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 13 % (mainintoja yhteensä 191 ja vastaajien lukumäärä 203) kaikista maininnoista.

41 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 33 % (mainintoja yhteensä 60 ja vastaajien lukumäärä 310) ja perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 40 % (mainintoja yhteensä 35 ja vastaajien lukumäärä 252) kaikista maininnoista.

ja kohdentamiseen[42]. Esiopetusyksiköiden vastauksissa viitataan niin ikään resursseihin[43]. Esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien vastauksissa toivotaan tulevia opetussuunnitelmia silmällä pitäen **enemmän koulutusta ja ammatillista tukea**[44] sekä lisää eri toimijoiden **osallistamista prosessiin**[45].

Kouluilta ja esiopetusyksiköiltä kysyttiin, miten opetussuunnitelman perusteiden (eri lukujen) paikallisesti päätettävät asiat tukevat koulu- tai esiopetustyötä. Lisäksi esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä kysyttiin, kuinka paikallisesti päätettävät asiat tukevat opetussuunnitelman valmistelua[46]. Kaikkien vastaajaryhmien mukaan opetussuunnitelman paikallisesti päätettävät asiat tukevat erityisesti **toiminnan suunnittelua ja jäsentämistä**[47] sekä **paikallisen toimintakulttuurin ja vahvuuksien huomioimista**[48]. Monet vastaajista mainitsevat yksinkertaisesti, että paikallisesti päätettävät asiat tukevat työtä ja opetussuunnitelman valmistelua **vahvasti tai ainakin riittävästi**[49]. Toiminnan suunnittelu ja jäsentäminen -teemaan liitetyissä vastauksissa kuvataan, kuinka opetussuunnitelmien paikallisesti päätettävät asia tukevat paikallisen opetussuunnitelman suunnittelua sekä selkeyttävät, ohjaavat ja tarkentavat, mitä paikallisesti täytyy opetus- ja kasvatustyössä tehdä. Toimintakulttuurin huomioiminen -teeman vastauksissa nostetaan esiin, että paikallisesti päätettävät asiat mahdollistavat paikallisten vahvuuksien ja toimintakulttuurin huomioimisen.

Pistää miettimään oman alueen erityispiirteitä ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia. Esiopetus saa siis "paikallista väriä", joka perustuu yhteisesti sovittuun runkoon. (esiopetusyksikkö)

Esimerkiksi oppiaineiden sisältöjen vuosiluokkaistaminen sekä paikallisesti sovitut vuosiluokkakohtaiset monialaiset oppimiskokonaisuudet tukevat käytännön opetustyön järjestämistä. (koulu)

Paikallisesti päätettävät asiat mahdollistavat paikallisten erityisolosuhteiden, esimerkiksi yritystoiminnan, huomioinnin. (perusopetuksen järjestäjä)

42 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 30 % (mainintoja yhteensä 60 ja vastaajien lukumäärä 310) ja perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 23 % (mainintoja yhteensä 35 ja vastaajien lukumäärä 252) kaikista maininnoista.

43 Esiopetusyksiköiden kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 22 % (mainintoja yhteensä 23 ja vastaajien lukumäärä 149) kaikista maininnoista.

44 Esiopetusyksiköiden kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja 35 % (mainintoja yhteensä 23 ja vastaajien lukumäärä 149) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 39 % (mainintoja yhteensä 33 ja vastaajien lukumäärä 204) kaikista maininnoista.

45 Esiopetusyksiköiden kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 17 % (mainintoja yhteensä 23 ja vastaajien lukumäärä 149) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 24 % (mainintoja yhteensä 33 ja vastaajien lukumäärä 204) kaikista maininnoista.

46 Koulujen kyselyssä tähän kysymykseen vastasi 75 % (n = 410) ja esiopetusyksiköiden kyselyssä kysymykseen vastasi 77 % (n = 202) vastaajista. Kunkin kyselyn vastauksia on käsitelty mainintoina teemoihin, jotka on laadittu vastausten pohjalta. Vastauksia ja teemoja tulkitaan suhteessa kustakin kyselystä löydettyjen mainintojen kokonaismäärään.

47 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 40 % (mainintoja yhteensä 330 ja vastaajien lukumäärä 306), esiopetusyksiköiden kyselyssä 38 % (mainintoja yhteensä 173 ja vastaajien lukumäärä 156), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 35 % (mainintoja yhteensä 245 ja vastaajien lukumäärä 202) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 43 % (mainintoja yhteensä 186 ja vastaajien lukumäärä 162) kaikista maininnoista.

48 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 25 % (mainintoja yhteensä 330 ja vastaajien lukumäärä 306), esiopetusyksiköiden kyselyssä 28 % (mainintoja yhteensä 173 ja vastaajien lukumäärä 156), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 23 % (mainintoja yhteensä 245 ja vastaajien lukumäärä 201) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 20 % (mainintoja yhteensä 186 ja vastaajien lukumäärä 162) kaikista maininnoista.

49 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 20 % (mainintoja yhteensä 330 ja vastaajien lukumäärä 306), esiopetusyksiköiden kyselyssä 26 % (mainintoja yhteensä 173 ja vastaajien lukumäärä 156), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 30 % (mainintoja yhteensä 245 ja vastaajien lukumäärä 202) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 27 % (mainintoja yhteensä 186 ja vastaajien lukumäärä 162) kaikista maininnoista.

Nehän ovat monella tapaa asian varsinainen pihvi: paikallisessa osuudessa kerrotaan, kuinka eri luvuissa esitettyihin haasteisiin vastataan käytännössä. Jos paikallisesti päätettävät asiat eivät tue koulutyötä, jossakin on jotakin pielessä. (koulu)

Paikallinen ääni kuuluviin: huoltajat, oppilaat ja sidosryhmät ovat päässeet vaikuttamaan. (koulu)

Paikallisesti päätettävät asiat selkeyttävät ja kiteyttävät. Ne jäsentävät paikallisen opsin valmistelua. (esiopetuksen järjestäjä)

4.4 Yhteenveto

- Opetussuunnitelmamuodoista yleisin käytössä oleva on perusopetuksessa kuntakohtainen ja esiopetuksessa esiopetusyksiköiden yhteinen opetussuunnitelma. Toimintaympäristö, hankkeet ja yhteistyö sekä tavoitteet ja arvot ovat vaikuttaneet eniten opetussuunnitelmamuodon valintaan.
- Noin puolet esiopetuksen järjestäjistä ja 44 % perusopetuksen järjestäjistä on huomioinut kunnan kehittämissuunnitelman ja/tai strategiset painopistealueet opetussuunnitelman valmistelussa hyvin tai erittäin hyvin. Jopa yli puolet esi- ja perusopetuksen järjestäjistä on huomioinut edellisen opetussuunnitelmaprosessin arvioinnin, itsearvioinnin ja kehittämistyön tulokset opetussuunnitelmatyössään korkeintaan kohtalaisesti.
- Opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa edistävät parhaiten kehittämismyönteinen ilmapiiri ja yhteistyö sekä esi- että perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmien mukaan.
- Opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa vaikeuttaa esi- ja perusopetuksen järjestäjien mukaan eniten resurssit ja tilat. Lisäksi esteiksi koetaan alueelliset ja rakenteelliset seikat sekä muutosta haittaava ilmapiiri.
- Paikallisen opetussuunnitelman valmistelua ja käyttöönottoa edistää kaikkien vastaajaryhmien mukaan eniten opettajien välinen yhteistyö.
- Jopa kolme neljäsosaa esi- ja perusopetuksen järjestäjistä arvioi onnistuneensa hyvin arvo- ja oppimiskäsityskeskusteluiden järjestämisessä. Kuitenkin vain 44 % koulujen vastaajaryhmistä arvioi oppimiskäsityskeskusteluiden järjestämisen onnistuneen hyvin. Lisäksi esi- ja perusopetuksen järjestäjät arvioivat onnistuneensa paikallisen täydennyskoulutuksen toteuttamisessa hyvin. Koulut ja esiopetusyksiköt eivät arvioi täydennyskoulutuksen järjestämisen onnistuneisuutta yhtä positiivisesti.
- Paikallisten opetussuunnitelmien kommentointi prosessin aikana koetaan sekä järjestäjä- että koulu- ja esiopetusyksikköpuolella toimivaksi. Sen sijaan lähes puolet kaikista vastaajaryhmistä pitää tiedottamista opetussuunnitelmaprosessin aikana riittämättömänä.

Esi- ja perus-opetuksen opetus-suunnitelmien perusteiden tavoitteiden saavuttaminen

5

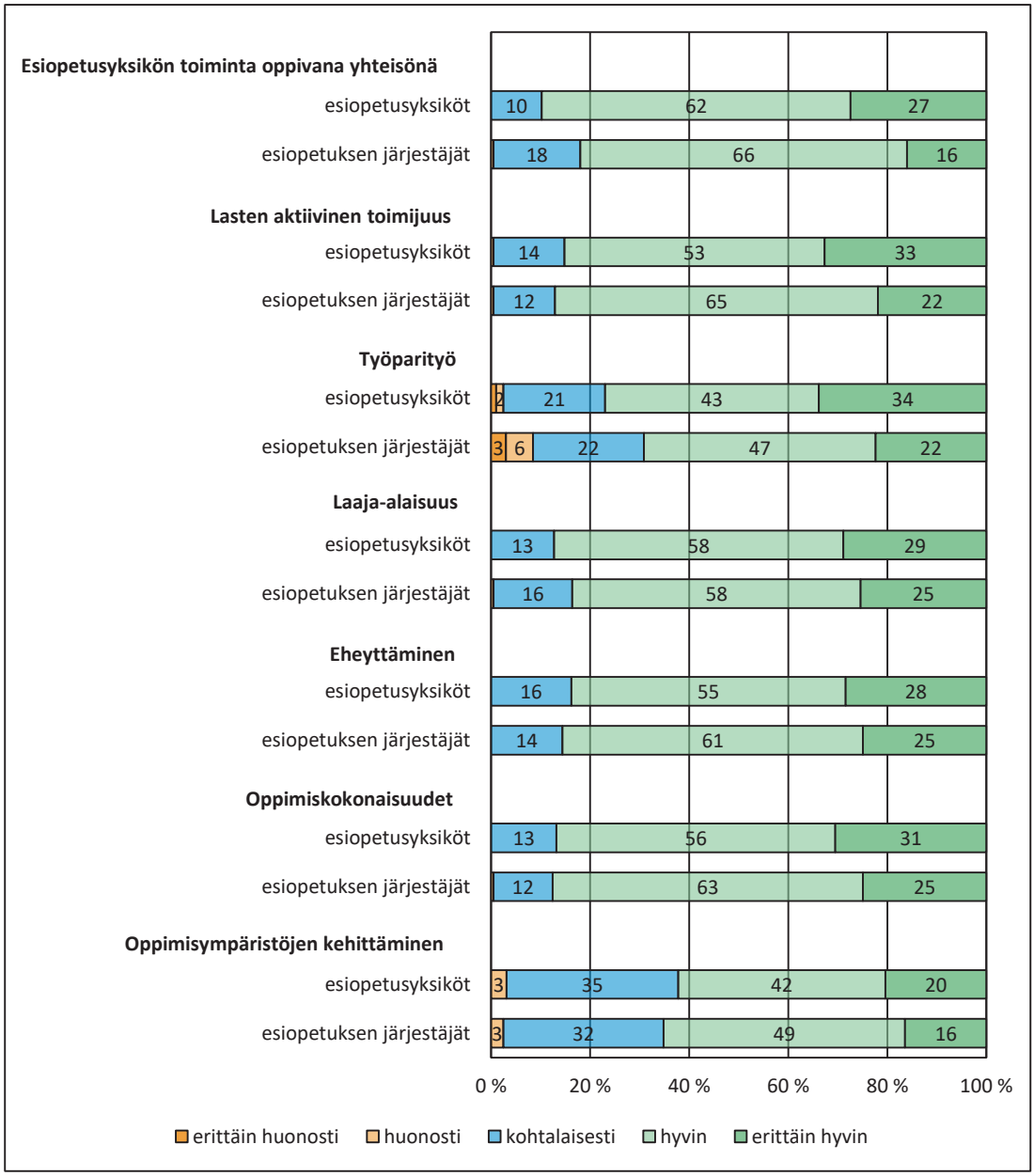
Tässä luvussa tarkastellaan, miten esi- ja perusopetuksen järjestäjät, esiopetusyksiköt ja koulut ovat onnistuneet saavuttamaan opetussuunnitelmien perusteissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa asetettuja tavoitteita[50]. Lisäksi raportoidaan arviointituloksia siitä, miten opetussuunnitelmauudistukset ovat vaikuttaneet esi- ja perusopetuksen järjestäjien sekä koulujen ja esiopetusyksiköiden toimintakulttuurin muutoksiin. Toimintakulttuuria tarkastellaan sen kehittämisen näkökulmasta yhdessä opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden toteuttamisen kanssa.

5.1 Sisällöllisten tavoitteiden saavuttaminen

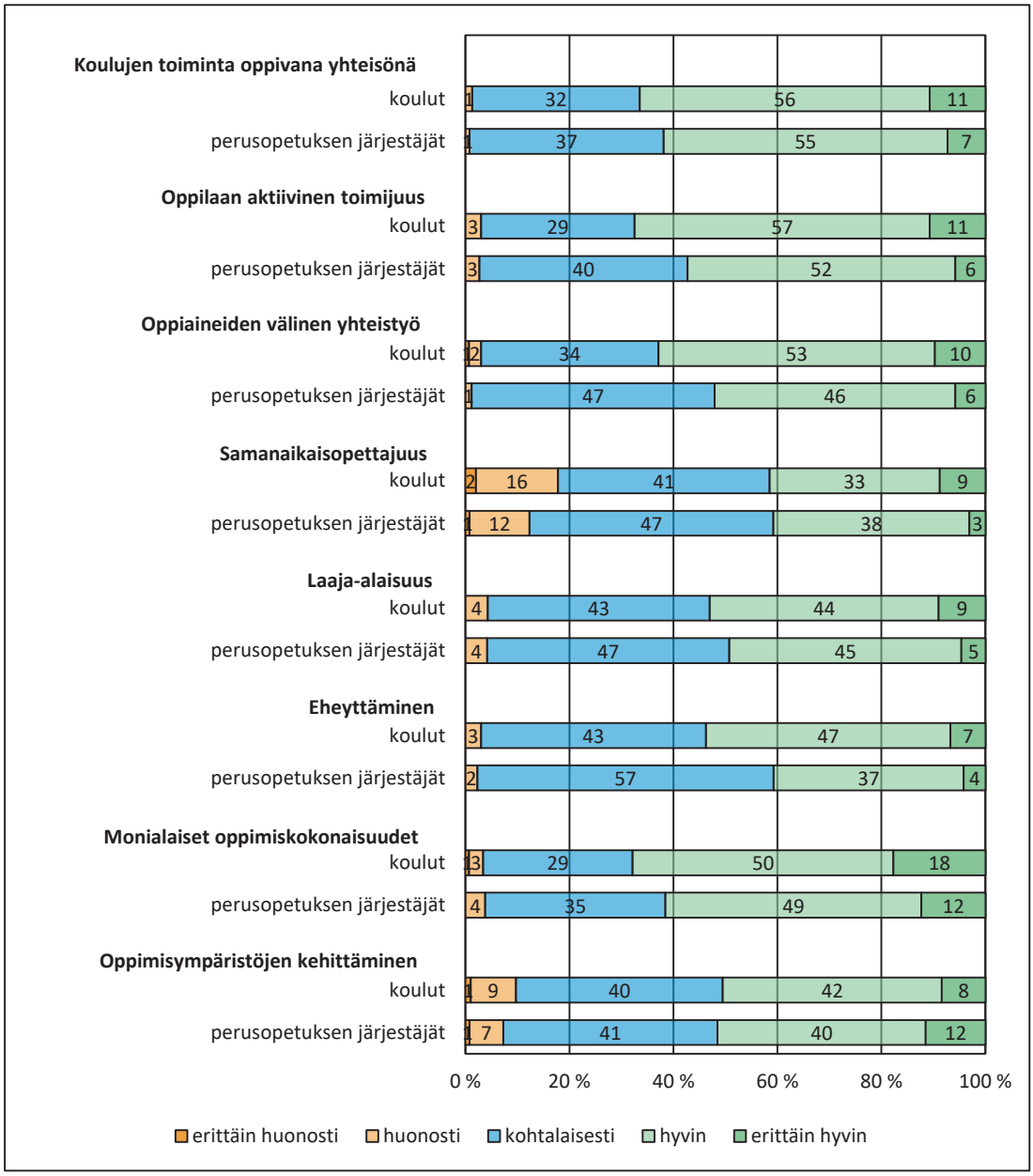
Kaikkia vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan, miten hyvin he saavuttivat lukuvuoden 2016–2017 aikana opetussuunnitelmien sisällöllisiä tavoitteita. Tulosten mukaan suurin osa esiopetuksen järjestäjistä ja esiopetusyksiköistä (80–89 %) on saavuttanut oppivana yhteisönä toimimiseen, lapsen aktiiviseen toimijuuteen, laaja-alaiseen osaamiseen, eheyttämiseen ja oppimiskokonaisuuksiin liittyvät tavoitteet hyvin tai erittäin hyvin (kuvio 35). Noin 60 % perusopetuksen vastaajaryhmistä arvioi saavuttaneensa oppivana yhteisönä toimimiseen, oppilaiden aktiiviseen toimijuuteen, monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin sekä oppiaineiden väliseen yhteistyöhön liittyvät opetussuunnitelman tavoitteet hyvin tai erittäin hyvin (kuvio 36).

Kaksi viidesosaa vastanneista kouluista arvioi onnistuneensa samanaikaisopettajuuden toteuttamisessa hyvin tai erittäin hyvin. Vastaavasti yksi viidesosa arvioi onnistuneensa siinä huonosti tai erittäin huonosti. Esiopetusyksiköistä työparityöskentelyssä arvioi onnistuneensa hyvin tai erittäin hyvin kolme neljäsosaa vastanneista. Vain erittäin pieni osa (3 %) vastanneista esiopetusyksiköistä arvioi onnistuneensa siinä erittäin huonosti tai huonosti.

50 OPS-arvioinnin 2. ja 3. osahankkeessa perehdytään syvällisemmin opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden toteutumisen arviointiin erityisesti koulujen ja esiopetusyksiköiden toimijoiden näkökulmista.



KUVIO 35. Esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen lukuvuonna 2016–2017 (esiopetusyksiköt n = 195–197, esiopetuksen järjestäjät n = 200–201)



KUVIO 36. Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen lukuvuonna 2016–2017 (koulut n = 297–300, perusopetuksen järjestäjät n = 259–260)

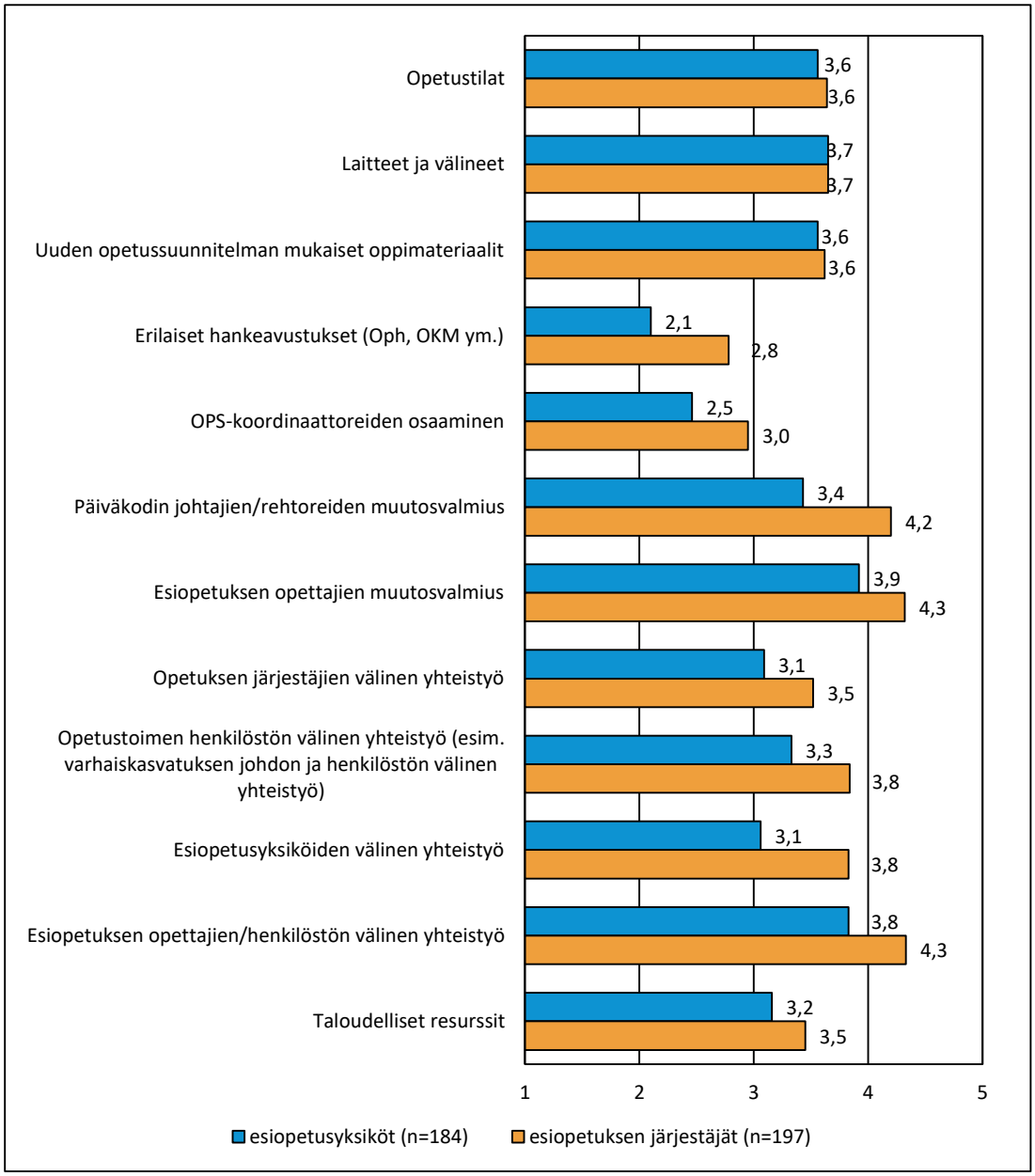
Tuloksista havaitaan, että koulujen ja perusopetuksen järjestäjien arviot tavoitteiden saavuttamisesta ovat kautta linjan hieman alhaisempia kuin esiopetuksen toimijoiden. Osaltaan tämä johtunee siitä, että perusopetuksessa uusi opetussuunnitelma edellyttää toimintakulttuurin voimakkaampaa uudistamista. Esimerkiksi yläkouluissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen vaatii opetushenkilöstöltä entistä enemmän yhdessä tekemistä, muun muassa oppiaineyhteistyötä. Esiopetuksessa uuden opetussuunnitelman mukaiset painotukset kuten eheyttäminen, lapsilähtöisyys ja toiminnallisuus ovat olleet keskeisiä toimintaperiaatteita jo pitkään. Ainoastaan oppimisympäristöjen kehittämisen osalta esiopetusyksiöiden ja koulujen arviot tavoitteiden saavuttamisesta ovat samansuuntaisia.

5.2 Tavoitteiden saavuttamista edistävät tekijät

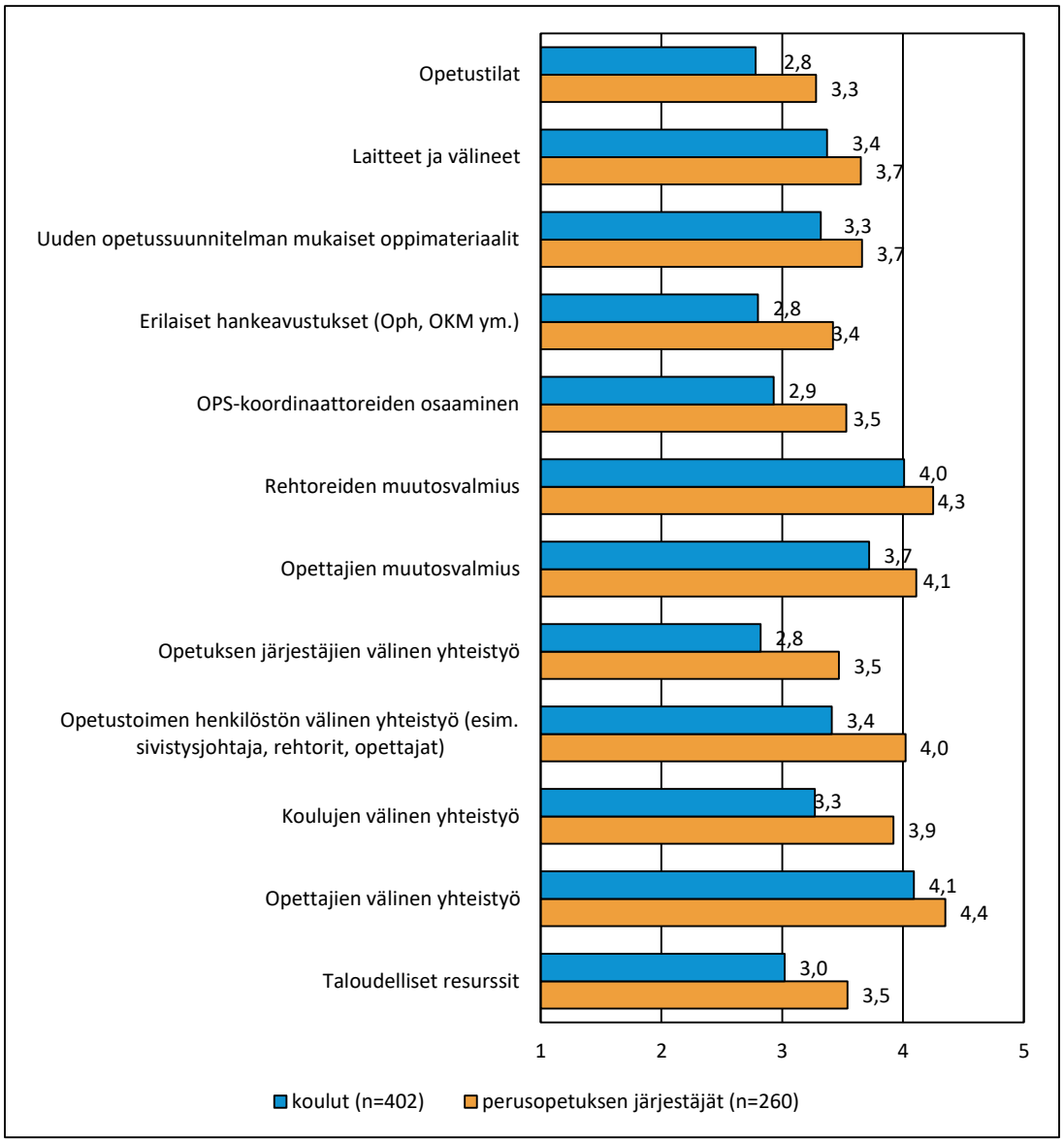
Kaikilta vastaajaryhmiltä tiedusteltiin, kuinka paljon eri asiat ovat edistäneet opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista heidän näkökulmastaan. Kuvioissa 37 ja 38 eri vastaajaryhmien arviot esitetään keskiarvoina. Esi- ja perusopetuksen järjestäjien mukaan tavoitteiden saavuttamista edistävät parhaiten (ka 4 tai yli) opettajien välinen yhteistyö, opettajien muutosvalmius ja päiväkodin johtajien/rehtoreiden muutosvalmius. Koulut arvioivat, että opettajien välinen yhteistyö ja rehtoreiden muutos valmius (ka 4 tai yli) edistävät tavoitteiden saavuttamista. Esiopetusyksiköillä yhdenkään kysytyn asian keskiarvo ei kohoa neljään tai yli, mutta merkittävimpänä tavoitteiden saavuttamista edistävänä tekijänä pidetään esiopetuksen opettajien muutosvalmiutta (ka 3,9).

Perusopetuksen järjestäjien vastausten perusteella erilaisten hankeavustusten ja opetustilojen ei koeta edistävän opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Koulujen vastauksissa matalimmat keskiarvot (ka 2,8) saavat erilaiset hankeavustukset, opetustilat ja opetuksen järjestäjien välinen yhteistyö. Esiopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden osalta matalimmat keskiarvot (ka alle 3) sijoittuvat hankeavustuksiin ja OPS-koordinaattoreiden osaamiseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että koulujen arvioiden mukaan taloudelliset resurssit eivät tue riittävästi perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista. Esiopetusyksiköissä ja kouluissa opettajien välisen yhteistyön katsotaan tukevan tavoitteiden saavuttamista. Samalla kuitenkin arvioitiin, että erilaiset hankeavustukset ja OPS-koordinaattoritoiminta eivät tue edes kohtalaisesti tavoitteiden saavuttamista. Tuloksista voidaan myös havaita, että esi- ja perusopetuksen järjestäjät ovat yleisesti kaikissa vastauksissaan positiivisempia kuin esiopetusyksiköt ja koulut.



KUVIO 37. Esiopetuksen tavoitteiden saavuttamista edistävät tekijät, keskiarvo (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)

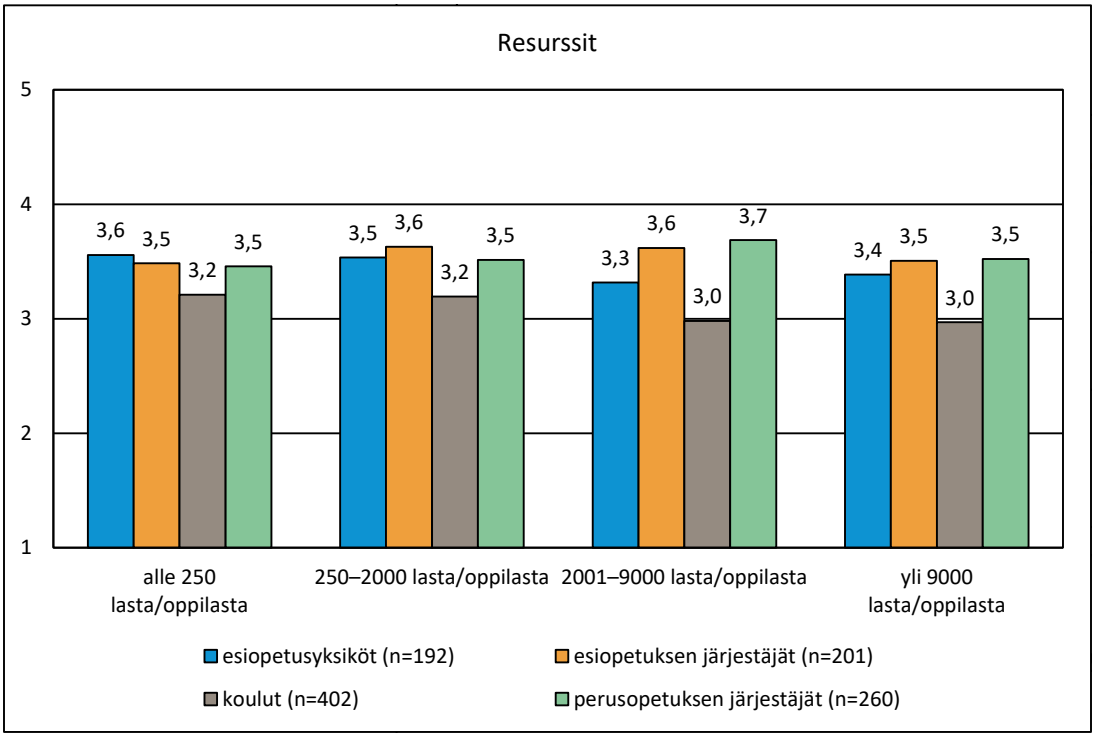


KUVIO 38. Perusopetuksen tavoitteiden saavuttamista edistävät tekijät, keskiarvo (asteikko: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)

Opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista koskevan monivalintakysymyksen väittämistä muodostettiin teoreettisia summamuuttujia, jotka nimettiin resursseiksi, muutosvalmiudeksi ja yhteistyöksi. Ensimmäinen summamuuttuja **resurssit** pitää sisällään taloudellisten resurssien lisäksi opetustilat sekä laitteet ja välineet. **Muutosvalmiudella** tarkoitetaan opettajien, rehtoreiden, oppilaiden ja huoltajien myönteisyyttä uudistamiseen. Kolmas summamuuttuja **yhteistyö** kattaa opettajien, koulujen ja opetustoimen henkilöstön sekä opetuksen järjestäjien

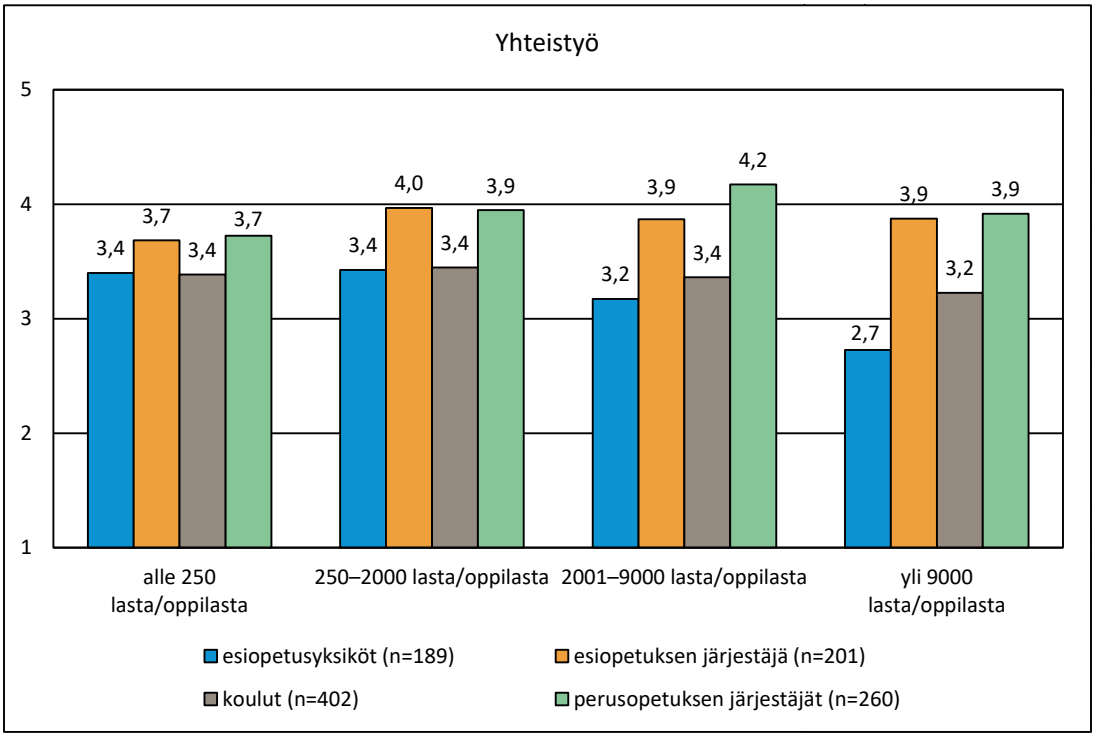
välisen yhteistyön. Summamuuttujien avulla analysoidaan, eroavatko lapsi- ja oppilasmäärältään erilaisten opetuksen järjestäjien piirissä toimivat esiopetusyksiköt, koulut sekä esi- ja perusopetuksen järjestäjät toisistaan yhteistyön, muutosvalmiuden tai resurssien suhteen.

Seuraavissa kuvioissa on eritelty eri vastaajaryhmien arvioiden keskiarvoja suhteessa opetuksen järjestäjän kokoon. Tarkasteltaessa resursseja (kuvio 39) voidaan havaita, että oppilasmääriltään pieniä ja keskikokoisia opetuksen järjestäjiä edustavat esi- ja perusopetuksen järjestäjät ja koulut eroavat jonkin verran toisistaan. Koulujen vastaajaryhmät arvioivat, että resurssit ovat tukeneet opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista keskimäärin hieman vähemmän kuin muilla vastaajaryhmillä. Suurten ja erittäin suurten opetuksen järjestäjien osalta perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmät arvioivat resurssien edistävän tavoitteiden saavuttamista kouluja myönteisemmin. Esiopetuksen osalta sekä yksiköt että järjestäjät arvioivat resurssien edistäneen tavoitteiden saavuttamista keskimäärin enemmän kuin kohtalaisesti opetuksen järjestäjän koosta riippumatta.



KUVIO 39. Resurssit opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista edistävänä tekijänä, keskiarvo (Resurssit edistävät: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)

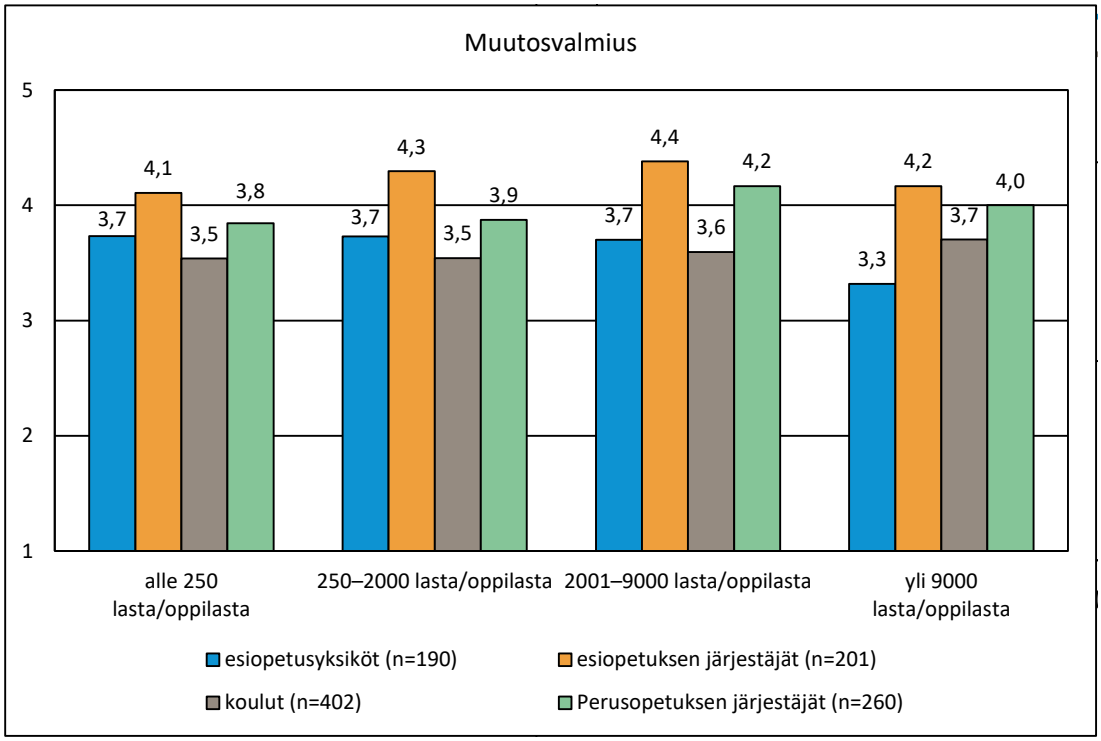
Tarkasteltaessa miten yhteistyö edistää tavoitteiden saavuttamista (kuvio 40) havaitaan, että kaikki vastanneet esi- ja perusopetuksen järjestäjät suhtautuvat yhteistyöhön jonkin verran myönteisemmin kuin esiopetusyksiköt ja koulut.



KUVIO 40. Yhteistyö opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista edistävänä tekijänä, keskiarvo (Yhteistyö edistää: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)

Mitä suuremmaksi esi- ja perusopetuksen järjestäjien koko kasvaa, sitä suuremmaksi kasvavat eri vastaajaryhmien arvioiden erot siitä, miten paljon yhteistyö edistää tavoitteiden saavuttamisesta. Pienempien opetuksen järjestäjien piirissä yhteistyön tekeminen voi kenties olla helpompaa, koska toimijoita on vähemmän. Esimerkiksi pienet opetuksen järjestäjät voivat osallistaa kaikki yhteisön jäsenet opetussuunnitelmatyöhön, mikä luo osaltaan yhdessä tekemisen ilmapiiriä ja mahdollistaa kaikkien osallistumisen. Erittäin suuria opetuksen järjestäjiä edustavat esi- ja perusopetuksen järjestäjät arvioivat yhteistyön esiopetusyksiköitä ja kouluja jonkin verran myönteisemmäksi. Suurten opetuksen järjestäjien alla toimivilla esiopetusyksiköillä ja kouluilla ei välttämättä ole yhtä selkeitä yhteistyön mahdollisuuksia.

Tarkasteltaessa opetuksen järjestäjien koon merkitystä muutosvalmiuteen (kuvio 41) havaitaan, että järjestäjätasolla suhtaudutaan asiaan jälleen hieman esiopetusyksikkö- ja koulutasoa positiivisemmin.



KUVIO 41. Muutosvalmius opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista edistävänä tekijänä, keskiarvo (Muutosvalmius edistää: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon)

Opetuksen järjestäjän koosta riippumatta esiopetuksen järjestäjien vastaajaryhmät suhtautuvat kaikkein myönteisimmin siihen, että muutosvalmius edistää tavoitteiden saavuttamista (ka yli 4). Suuria (2001–9000 lasta/oppilasta) opetuksen järjestäjiä edustavat esi- ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmät suhtautuvat jonkin verran muun kokoisia järjestäjiä edustavia vastaajaryhmiä positiivisemmin siihen, että muutosvalmius edistää tavoitteiden saavuttamista. Kaiken kaikkiaan muutosvalmius nähdään kaiken kokoisia opetuksen järjestäjiä edustavissa vastaajaryhmissä tavoitteiden saavuttamista tukevana asiana.

5.3 Tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät

Opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista edistävien tekijöiden lisäksi esiopetusyksiköillä ja kouluilla sekä esi- että perusopetuksen järjestäjillä oli mahdollisuus pohtia avokysymyksessä, mitkä tekijät estävät heitä saavuttamasta tavoitteita[51] (kuviot 42 ja 43). Eri vastaajaryhmien vastauksissa opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista mainitaan estävän yleisimmin **tilat ja resurssit**[52]**, muutosvastarinta ja asenteet**[53] ja **toiminnan rakenteelliset tekijät**[54]. Näihin teemoihin liitetyissä vastauksissa vastaajat nostavat esille estävinä tekijöinä muun muassa rahoitusperusteiden muuttumisen tai opetussuunnitelman sisäiset ristiriitaisuudet. Esiopetusyksiköiden ja esiopetuksen järjestäjien vastauksissa tavoitteiden saavuttamista sanotaan vaikeuttavan myös pätevien varhaiskasvatuksen opettajien[55] vähyys. Muita yleisiä opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista estäviä tekijöitä ovat **henkilökunnan tiedot ja taidot**[56] sekä **oppilasainekseen ja toiminnan erityishaasteisiin liittyvät seikat**[57]. Henkilökunnan tietoihin ja taitoihin liitetyissä vastauksissa toivotaan täydennyskoulutusta sekä viitataan arkuuteen tai kykyyn uudistaa käytänteitä ja opetella uutta. Oppilasaines ja toiminnan erityishaasteet -teemalla tarkoitetaan pääasiassa ryhmäkokoja ja erityistä tukea tarvitsevien määrää, mutta vastauksissa on myös kuvauksia paikallisista erityistilanteista kuten laajoista kouluverkoston muutoksista. Tilat ja resurssit estävät tavoitteiden saavuttamista enemmän esiopetusyksiköiden ja koulujen kuin esi- ja perusopetuksen järjestäjien arvioiden mukaan. Myös oppilasaines ja erityishaasteet -teemaan liittyviä mainintoja on hieman enemmän esiopetusyksiköillä ja kouluilla kuin järjestäjillä. Sen sijaan esi- ja perusopetuksen järjestävät arvioivat muutosvastarinnan ja asenteiden vaikeuttavan tavoitteiden saavuttamista esiopetusyksiköitä ja kouluja enemmän. Esiopetuksen ja koulujen arjessa konkretisoituvat tilojen ja resurssien asettamat haasteet.

51 Koulujen kyselyssä avokysymykseen vastasi 74 % (n = 410) vastaajista. Esiopetusyksiköiden kyselyssä kysymykseen vastasi 70 % (n = 202), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 72 % (n = 264) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 70 % (n = 210) vastaajista. Kunkin kyselyn vastauksia on käsitelty mainintoina teemoihin, jotka on laadittu vastausten pohjalta. Vastauksia ja teemoja tulkitaan suhteessa kustakin kyselystä löydettyjen mainintojen kokonaismäärään.

52 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 43 % (mainintoja yhteensä 509 ja vastaajien lukumäärä 303), esiopetusyksiköiden kyselyssä 37 % (mainintoja yhteensä 239 ja vastaajien lukumäärä 141), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 36 % (mainintoja yhteensä 331 ja vastaajien lukumäärä 191) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 32 % (mainintoja yhteensä 264 ja vastaajien lukumäärä 148) kaikista maininnoista.

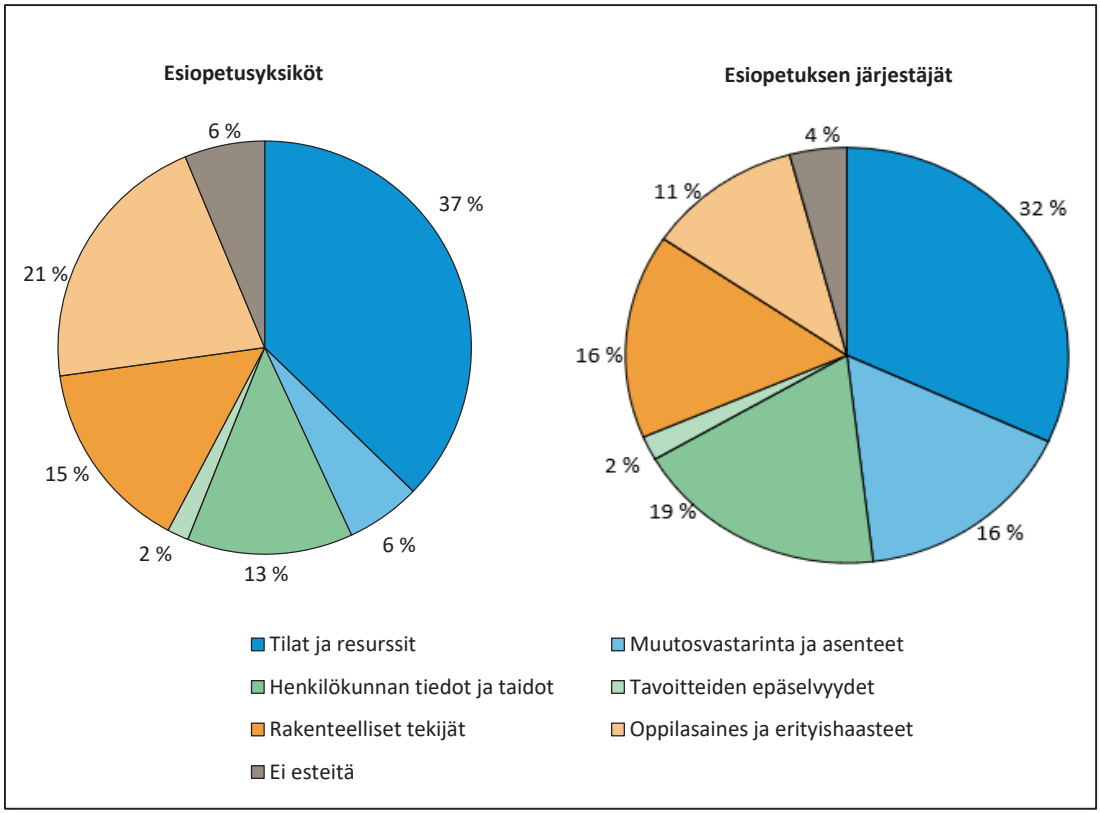
53 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 9 % (mainintoja yhteensä 509 ja vastaajien lukumäärä 303), esiopetusyksiköiden kyselyssä 6 % (mainintoja yhteensä 239 ja vastaajien lukumäärä 141), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 21 % (mainintoja yhteensä 331 ja vastaajien lukumäärä 191) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 16% (mainintoja yhteensä 264 ja vastaajien lukumäärä 148) kaikista maininnoista.

54 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 15 % (mainintoja yhteensä 509 ja vastaajien lukumäärä 303), esiopetusyksiköiden kyselyssä 15 % (mainintoja yhteensä 239 ja vastaajien lukumäärä 141), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 18 % (mainintoja yhteensä 331 ja vastaajien lukumäärä 191) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 16 % (mainintoja yhteensä 264 ja vastaajien lukumäärä 148) kaikista maininnoista.

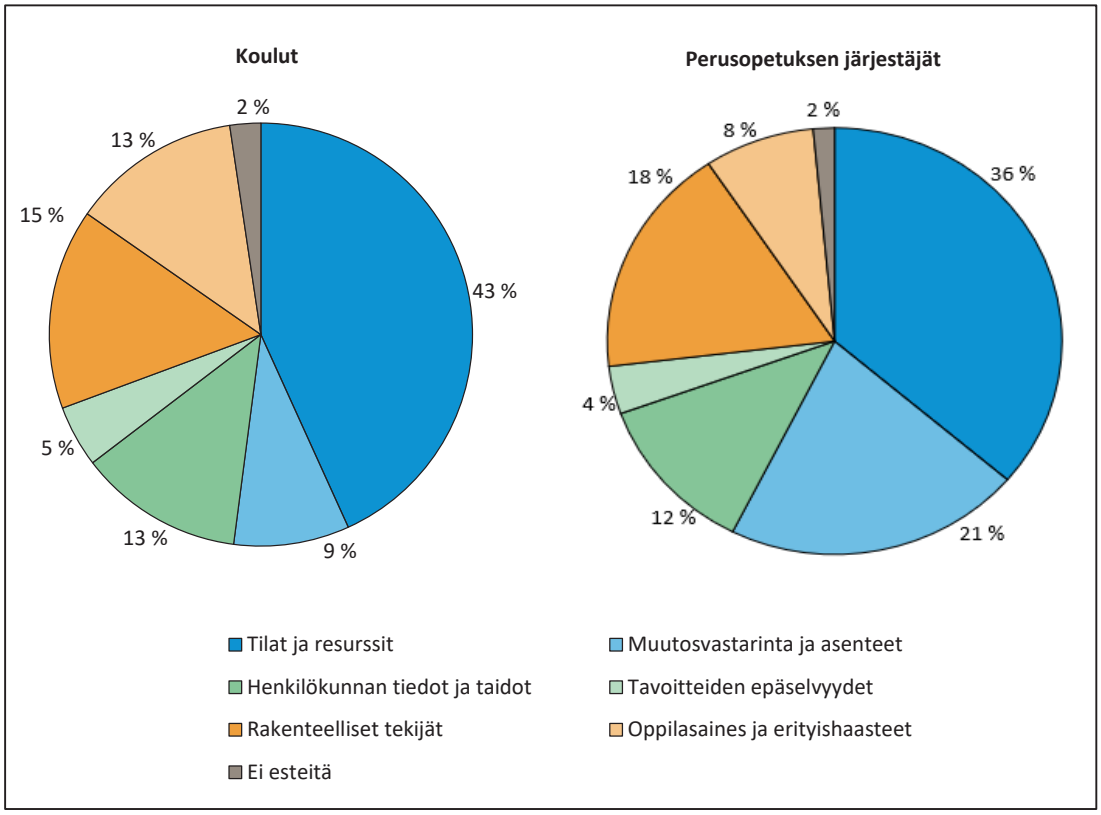
55 Lastentarhanopettaja-nimikkeen sijaan on käytetty uuden varhaiskasvatuslain (1.9.2018 alkaen) mukaista nimikettä varhaiskasvatuksen opettaja.

56 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 13 % (mainintoja yhteensä 509 ja vastaajien lukumäärä 303), esiopetusyksiköiden kyselyssä 13 % (mainintoja yhteensä 239 ja vastaajien lukumäärä 141), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 12 % (mainintoja yhteensä 331 ja vastaajien lukumäärä 191) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 19 % (mainintoja yhteensä 264 ja vastaajien lukumäärä 148) kaikista maininnoista.

57 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 13 % (mainintoja yhteensä 509 ja vastaajien lukumäärä 303), esiopetusyksiköiden kyselyssä 21 % (mainintoja yhteensä 239 ja vastaajien lukumäärä 141), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 8% (mainintoja yhteensä 331 ja vastaajien lukumäärä 191) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 11 % (mainintoja yhteensä 264 ja vastaajien lukumäärä 148) kaikista maininnoista.



KUVIO 42. Tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät esiopetuksessa



KUVIO 43. Tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät perusopetuksessa

Tilat ja resurssit -teema pitää sisällään esimerkiksi riittämättömät taloudelliset resurssit ja aikaresurssit. Teemaan sisältyvät myös vanhat, homeiset, väliaikaiset, ahtaat tai riittämättömät koulutilat sekä rikkinäiset välineet ja laitteistot. Muutosvastarinnalla ja asenteilla viitataan esimerkiksi henkilöstön muutosta haittaavaan ilmapiiriin, motivaation puutteeseen tai piintyneisiin työtapoihin. Vastauksissa kuvataan, kuinka työntekijät haluavat toimia entiseen tapaan eivätkä uskalla tai jaksa heittäytyä uuteen. Joissakin vastauksissa nostetaan esille uudistuksiin liittyvät henkilöstön negatiiviset kokemukset, tunteet tai asenteet. Hallinnollisista ja rakenteellisista tekijöistä mainitaan esimerkiksi lainsäädäntö ja toimintaympäristö. Muun muassa taloudellisten resurssien vähäisyys ja rahoituksen pirstaloituminen erilaisiin hankkeisiin voi osaltaan hankaloittaa tavoitteiden saavuttamista. Hankerahoitus mahdollistaa toki kehittämistä, mutta samalla rahoituksen hakeminen ja hallinnointi vaativat omat resurssinsa. Erityisesti pienille opetuksen järjestäjille tämä on pulmallista, sillä hankehakemusten laatiminen vie resurssia perustyöltä.

Koulut ja perusopetuksen järjestäjät nostavat esille estävinä rakenteellisina tekijöinä esimerkiksi tuntijaon ja oppiainejakoisuuden, jaksojärjestelmän ja lukujärjestystekniset asiat sekä opettajien työaika- tai palkkausjärjestelmän. Uuden oppimissuunnitelman monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät koulujen ja opetushenkilöstön toimintatapojen muuttamista, esimerkiksi lisäämällä yhteistyötä eri oppiaineiden kesken.

Koulutetun henkilökunnan riittämättömyys -> ammatillisen osaamisen puute, asenteiden ja kasvatusnäkemysten muuttumattomuus, toimintakulttuurin muutoksen hitaus, pedagogiikan johtamisen selkiytymättömyys, puutteelliset resurssit (esiopetuksen järjestäjä)

Taloudelliset tekijät, näkökantojen erilaisuus, työn arvostuksen puute, näkökantojen erilaisuus työyhteisössä, resurssit (tilat, henkilökunnan vähyys, jne.). (esiopetusyksikkö)

Aineenopettaja vs. luokanopettaja tehtävän vastakkain asettelu on vanhakantainen ja on merkittävä este uudistumiselle. Pitäisi olla vain peruskoulunopettajia. Opettajan työnkuva on vanhentunut. Aineenopettajien koulutus laahaa jäljessä. / Oppiainejakoisuus ja opsin sirpaleisuus ovat myös keskeisiä esteitä. (perusopetuksen järjestäjä)

Opettajan aika ja voimat menevät pedagogisten asiakirjojen tekoon ja erityislasten saama tuki on kuitenkin hyvin vähäistä. Luokanopettajan toimenkuva alkaa muuttua erityisopettajan työksi ja monet opetussuunnitelman ylevät tavoitteet jäävät tavoittamattomiin. Alueellisen eriarvoistumisen kasvu näkyy koulun arjessa ja asettaa myös opettajat eriarvoiseen asemaan työmäärän ja tavoitteiden suhteen. (koulu)

Taloudelliset resurssit, esimerkiksi 2014 tehty yksityisten koulujen yksikköhinnan alentaminen kohtuuton (perusteina maahanmuuttajien puute ja erityisopetuksen puute; molemmat väistyviä perusteita: kaikilla on lisääntyvässä määrin maahanmuuttajia ja kaikilla on oppilaita, joilla erityisopetuksen tarvetta. (perusopetuksen järjestäjä)

Näitä tekijöitä on useita. Mainittakoon suuret ryhmäkoot opetuksessa, oppiainejakoisuus on vielä tiukka. Tärkein este on ops:n oppiainekohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen ja toisaalta opsin teemojen, laaja-alaisten taitojen ja arvioinnin välinen suuri ristiriita. Arvioinnin kohdistus tässä kokonaisuudessa on jäänyt opettajille sekavaksi. (koulu)

Vanhasta poisoppiminen ja voimakkaiden persoonien muutosvastarinta (esiopetuksen järjestäjä)

Esiopetuskoordinaattorin puuttuminen, heikko taloudellinen tilanne, ulkopuolelta tulevien toimintaideoiden ym. tuoma kiire. (esiopetusyksikkö)

Tuntijako on keskeisin opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista vaikeuttava tekijä. Oppiainejakoinen opetus on mennyttä aikaa. Isompien kokonaisuuksien rakentaminen olisi pakottanut opetuksen järjestäjät, koulut ja opetushenkilöstön muuttamaan toimintatapoja radikaalisti ja nopeasti. Nyt aikaa menee kauemman ja riski on, että tavoitteet jäävät osittain saavuttamatta. (perusopetuksen järjestäjä)

Tilojen puute / jakotiloja ei ole, tiimin yhteisen ja esiopettajien oman suunnitteluajan vähyys, välineet ja tekniikka (niiden puuttuminen). (esiopetusyksikkö)

Yhteenvetona kahdesta edellisestä luvusta voidaan todeta, että opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden saavuttamista estävät ja edistävät lähestulkoon samat tekijät.

5.4 Yhteisöllisyys toimintakulttuurin muutoksen avaimena

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

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa määritellään toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita, joiden tehtävänä on tukea opetuksen järjestäjiä, kouluja ja päiväkoteja toimintansa suuntaamisessa. Tavoitteena on edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävää 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.)

Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita ovat oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen. 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.)

Seuraavaksi tarkastellaan esi- ja perusopetuksen yhteisöllisyyttä tukevaa toimintakulttuuria sekä sitä, miten se toteutuu ja millaisia muutoksia se on osaltaan saanut aikaan opetuksessa. Esi- ja perusopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden vastaajaryhmistä suurimman osan (80–90 %) mielestä toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen kehittämisen yhteiset toimintaperiaatteet on luotu ja niiden tavoitteet ovat selkeät. Koulujen vastaajaryhmistä 70 % on edellä mainituista väittämistä samaa mieltä. Esiopetusyksiköiden ja koulujen toiminnassa otetaan huomioon sekä yhteisön jäsenten yksilöllisyys että yhteisön tarpeet. Esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmien mukaan toimintakulttuuri on edistänyt osallisuutta, vastuullista suhtautumista ympäristöön sekä yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa keskimäärin hyvin. Kun kyselyissä tiedusteltiin oppimisympäristöjen kehittämiseen liittyvien tavoitteiden ja esi- ja perusopetuksen muodostaman jatkumon selkeydestä, koulujen vastaajaryhmien kanta oli isolla osalla (30–39 %) korkeintaan epävarma.

Lisäksi esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä, esiopetusyksiköiltä ja kouluilta tiedusteltiin, mitkä heidän mielestään ovat tärkeitä asioita toimintakulttuurin kehittämisessä. Lähes kaikki kyselyyn vastanneet koulut ja perusopetuksen järjestäjät (95–99 %) pitävät tärkeänä tai erittäin tärkeänä opettajien osallistamista, kouluyhteisön jäsenten rohkaisemista työskentelemään yhdessä, yhteistyötaitoja sekä yhteisiä tavoitteita. Lähes yhtä tärkeinä pidetään koulujen johtamista, pedagogisista

johtamista sekä opetussuunnitelmien viemistä käytäntöön. Sen sijaan noin 31 % vastanneista perusopetuksen järjestäjistä ja 44 % kouluista pitää huoltajien osallistamista toimintakulttuurin kehittämisessä korkeintaan kohtalaisen tärkeänä.

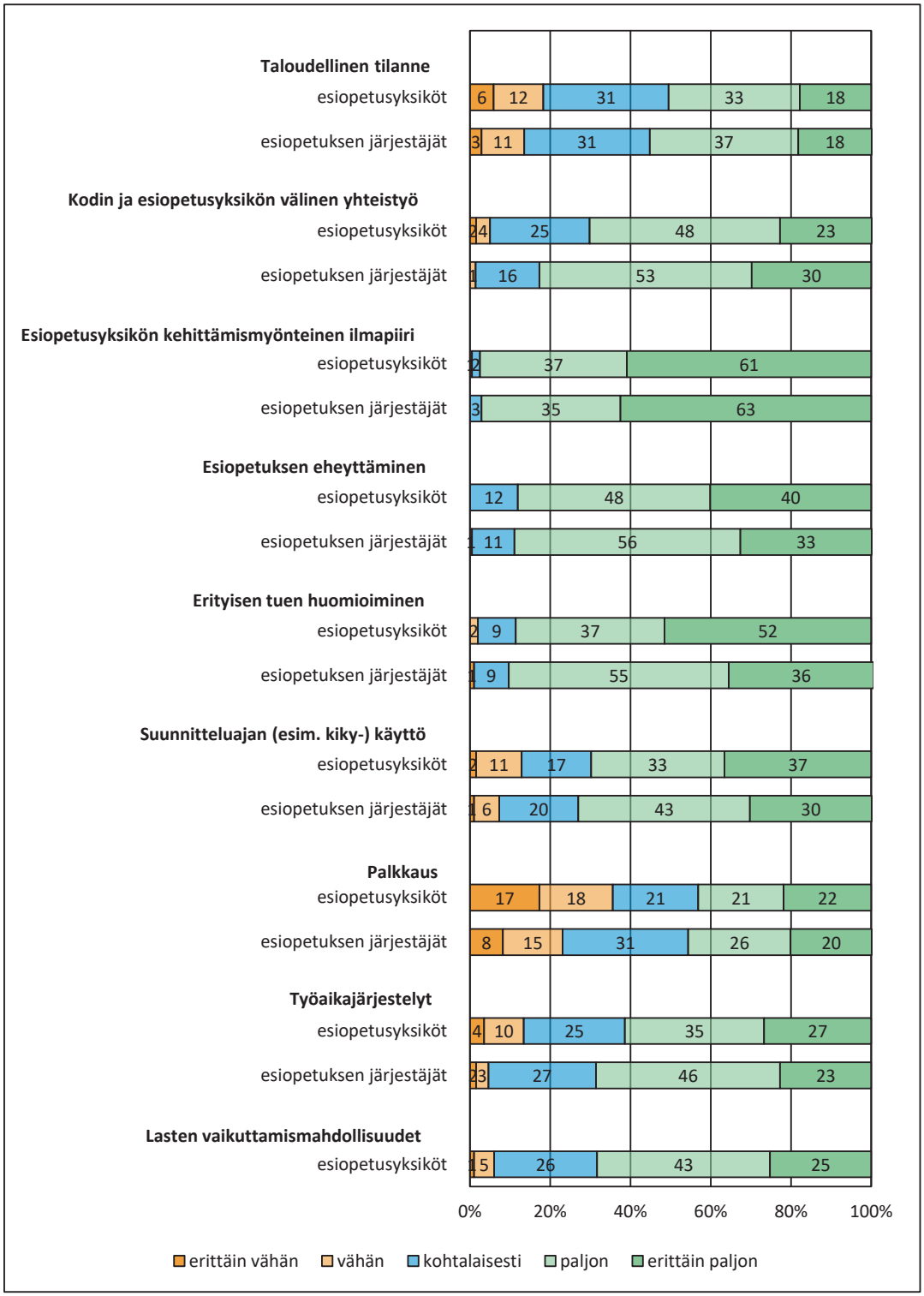
Lähes kaikkien esiopetuksen vastaajaryhmien (97–99 %) mukaan toimintakulttuurin kehittämisessä tärkeimpiä seikkoja ovat yhteiset tavoitteet, opettajien osallistaminen, yhteisön jäsenten rohkaiseminen yhteistyöhön ja opetussuunnitelmien vieminen käytäntöön. Vastanneet esiopetuksen järjestäjät ja esiopetusyksiköt (89 % ja 87 %) pitävät huoltajien osallistamista tärkeämpänä kuin perusopetuksen järjestäjät ja koulut (70 % ja 56 %).

Lisäksi noin viidesosalle vastanneista perusopetuksen järjestäjistä ja noin kolmasosalle vastanneista kouluista tiedon lisääminen (hyvät käytänteet, kirjat, tutkimukset) on korkeintaan kohtalaisen tärkeää toimintakulttuurin kehittämisessä. Koulujen vastaajaryhmistä noin viidesosa pitää täydennyskoulutusta korkeintaan kohtalaisen tärkeänä. Perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmistä 82 %:ssa ja koulujen vastaajaryhmistä 72 %:ssa tutor-opettajatoimintaa pidetään tärkeänä tai erittäin tärkeänä.

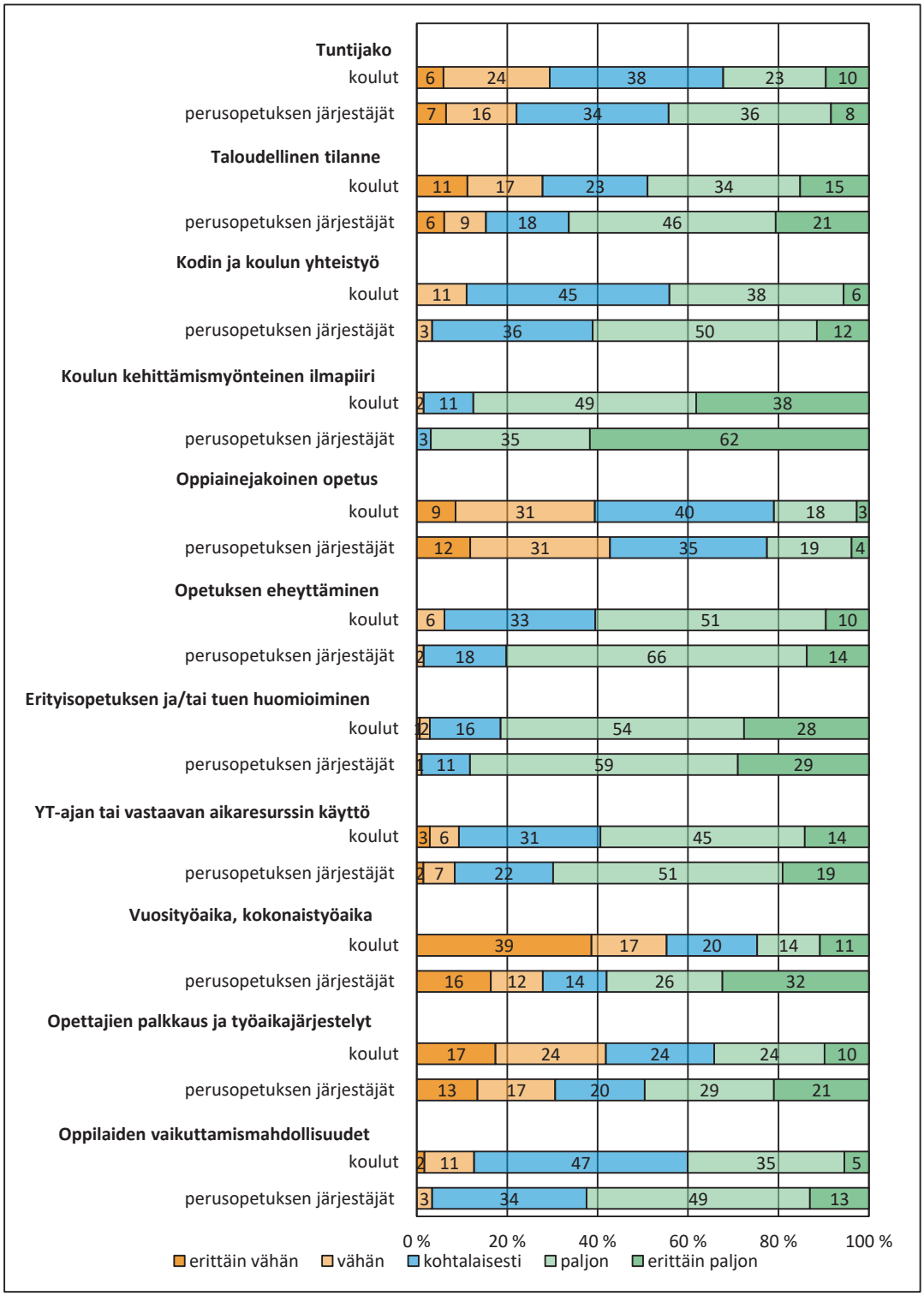
Esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä, esiopetusyksiköiltä ja kouluilta kysyttiin, miten paljon eri asiat edistävät heidän näkökulmastaan esi- ja perusopetuksen kehittämistä (kuviot 44 ja 45). Vastanneista perusopetuksen järjestäjistä 50 % ja esiopetuksen järjestäjistä 46 % arvioi palkkauksen ja työaikajärjestelyiden vaikuttavan kehittämiseen paljon tai erittäin paljon. Lisäksi 58 % perusopetuksen järjestäjien kyselyyn vastanneista arvioi vuosityöajan tai kokonaistyöajan edistävän perusopetuksen kehittämistä paljon tai erittäin paljon. Noin 70 % molemmista järjestäjien vastaajaryhmistä pitää suunnitteluajan käyttöä paljon tai erittäin paljon opetuksen kehittämistä edistävänä. Erityisopetuksen ja erityisen tuen huomioimisen katsotaan järjestäjätasolla edistävän opetuksen kehittämistä erittäin voimakkaasti (88–91 % vastaajista paljon tai erittäin paljon). Koulun ja esiopetusyksikön kehittämismyönteisen ilmapiirin katsotaan järjestäjätason vastauksissa edistävän opetuksen kehittämistä paljon tai erittäin paljon lähes sataprosenttisesti. Kodin ja koulun/päiväkodin välisen yhteistyön katsotaan edistävän opetusta enemmän esiopetuksen järjestäjien kuin perusopetuksen järjestäjien vastauksissa, kun taas taloudellisen tilanteen suhteen tilanne on toisinpäin: perusopetuksen järjestäjät arvioivat taloudellisen tilanteen vaikuttavan enemmän opetuksen kehittämiseen kuin esiopetuksen järjestäjät. Vastanneista perusopetuksen järjestäjistä 57 % arvioi, että tuntijako edistää opetuksen kehittämistä korkeintaan kohtalaisesti.

Esiopetusyksiköiden vastaajista 68 % arvioi lasten vaikuttamismahdollisuuksien edistävän esiopetuksen kehittämistä omissa yksiköissään paljon tai erittäin paljon, joka on 28 prosenttiyksikköä enemmän kuin koulujen vastaajaryhmien arviot oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien edistävyydestä kouluissa. Koulujen vastaajaryhmistä 41 % arvioi opettajien palkkauksen ja työaikajärjestelyiden edistävän opetuksen kehittämistä vain vähän tai erittäin vähän. Myös esiopetusyksiköiden vastaajaryhmistä yli puolet (56 %) kokee, että palkkaus edistää kehittämistä korkeintaan kohtalaisesti. Kaksi kolmasosaa kaikista esi- ja perusopetuksen vastaajista (70 % ja 59 %) arvioi suunnitteluajan edistävän opetuksen kehittämistä paljon tai erittäin paljon. Erityisopetuksen ja erityisen tuen huomioimisen katsotaan edistävän paljon tai erittäin paljon opetuksen kehittämistä (koulujen vastauksissa 82 % ja esiopetusyksiköiden vastauksissa 89 % paljon/erittäin paljon). Lähes 40 % koulujen vastaajaryhmistä arvioi eheyttävän opetuksen edistävän opetuksen kehittämistä vain

korkeintaan kohtalaisesti, kun esiopetusyksiköiden vastaajista 88 % kokee eheyttävän opetuksen edistävän opetuksen kehittämistä paljon tai erittäin paljon. Kuitenkin koulujen kyselyissä 80 % vastaajaryhmistä on sitä mieltä, että oppiainejakoinen opetus edistää opetuksen kehittämistä korkeintaan kohtalaisesti. Samoin tuntijako: 67 % koulujen vastaajaryhmistä oli sitä mieltä, että tuntijako edistää opetuksen kehittämistä heidän kouluissaan korkeintaan kohtalaisesti. Kouluista ja esiopetusyksiköistä noin puolien mielestä taloudellinen tilanne edistää opetuksen kehittämistä korkeintaan kohtalaisesti.



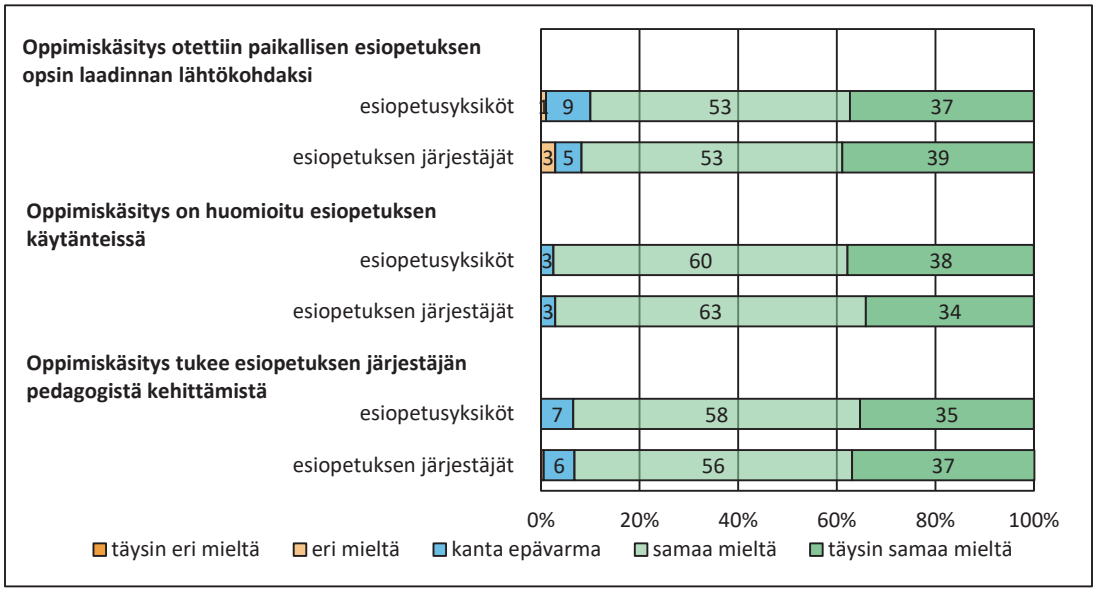
KUVIO 44. Esiopetuksen kehittämistä edistävät tekijät (esiopetusyksiköt n = 202, esiopetuksen järjestäjät n = 208)



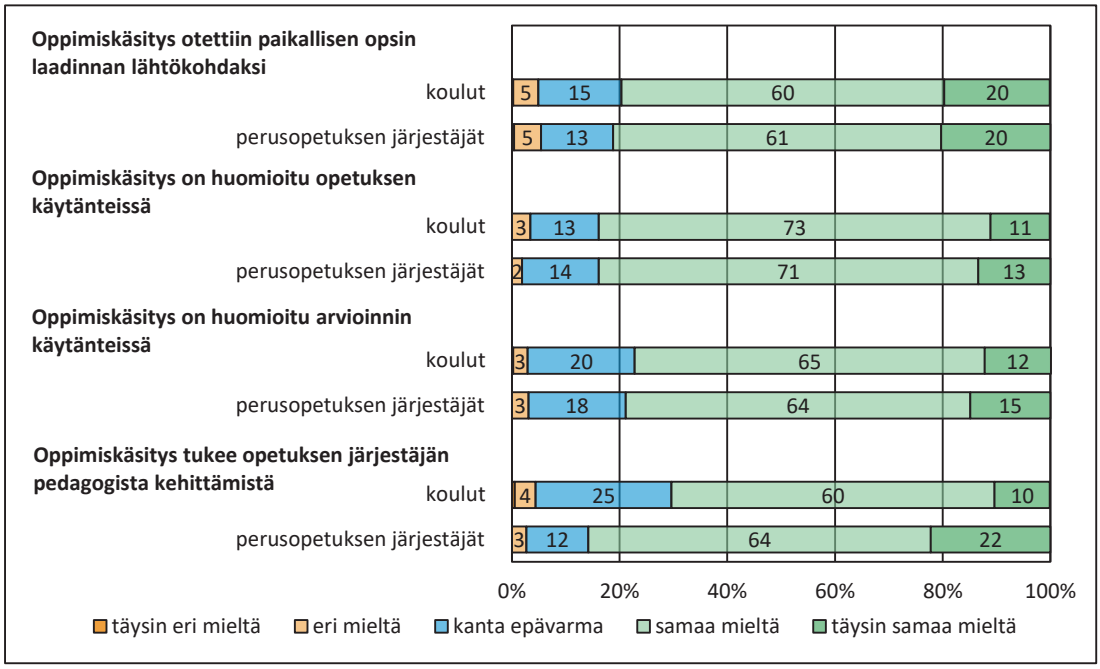
Kuvio 45. Perusopetuksen kehittämistä edistävät tekijät (koulut n = 409, perusopetuksen järjestäjät n = 262)

5.5 Oppimiskäsitys, laaja-alainen osaaminen, oppimisympäristöt, eheyttäminen ja oppimiskokonaisuudet

Esi- ja perusopetuksen järjestäjiä, kouluja ja esiopetusyksiköitä pyydettiin arvioimaan erilaisten väitteiden avulla, miten hyvin he ovat onnistuneet huomioimaan opetussuunnitelmien mukaisen oppimiskäsityksen esi- ja perusopetuksessa (kuviot 46 ja 47). Suurin osa (80–90 %) esi- että perusopetuksen järjestäjistä, kouluista ja esiopetusyksiköistä ovat samaa tai täysin samaa mieltä väitteen *oppimiskäsitys otettiin paikallisen opetussuunnitelman lähtökohdaksi* kanssa. Samoin suurin osa (84–98 %) kaikista vastaajaryhmistä on samaa tai täysin samaa mieltä väitteen *oppimiskäsitys on huomioitu (esi)opetuksen käytänteissä* kanssa. Kun eri toimijoilta kysyttiin, onko oppimiskäsitys huomioitu arvioinnin käytänteissä, koulujen ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmistä 21–23 % oli epävarma tai eri mieltä asiasta. Koulujen vastaajaryhmistä 29 % on epävarma tai eri mieltä siitä, tukeeko oppimiskäsitys opetuksen järjestäjän pedagogista kehittämistä.



KUVIO 46. Oppimiskäsitys esiopetuksessa (esiopetusyksiköt n = 201, esiopetuksen järjestäjät n = 208)



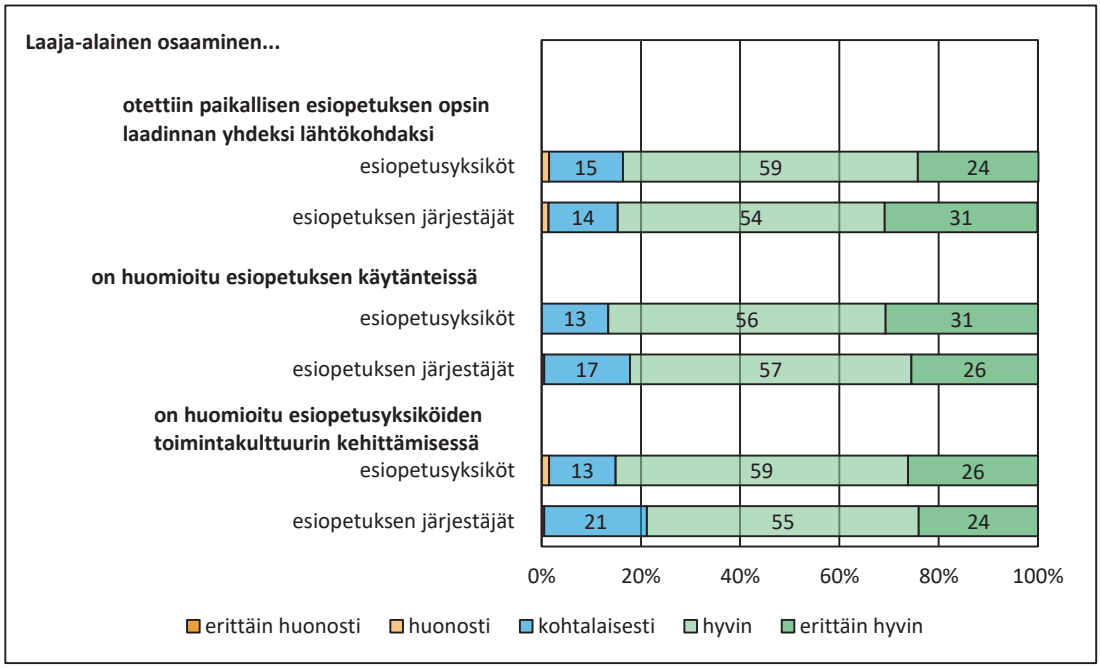
KUVIO 47. Oppimiskäsitys perusopetuksessa (koulut n = 408, perusopetuksen järjestäjät n = 261)

Opetussuunnitelmien perusteissa sekä esi- että perusopetuksen tavoitteena on laaja-alainen osaaminen, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaamisella tarkoitetaan myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia vaikuttavat siihen, miten oppilaat käyttävät tietojaan ja taitojaan. Laaja-alaisen osaamisen kasvanut tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. Arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri luovat perustan osaamisen kehittymiselle. Kaikki oppiaineet rakentavat osaamista oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen. Osaamisen kehittymiseen vaikuttavat ne sisällöt, joiden parissa työskennellään, ja erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. (POPS 2014, 20; EOPS 2014, 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 kestävän tulevaisuuden rakentaminen). Näiden lisäksi perusopetuksessa on seitsemäntenä työelämän ja yrittäjyyden laaja-alainen osaamiskokonaisuus. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden yhteisenä tavoitteena on lasten ja oppilaiden ikäkauden huomioon ottaen tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Erityisen tärkeää on rohkaista lapsia ja arvostamaan itseään sekä tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa. Laaja-alaisen osaamisen kehittämisen

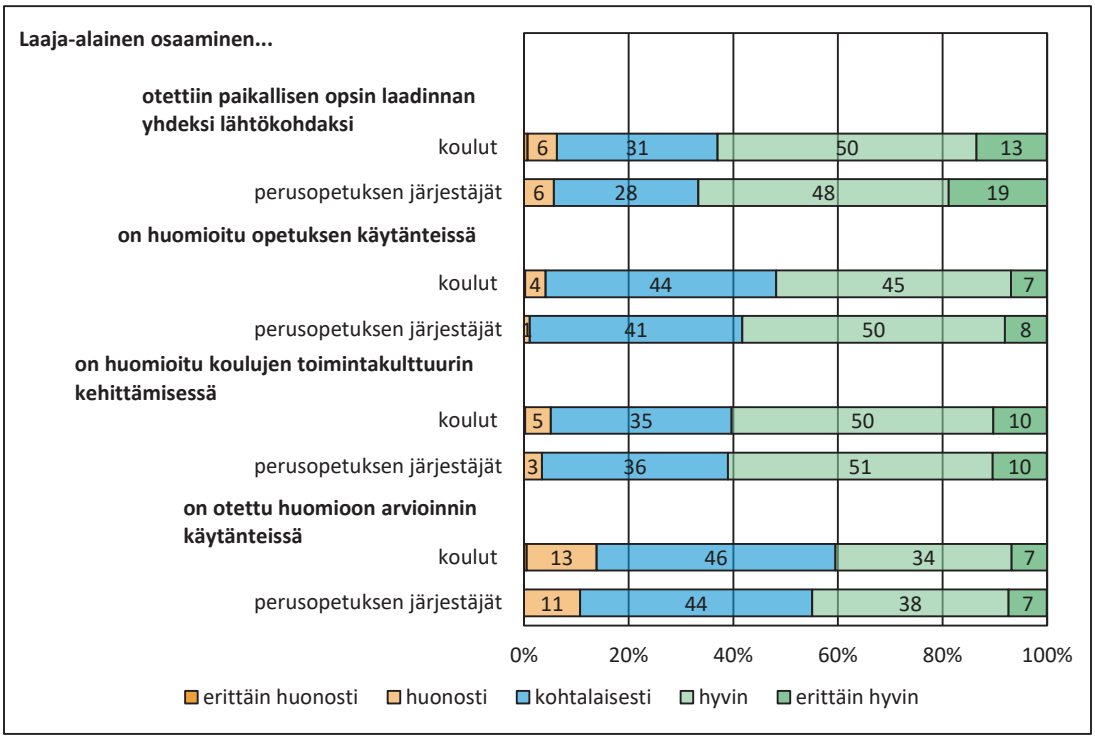
tehtävä otetaan huomioon kaikessa esi- ja perusopetuksen toiminnassa: toimintakulttuuria ja oppimisympäristöjä kehitettäessä sekä kasvatus- ja opetustyössä. Opetuksen tarkastelu kokonaisuutena edellyttää suunnitelmallista työskentelyä ja tavoitteiden toteutumisen arviointia sekä esi- ja perusopetuksen yhteistyötä. (EOPS 2014, 17–19; POPS 2014, 20–24.)

Laaja-alaisuus on huomioitu esiopetuksen opetussuunnitelmassa ja esiopetuksen käytänteissä hyvin (kuvio 48). Vain noin 15 % esiopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden vastaajaryhmistä arvioi, että laaja-alainen osaaminen on otettu paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman lähtökohdaksi korkeintaan kohtalaisesti tai että laaja-alainen osaaminen on huomioitu esiopetuksen käytänteissä korkeintaan kohtalaisesti. Laaja-alaisuus on myös huomioitu esiopetusyksiköiden toimintakulttuurin kehittämisessä hyvin, sillä ainoastaan 15–21 % vastanneista järjestäjistä ja yksiköistä arvioi, että se on huomioitu korkeintaan kohtalaisesti.



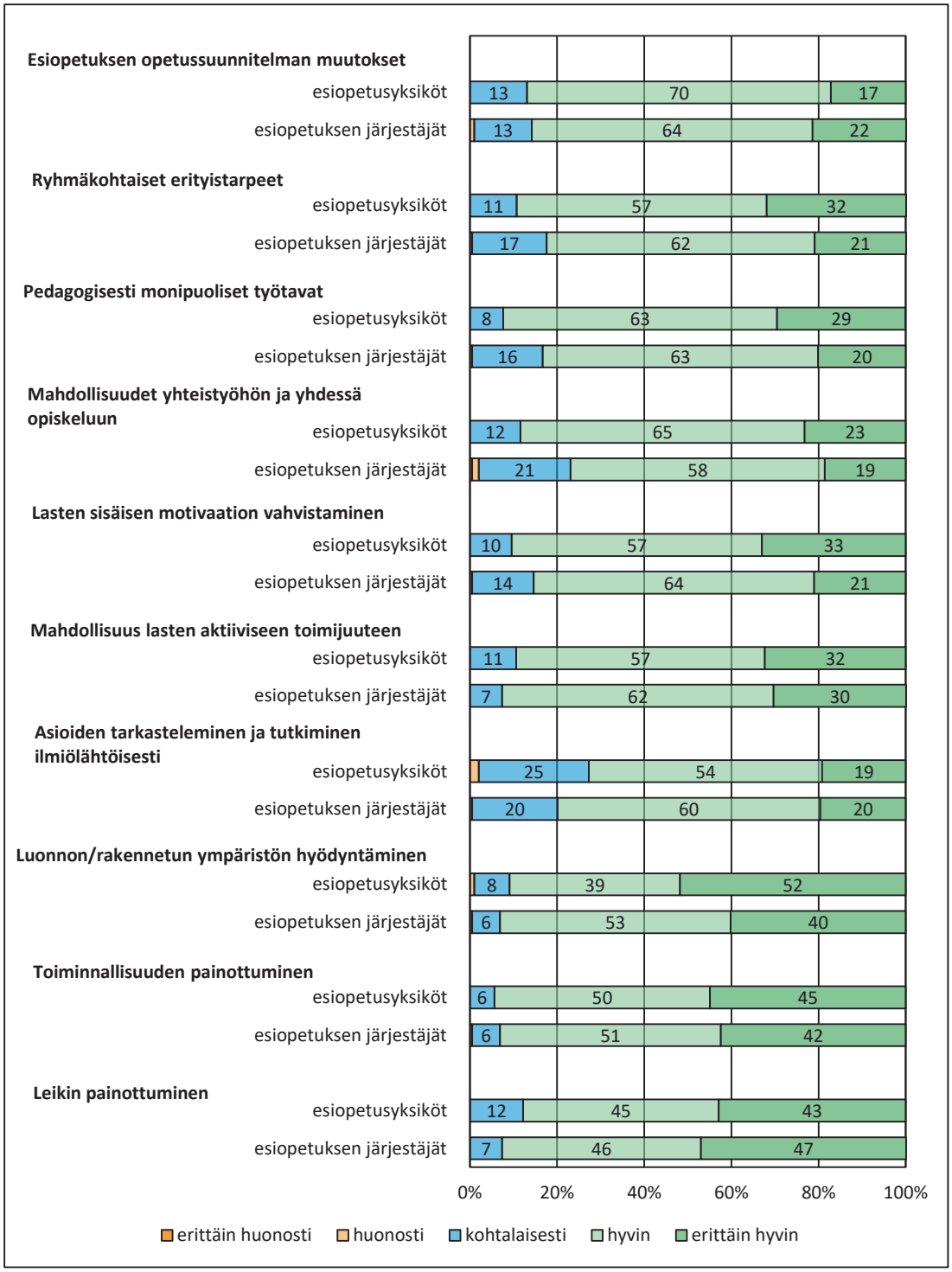
KUVIO 48. Laaja-alainen osaaminen esiopetuksessa (esiopetusyksiköt n = 202, esiopetuksen järjestäjät n = 208)

Laaja-alaisen osaamisen huomioimisessa opetussuunnitelman laadinnassa, opetuksen käytänteissä, arvioinnissa ja toimintakulttuurin kehittämisessä on vielä tekemistä perusopetuksessa (kuvio 49). Kouluista 38 % arvioi, että laaja-alaisuus on otettu paikallisen opetussuunnitelman yhdeksi lähtökohdaksi korkeintaan kohtalaisesti. Lisäksi kouluista 48 % ja perusopetuksen järjestäjistä 42 % arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu opetuksen käytänteissä korkeintaan kohtalaisesti. Järjestäjistä ja kouluista 55–59 % arvioi, että laaja-alainen osaaminen on huomioitu arvioinnin käytänteissä korkeintaan kohtalaisesti.



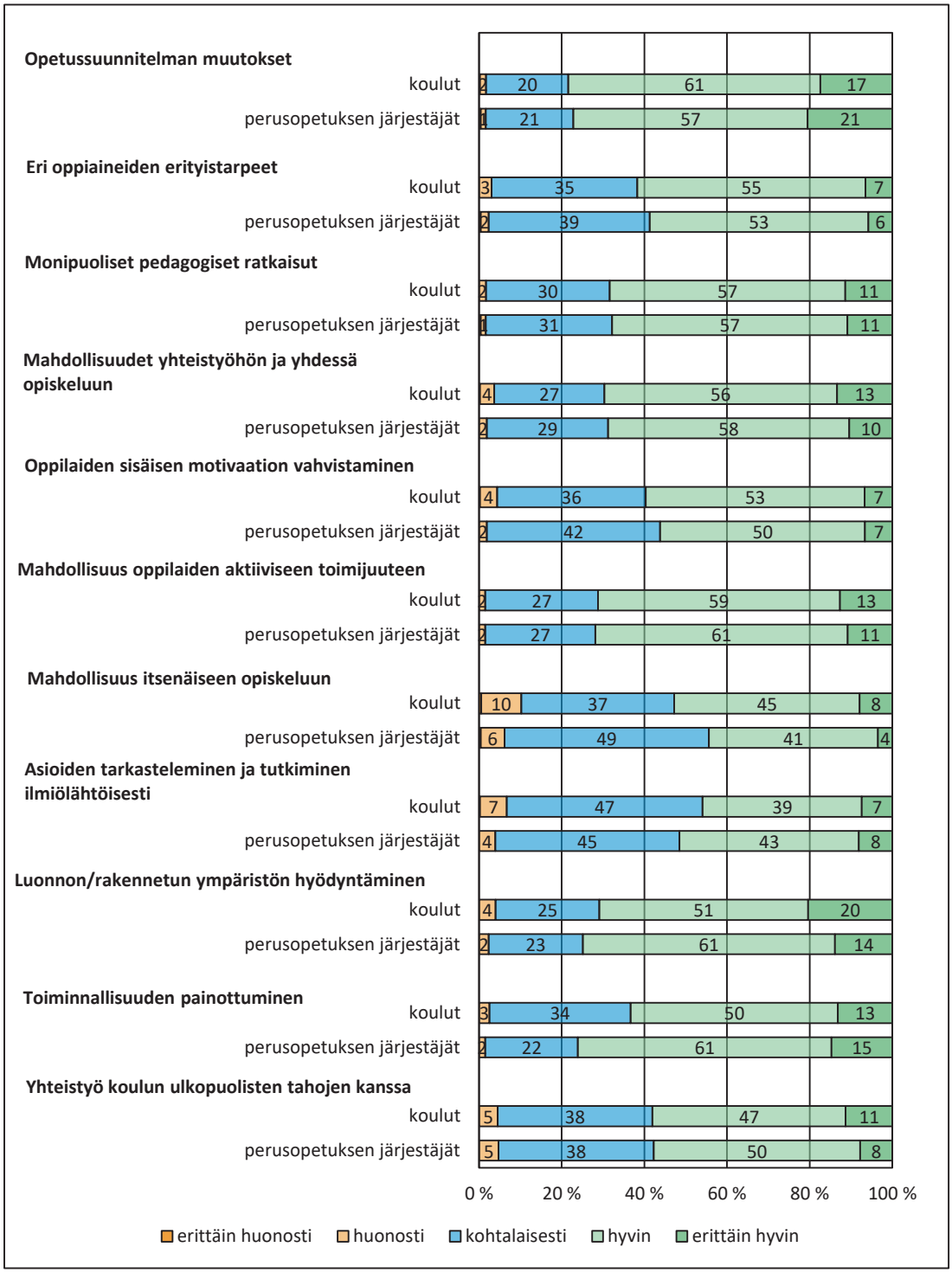
KUVIO 49. Laaja-alainen osaaminen perusopetuksessa (koulut n = 410, perusopetuksen järjestäjät n = 264)

Kysyttäessä opetuksen kehittämisestä yli 90 % esiopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden vastaajaryhmistä arvioi, että opetuksen kehittämisessä on huomioitu hyvin tai erittäin hyvin toiminnallisuuden painottuminen ja luonnon tai rakennetun ympäristön hyödyntäminen (kuvio 50). Esiopetuksen järjestäjien vastaajaryhmistä noin 80 % arvioi kaikkien muidenkin kysyttyjen asioiden tulleen huomioiduksi opetuksen kehittämisessä hyvin. Ainoastaan asioiden tarkasteleminen ja tutkiminen ilmiölähtöisesti saa esiopetuksen puolella hieman heikommat arviot.



KUVIO 50. Opetuksen kehittämisessä huomioidut asiat esiopetuksessa (esiopetusyksiköt n = 194–198, esiopetuksen järjestäjät n = 203–205)

Sekä koulujen että perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmistä 58 % arvioi, että yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on huomioitu kehitystyössä hyvin tai erittäin hyvin (kuvio 51). Yli 70 % edellä mainituista vastaajista arvioi, että opetuksen kehittämisessä on huomioitu mahdollisuus oppilaan aktiiviseen toimijuuteen. Kuitenkin 47–55 % samoista vastaajaryhmistä arvioi, että asioiden tarkasteleminen ja tutkiminen ilmiölähtöisesti tai mahdollisuus itsenäiseen opiskeluun on huomioitu opetuksen kehittämisessä korkeintaan kohtalaisesti.



KUVIO 51. Opetuksen kehittämisessä huomioidut asiat perusopetuksessa (koulut n = 400–403, perusopetuksen järjestäjät n = 258–259)

Kaikilta vastaajaryhmiltä tiedusteltiin avokysymyksellä, millaisia haasteita heillä on ollut oppimisympäristöjen kehittämisessä[58] (kuviot 52 ja 53). Kaikkien ryhmien vastauksissa haastavimmiksi mainitaan **resurssit ja välineet**[59] sekä **vanhanaikaiset tilat**[60]. Vanhanaikaisilla tiloilla tarkoitetaan vanhoja, ahtaita, jäykkiä, muuntumattomia ja muilla tavoin huonosti toimivia tai epäkäytännöllisiä toimitiloja, jotka rajoittavat koulun toimintaa. Vastauksissa toistuvat ajallisia resursseja ja kiirettä useammin riittämättömät taloudelliset resurssit. Koulujen ja esiopetusyksiköiden vastauksissa taloudelliset resurssit liitetään väline-, kaluste- tai laitehankintoihin tai muuhun vastaavaan konkreettiseen tarpeeseen. Esimerkiksi esille nostetaan oppimismateriaalin niukkuus sekä tilojen joustavaa käyttöä estävät vanhat kalusteet. Toistuva oppimisympäristöjen kehittämisen haaste on myös riittämättömät, vanhat tai toimimattomat ICT- tai TVT-laitteet. Lisäksi vastauksissa mainitaan digitalisaatioon liittyviä vaikeuksia, joita koetaan eniten kouluissa ja esiopetusyksiköissä. Vastauksissa mainitaan myös alueelliset vaikeudet, joissa kuvaillaan paikallista toimintaympäristöä erilaisista näkökulmista: vastauksissa nostetaan esiin paikallisia erityispiirteitä tai -tekijöitä, joiden koetaan aiheuttavan haasteita oppimisympäristöjen kehittämiseen. Henkilökunnan taidot ja motivaatio mainitaan haasteena osassa vastauksia ja näitä täsmennetään muun muassa täydennyskoulutuksen tarpeella sekä opettajien halulla tai kyvyllä oppia tvt-taitoja.

Langattomien verkkojen toiminnassa häiriöitä ja puutteita, mitkä hidastavat/estävät sähköisten materiaalien/oppikirjojen käyttöä (koulu)

Digitaalisten oppimisympäristöjen tasa-arvoisuus huolettaa (perusopetuksen järjestäjä)

Kun ympäristöön rakennetaan jatkuvasti uusia taloja, jää luonnon tilassa olevaa metsää kovin vähän. Koska kuntamme on laaja, kaikilla esiopetuksen yksiköillä ei ole mahdollisuutta käyttää kaikkia esim kulttuuri- ja liikuntatoimen palveluita. Koska joukkoliikenne on vähäistä, oppimisympäristöihin liittyviä palveluita on hankala käyttää. (esiopetuksen järjestäjä)

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on puutteellista: uudet älylaitteet ja niiden toiminta/mahdollisuudet ovat suurelle osalle henkilöstöä vieraita. Tarvitaan koulutusta ja henkilöstön osaamisen kehittämistä tvt-laitteiden ja materiaalin käyttöön (perusopetuksen järjestäjä)

Tvt-taitojen kehittämisessä tarvitaan laitteita, jotka resurssien takia ovat erittäin vähäisiä (esiopetusyksikkö)

58 Koulujen kyselyssä avokysymykseen vastasi 98 % (n = 410) vastaajista. Esiopetusyksiköiden kyselyssä kysymykseen vastasi 96 % (n = 202), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 95 % (n = 264) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 97 % (n = 210) vastaajista. Kunkin kyselyn vastauksia on käsitelty mainintoina teemoihin, jotka on laadittu vastausten pohjalta. Vastauksia ja teemoja tulkitaan suhteessa kustakin kyselystä löydettyjen mainintojen kokonaismäärään.

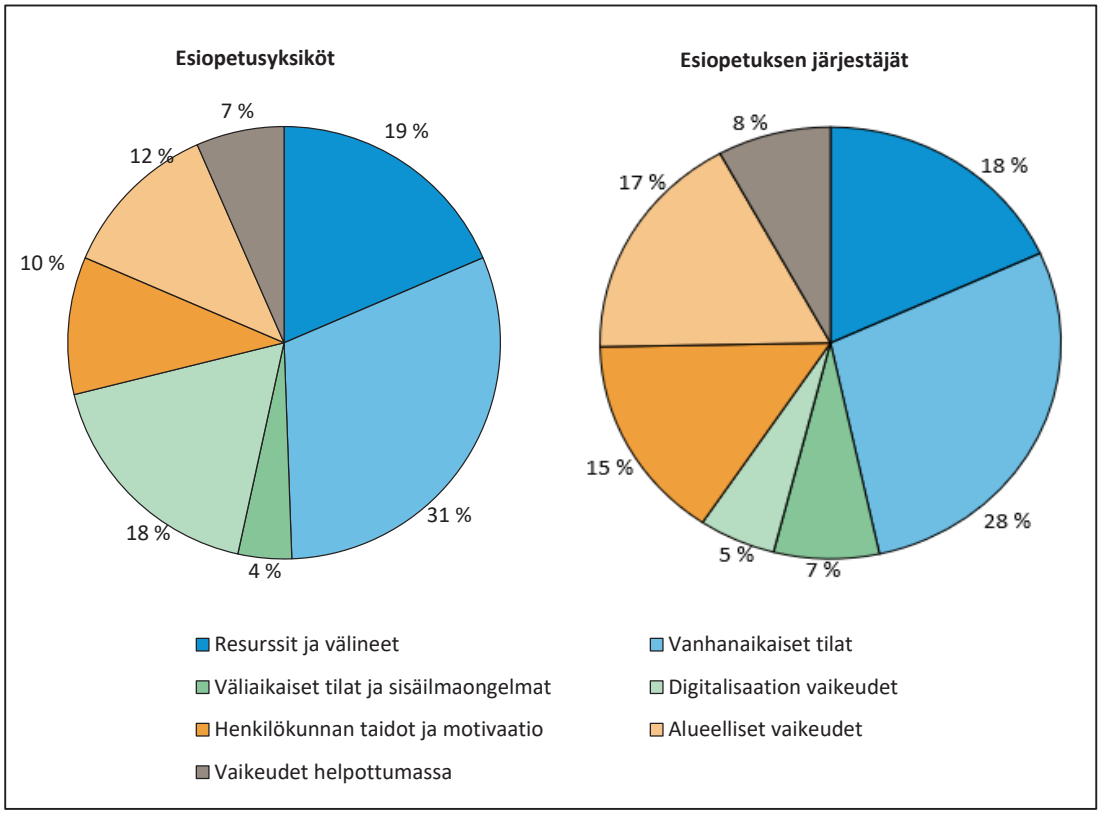
59 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 24 % (mainintoja yhteensä 709 ja vastaajien lukumäärä 403), esiopetusyksiköiden kyselyssä 19 % (mainintoja yhteensä 350 ja vastaajien lukumäärä 194), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 29 % (mainintoja yhteensä 437 ja vastaajien lukumäärä 252) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 18 % (mainintoja yhteensä 352 ja vastaajien lukumäärä 203) kaikista maininnoista.

60 Koulujen kyselyssä teemaan kuuluvia mainintoja on 31 % (mainintoja yhteensä 709 ja vastaajien lukumäärä 403), esiopetusyksiköiden kyselyssä 31 % (mainintoja yhteensä 350 ja vastaajien lukumäärä 194), perusopetuksen järjestäjien kyselyssä 30 % (mainintoja yhteensä 437 ja vastaajien lukumäärä 252) ja esiopetuksen järjestäjien kyselyssä 28 % (mainintoja yhteensä 352 ja vastaajien lukumäärä 203) kaikista maininnoista.

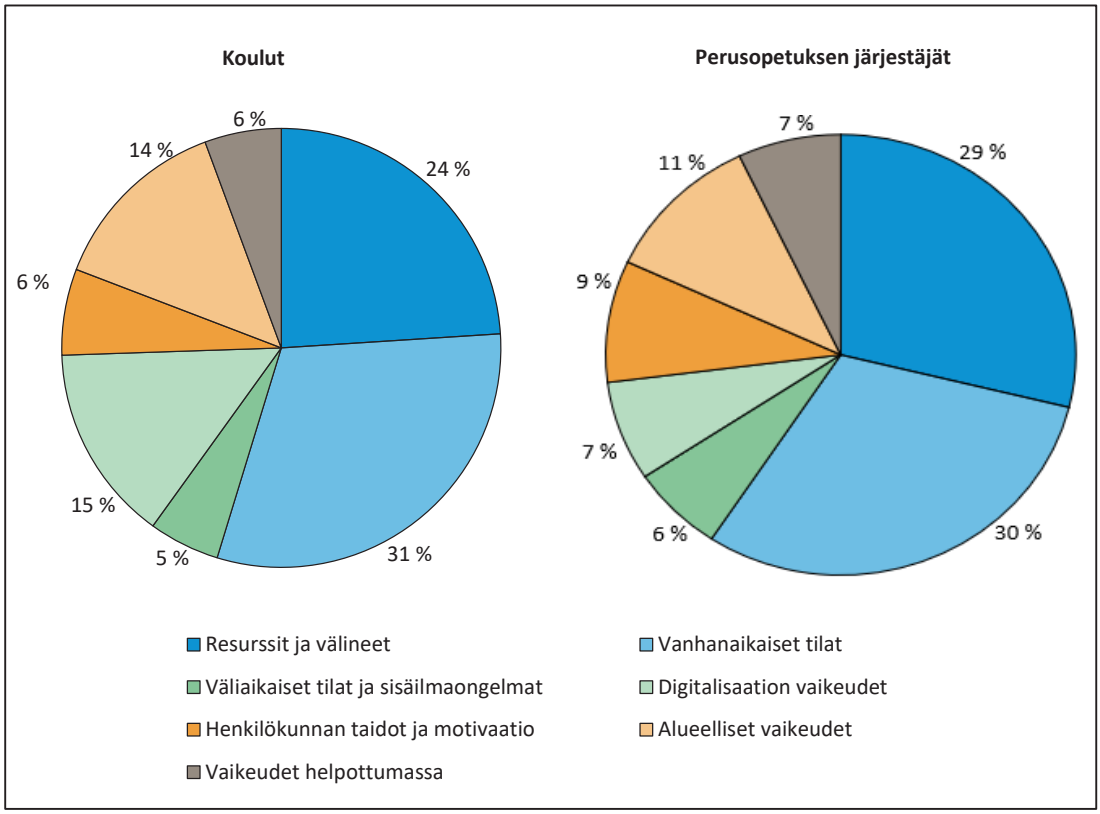
1950-luvun massiiviset koulurakennukset eivät mahdollista esim. avoimia oppimisympäristöjä. Esim. teknisen työn luokat ovat alakerrassa ja tekstiilityön luokan 4. kerroksessa. (perusopetuksen järjestäjä)

Atk-luokkia on vain yksi. Se on aina täyteen buukattu. Lisäksi Ipad-laitteita on liian vähän. Ne ovat kerrallaan vain yhden luokan käytettävissä. Kannettavia ei ole yhtenäiskoulun käyttöön. (koulu)

Ryhmää jaetaan paljon pienryhmiin, mutta koko ryhmän ollessa samassa tilassa, meteli nousee kovaksi, koska tilassa ei ole väliseiniä. Lasten tarpeet oppimisympäristön muokkauksessa tuovat haasteita. (esiopetusyksikkö)

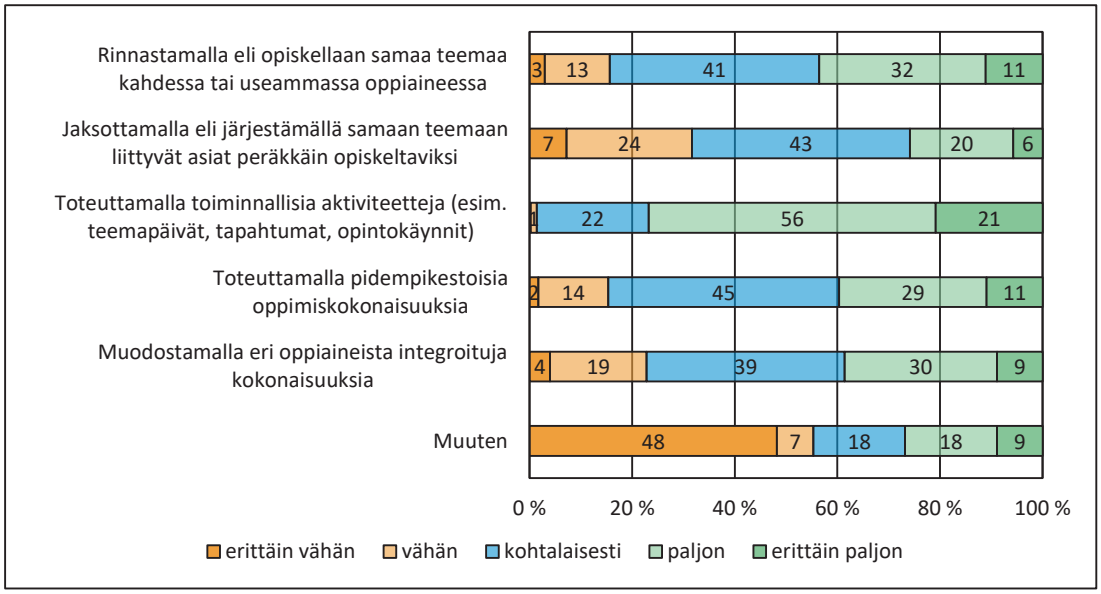


KUVIO 52. Oppimisympäristöjen kehittämisen haasteet esiopetuksessa

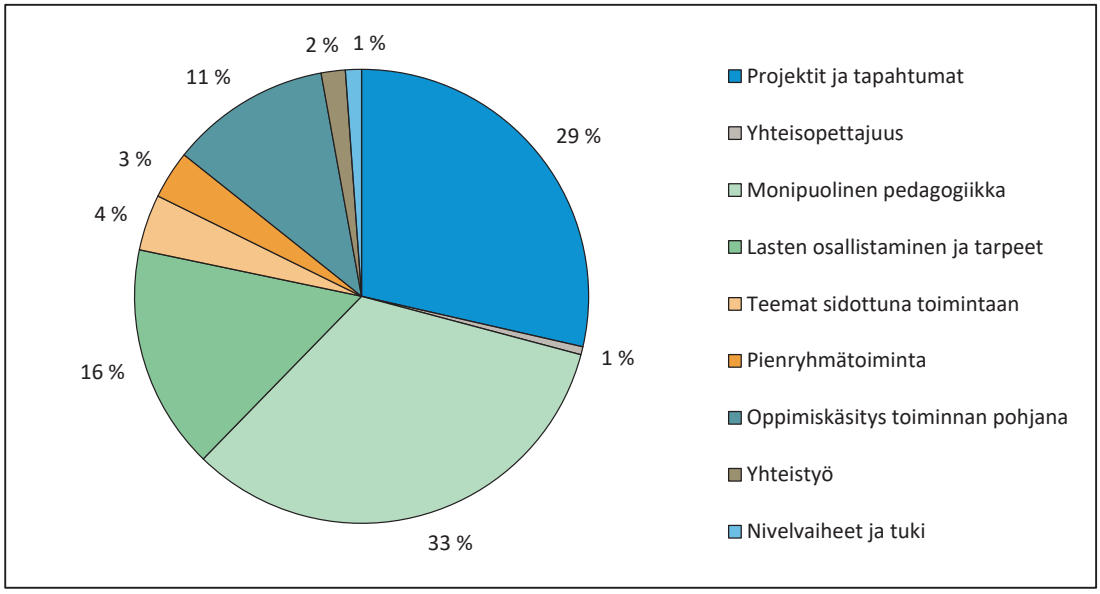


KUVIO 53. Oppimisympäristöjen kehittämisen haasteet perusopetuksessa

Kouluilta ja esiopetusyksiköiltä kysyttiin myös opetuksen eheyttämisen keinoista (kuviot 54 ja 55). Koulut vastasivat eheyttämisen keinoihin liittyviä väitteitä sisältäneeseen monivalintakysymykseen ja esiopetusyksiköt avokysymykseen. Kouluilla eheyttämisen keinot liittyvät eniten (77 % paljon ja erittäin paljon) toiminnallisten aktiviteettien kuten teemapäivien, tapahtumien ja opintokäyntien toteuttamiseen. Esiopetusyksiköissä eheyttämisen keinoina yleisimmin mainitaan monipuolinen pedagogiikka (33 %) ja projektit ja tapahtumat (29%).

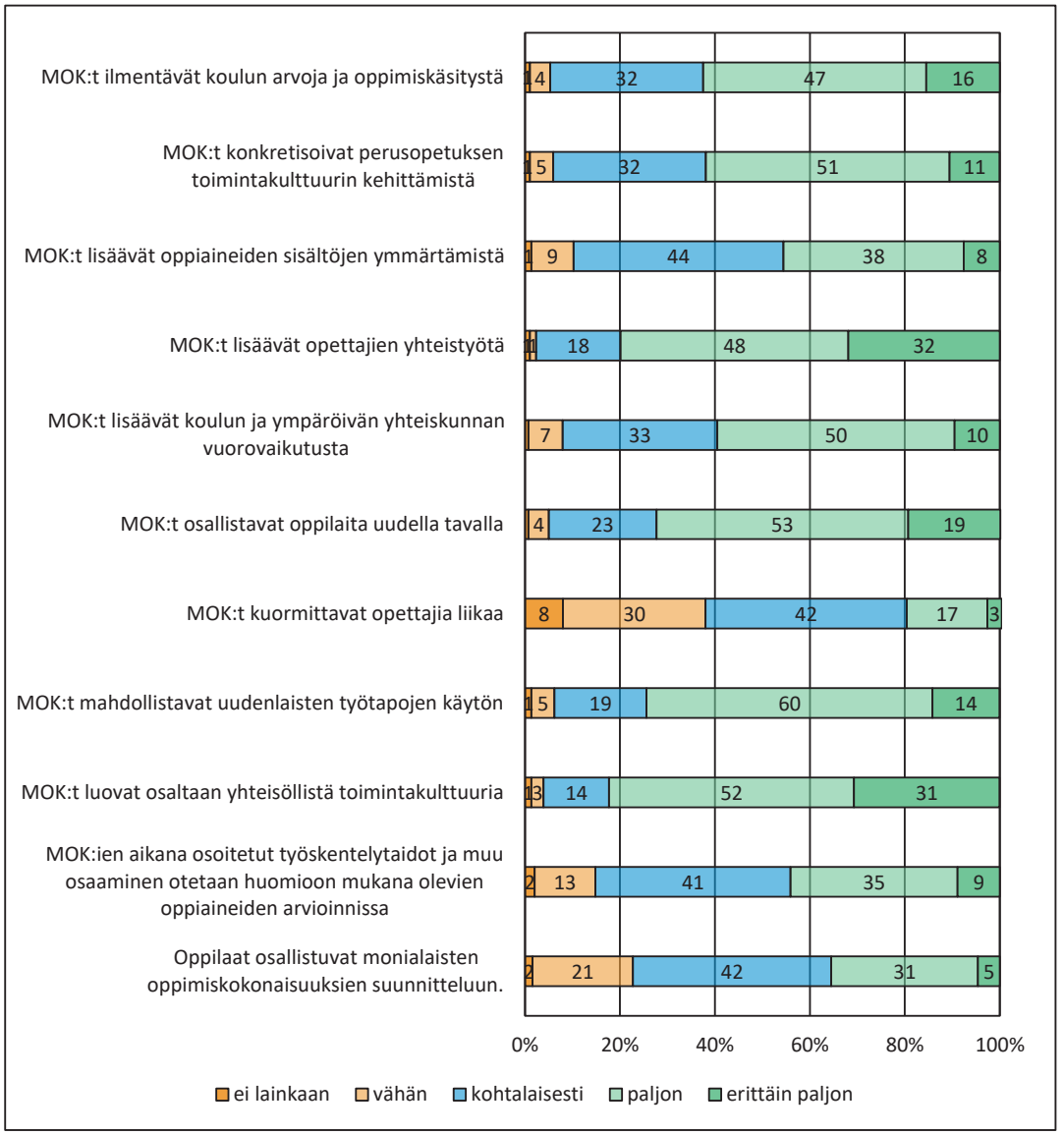


KUVIO 54. Opetuksen eheyttämisen keinot kouluissa



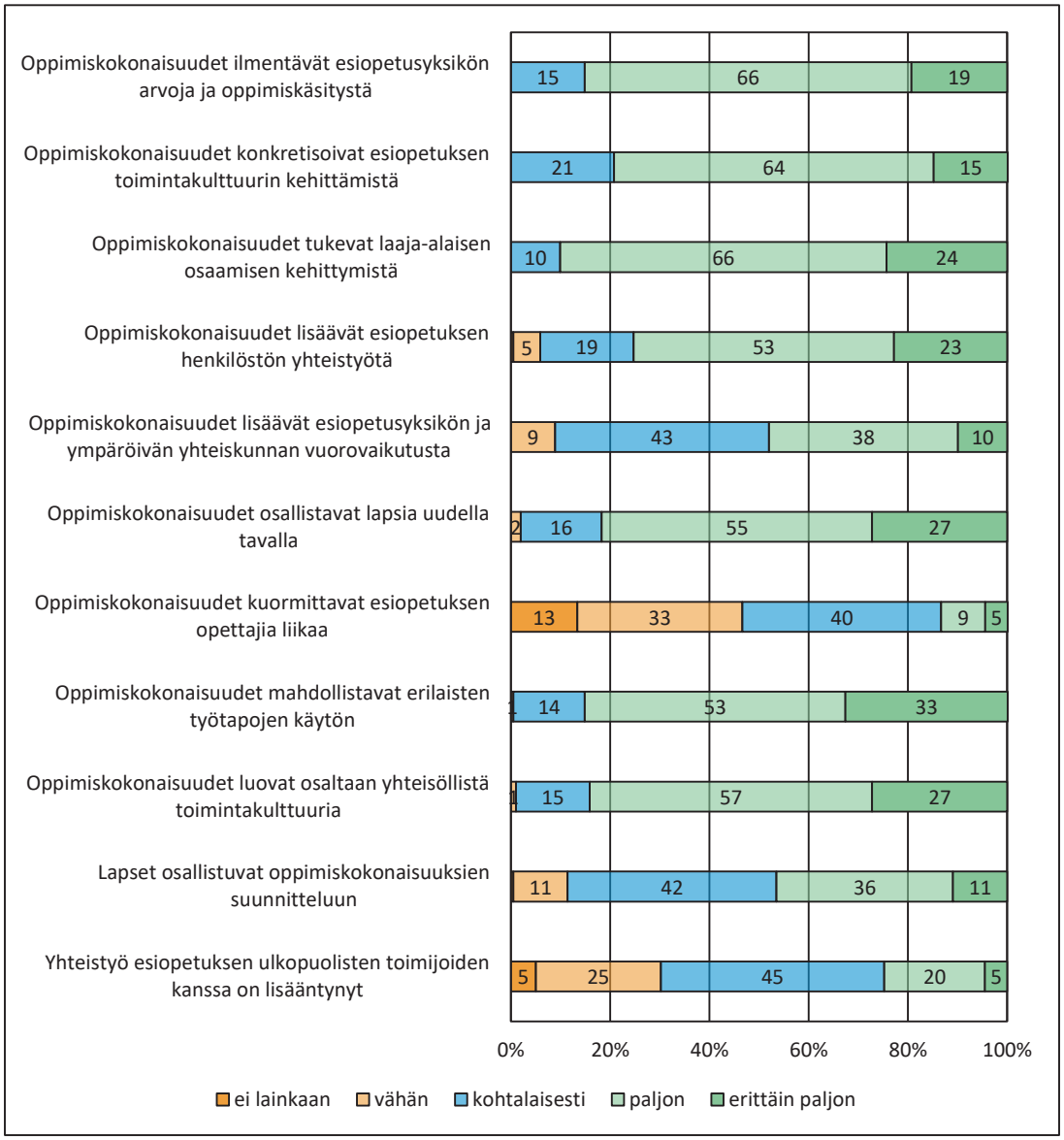
KUVIO 55. Opetuksen eheyttämisen keinot esiopetusyksiköissä

Neljä viidestä koulujen kyselyyn vastanneista arvioi, että monialaiset oppimiskokonaisuudet perusopetuksessa ovat lisänneet opettajien yhteistyötä ja erilaisia työskentelytapoja sekä luoneet yhteisöllistä toimintakulttuuria (kuvio 56). Tämä osaltaan tukee koulun toimintakulttuurin muuttamista perusteiden tavoitteiden suuntaan. Kolme neljäsosaa koulujen kyselyyn vastanneista arvioi, että monialaiset oppimiskokonaisuudet osallistavat oppilaita uudella tavalla sekä mahdollistavat uudenlaisia työskentelytapoja. Sen sijaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana osoitettujen taitojen arvioinnissa arvioi onnistuneensa alle puolet vastanneista. Lisäksi yli puolet koulujen vastaajista arvioi, että monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet oppiaineiden sisältöjen ymmärtämistä vähän tai kohtalaisesti.



KUVIO 56. Monialaiset oppimiskokonaisuudet kouluissa (n = 302–304)

Esiopetusyksiköiden vastaajaryhmien mukaan oppimiskokonaisuudet tukevat laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, ilmentävät esiopetusyksikön arvoja ja oppimiskäsitystä sekä konkretisoivat esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä (kuvio 57). Muutenkin esiopetusyksiköiden vastauksista voi päätellä, että oppimiskokonaisuuksien tavoitteet toteutuvat esiopetuksessa hyvin. Ainoastaan lasten osallistumisesta oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun ja yhteistyön lisääntymisestä esiopetuksen ulkopuolisten tahojen kanssa vastaajaryhmät antavat hieman heikommat arviot.



KUVIO 57. Oppimiskokonaisuudet esiopetusyksiköissä (n = 202)

5.6 Yhteenveto

- Neljä viidesosaa esiopetuksen ja yli puolet perusopetuksen vastaajaryhmistä arvioi saavuttaneensa hyvin seuraavat opetussuunnitelman sisällölliset tavoitteet: oppivana yhteisönä toimiminen ja lasten/oppilaiden aktiivinen toimijuus. Myös oppimiskokonaisuuksiin liittyvät tavoitteet on saavutettu esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmien mukaan hyvin: erityisesti oppimiskokonaisuuksien avulla on edistetty yhteisöllistä toimintakulttuuria. Kouluissa monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat lisänneet opettajien yhteistyötä ja luoneet erilaisia työskentelytapoja.
- Oppimisympäristöjen kehittämiseen liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa on sekä esi- että perusopetuksen vastaajaryhmien mukaan vielä työtä. Jopa kolmasosa vastanneista kouluista on epävarma oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteiden selkeydestä. Myöskään laaja-alaiseen osaamiseen ja oppiaineiden väliseen yhteistyöhön liittyviä tavoitteita ei ole perusopetuksessa vielä kaikilta osin saavutettu.
- Esi- ja perusopetuksen järjestäjien ja koulujen mukaan opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista edistävät eniten opettajien välinen yhteistyö sekä opettajien ja päiväkodin johtajien/rehtoreiden muutosvalmius. Esiopetusyksiköiden mukaan merkittävimmät edistävät tekijät ovat esiopetuksen opettajien muutosvalmius ja henkilöstön yhteistyö.
- Opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista estävät esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmien mukaan eniten tilat ja resurssit sekä muutosvastarinta ja asenteet. Esiopetuksessa tavoitteiden saavuttamista estää myös pätevien varhaiskasvatuksen opettajien vähyys.
- Toimintakulttuurin kehittämisessä lähes kaikki esi- ja perusopetuksen vastaajaryhmät pitävät tärkeinä opettajien osallistamista, kouluyhteisön jäsenten rohkaisemista työskentelemään yhdessä, yhteistyötaitoja ja yhteisiä tavoitteita.
- Noin puolet esi- ja perusopetuksen järjestäjistä arvioi palkkauksen ja työaikajärjestelyiden edistävän paljon esi- ja perusopetuksen kehittämistä. Koulujen vastaajaryhmistä 41 % arvioi niiden edistävän opetuksen kehittämistä vain vähän tai erittäin vähän. Myös esiopetusyksiköissä noin puolet vastaajaryhmistä kokee, että palkkaus edistää kehittämistä korkeintaan kohtalaisesti.
- Noin kolme neljäsosaa esi- ja perusopetuksen järjestäjistä pitää suunnitteluajan käyttöä paljon tai erittäin paljon opetuksen kehittämistä edistävänä tekijänä. Vähän alle kaksi kolmasosaa koulujen vastaajaryhmistä ja vähän alle kolme neljäsosaa esiopetusyksiköiden vastaajaryhmistä arvioi suunnitteluajan edistävän opetuksen kehittämistä myös paljon tai erittäin paljon.
- Koulun ja esiopetusyksikön kehittämismyönteinen ilmapiiri edistää lähes kaikkien esi- ja perusopetuksen järjestäjien mukaan opetuksen kehittämistä paljon tai erittäin paljon.
- Kouluista 61 % ja esiopetusyksiköistä jopa 88 % arvioi eheyttävän opetuksen edistävän opetuksen kehittämisestä paljon tai erittäin paljon. Vain 21 % koulujen vastaajaryhmistä on sitä mieltä, että oppiainejakoinen opetus edistää opetuksen kehittämistä paljon tai erittäin paljon. Lisäksi vain 33 % koulujen vastaajaryhmistä katsoo tuntijaon edistävän paljon opetuksen kehittämistä.
- Vastanneista kouluista noin neljäsosa on epävarma tai eri mieltä siitä, onko oppimiskäsitys huomioitu arvioinnin käytänteissä. Lisäksi kolmasosa koulujen vastaajaryhmistä on epävarma tai eri mieltä, tukeeko oppimiskäsitys opetuksen järjestäjän pedagogista kehittämistä.

- Koulujen vastaajaryhmistä yli kaksi kolmasosaa arvioi, että opetussuunnitelman muutokset, monipuoliset pedagogiset ratkaisut, yhteistyön mahdollisuudet, oppilaiden aktiivinen toimijuus ja kouluympäristön hyödyntäminen on huomioitu perusopetuksen kehittämisessä hyvin. Noin puolet koulujen vastaajaryhmistä arvioi, että ilmiölähtöisyys ja mahdollisuus itsenäiseen opiskeluun on huomioitu perusopetuksen kehittämisessä korkeintaan kohtalaisesti.
- Kaikki vastaajaryhmät nostavat oppimisympäristöjen kehittämisen suurimmiksi haasteiksi resurssit, välineet ja vanhanaikaiset tilat.

Arviointi-tulosten pohdinta

6

Tässä arvioinnissa on tarkasteltu koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuutta erityisesti esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien valmistelun ja käyttöönoton näkökulmista. Lisäksi on arvioitu paikallisen opetussuunnitelmatyön valtakunnallista ja paikallista ohjausta sekä opetussuunnitelmien perusteiden toimivuutta.

6.1 Osallistava opetussuunnitelmaprosessi tukee opetuksen kehittämistä

Arviointitulosten mukaan paikallinen opetussuunnitelmaprosessi tukee opetussuunnitelmien perusteiden uudistuksiin perehtymistä ja opetuksen pitkäjänteistä kehittämistä. Se lisää myös eri toimijoiden yhteistyötä, sitoutuneisuutta ja osallistumista. Parhaimmillaan hyvin suunniteltu ja eri toimijoita osallistava prosessi toimii muutosta liikkeelle laittavana voimana sekä auttaa opetussuunnitelmien asiasisältöjen omaksumisessa. Yhteiset tavoitteet, opettajien osallistaminen sekä yhteisön jäsenten rohkaiseminen yhteistyöhön ovat keskeisiä tekijöitä esiopetusyksikköjen ja koulujen toimintakulttuurien kehittämisessä.

Esi- ja perusopetuksen järjestäjien mukaan opetussuunnitelmaprosessissa on olennaista yhteinen pohdinta siitä, mikä esi- ja perusopetuksessa on tärkeää ja mihin kasvatuksella pyritään. Arvokeskustelu on keskeinen osa opetussuunnitelmatyötä. Keskustelu opetuksen järjestämisen taustalla olevista arvositoutuneista valinnoista tukee opetussuunnitelman käyttöä pedagogisena työkaluna (Krokfors 2017, 248). OPS-arvioinnin tulosten mukaan oppimista ja työtapoja koskevaa tutkimustietoa on hyödynnetty paikallisessa opetussuunnitelmatyössä. Paikallisen opetussuunnitelman valmistelua edistävät sekä esi- että perusopetuksessa opettajien välinen sekä johdon ja opettajien välinen yhteistyö. Komulainen ja Rajakaltio (2017, 224) toteavat, että koulun tasolla tapahtuva pedagoginen johtaminen on opetussuunnitelmatyössä keskeisessä asemassa, varsinkin muutokseen pyrittäessä. Pedagogisen johtamisen merkitys korostuu osana koulutyötä silloin, kun opetussuunnitelma-asiakirjaa tulkitaan ja muunnetaan opettajan työtä raamittavaksi dokumentiksi.

Opetussuunnitelmien perusteiden oppimiskäsityksessä korostetaan aiempaa enemmän oppimisen sosiokulttuurisia ja kontekstuaalisia ulottuvuuksia. Tämän johdosta kasvatusalan asiantuntijoiden huomio on voimakkaammin kohdistunut oppimisympäristöihin. Kehittämällä oppimisen tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjen toimintaa voidaan laajentaa ja monipuolistaa lasten ja oppilaiden oppimiskokemuksia (Krokfors 2017, 253–254). OPS-arvioinnin tulosten mukaan suurin osa esi- ja perusopetuksen järjestäjistä on ottanut oppimiskäsityksen paikallisen opetussuunnitelman laatimisen lähtökohdaksi ja huomioinut sen opetuksen käytänteissä. Jopa neljäsosa koulujen vastaajaryhmistä on kuitenkin epävarma tai eri mieltä siitä, onko oppimiskäsitys huomioitu arvioinnin käytänteissä. Lisäksi kolmasosa koulujen vastaajaryhmistä on epävarma tai eri mieltä siitä, tukeeko oppimiskäsitys opetuksen järjestäjän pedagogista kehittämistä. Arvioinnin tulosten mukaan opetuksen järjestäjät kokevat onnistuneensa hyvin oppimiskäsityskeskustelujen järjestämisessä. Koulut eivät kuitenkaan arvioi oppimiskäsityskeskustelujen onnistuneisuutta yhtä positiivisesti. OPS-arvioinnissa oppimisympäristöjen kehittämisen suurimmiksi haasteiksi nostetaan resurssit, välineet ja vanhanaikaiset tilat. Osa arviointiin osallistuneista kouluista on myös epävarma oppimisympäristöjen kehittämiseen liittyvien tavoitteiden selkeydestä. Oppimisympäristökäsityksen laajentaminen ei tapahdu hetkessä, sillä siihen liittyy oppiaineiden integraatio, projektityö, digitaaliset oppimateriaalit ja koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen käyttö (Krokfors 2017, 256).

Täydennyskoulutukset tukevat paikallista opetussuunnitelmatyötä heikommin esiopetusyksiköiden ja koulujen kuin esi- ja perusopetuksen järjestäjien vastaajaryhmien mielestä. Suurimmat esteet osallistua paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin liittyviin koulutuksiin ovat olleet sijaisjärjestelyt, pitkät etäisyydet ja erilaiset taloudelliset seikat. Opetushallituksen ohjaus ja tuki ei ollut arviointitulosten mukaan kaikilta osin riittävää, selkeää tai oikea-aikaista. Koulutukset selkiinnyttivät opetussuunnitelmauudistuksen keskeisiä linjauksia ja muutoksia, mutta ne eivät riittävästi vastanneet paikallisiin tarpeisiin. Esiopetuksen vastaajaryhmät ovat hieman perusopetuksen vastaajaryhmiä tyytyväisempiä koulutuksista saatuun tukeen sekä koulutusten sisältöjen ja materiaalien hyödyllisyyteen. Vastaajaryhmät toivovat käytännönläheistä, kohdennettua (esim. pienet opetuksen järjestäjät) sekä koulun ja esiopetusyksikön arkeen linkittyvää täydennyskoulutusta. Myös tiedottamista tulisi tehostaa: lähes puolet kaikista OPS-arvioinnin vastaajaryhmistä arvioi, että tiedottaminen opetussuunnitelmaprosessin aikana on ollut riittämätöntä. Hyvällä tiedottamisella ja viestinnällisillä ratkaisuilla voitaisiin lisätä tietoisuutta uudistuksista, tehostaa tiedon kulkua ja opetussuunnitelmaprosessin etenemistä. Kuten Norrena ja Kankaanranta (2012) toteavat, pelkällä tiedon antamisella on havaittu olevan hyvin vähän vaikutusta opettajan käytännön työhön.

OPS-arvioinnin tulokset osoittavat, että osa opetuksen järjestäjistä ei hyödynnä edellisen opetussuunnitelmaprosessin kokemuksia tai arvioinnin tuloksia kuin korkeintaan kohtalaisesti. Oppimista ja työtapoja koskevaa tutkimustietoa hyödynnetään jonkin verran paremmin opetussuunnitelmallisten tavoitteiden, kasvatuksellisten teemojen ja muiden toimintaperiaatteiden valinnassa. Arviointitulosten perusteella voidaan todeta, että opetuksen järjestäjien tulisi hyödyntää edellisen opetussuunnitelmaprosessin arvioinnin, itsearvioinnin ja kehittämistyön tuloksia sekä kunnan kehittämissuunnitelmaa opetussuunnitelmatyössä nykyistä enemmän. Esimerkiksi laajempi itsearvioinnin tulosten ja oppimista koskevan tutkimustiedon hyödyntäminen opetus-

suunnitelmatyössä voisi tukea sekä opetussuunnitelmien käyttöä esiopetusyksiköiden ja koulujen arjessa että opetuksen kehittämistä ylipäänsä. Samalla ehkä lisääntyisi eri toimijatahojen välinen ymmärrys opetussuunnitelmauudistukseen liittyvistä keskeisistä asioista.

Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi tukee parhaimmillaan esi- ja perusopetuksen kehittämistä pitkällä aikavälillä. Hyvin toteutettu prosessi luo mahdollisuuksia syvälliseen keskusteluun ja lisää ymmärrystä opetussuunnitelmien keskeisistä tavoitteista, käsitteistä sekä muutoksista. Keskustelu paikallisella tasolla olisi hyvä aloittaa jo perusteiden valmisteluvaiheessa. Tällöin paikallisen tason toimijoilla olisi riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia pohtia uudistuksia teorian ja käytännön näkökulmista. Eri toimijoiden osallistamisen sekä opetussuunnitelmaprosessin eri vaiheisiin liittyvän selkeän viestinnän merkitys korostuu erityisesti seutukunnallisissa prosesseissa. Sekä opetussuunnitelman valmistelu että sen käyttöönotto ovat pitkään jatkuvia prosesseja. Jatkuva itsearviointi molempien prosessien aikana tukee opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumista sekä esiopetusyksiköiden, koulujen ja opetushallinnon työtä.

6.2 Yhteistyö ja myönteinen ilmapiiri edistävät opetuksen kehittämistä ja toimintakulttuurin muutosta

OPS-arvioinnin tulokset osoittavat, että esiopetusyksiköt ja koulut ovat huomioineet opetuksen kehittämisessä hyvin opetussuunnitelman muutokset, monipuoliset pedagogiset ratkaisut, yhteistyön mahdollisuudet ja oppilaiden aktiivisen toimijuuden. Esiopetuksessa on huomioitu hyvin myös toiminnallisuuden painottuminen. Esiopetusyksiköissä ja erityisesti kouluissa on huomioitu heikommin asioiden tarkastelu ilmiölähtöisesti. Lähes kaikkien esi- ja perusopetuksen järjestäjien mukaan opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa ja opetuksen kehittämistä edistää esiopetusyksikön ja koulun kehittämismyönteinen ilmapiiri. Sitä voidaan tukea pedagogisella johtajuudella, jonka on todettu edistävän esi- ja perusopetuksen kehittämistä sekä tukevan arjen opetustyötä. Opetuksen kehittämistä ja toimintakulttuurin muutosta edistävät lisäksi yhteinen suunnitteluaika sekä erityisen tuen ja erityisopetuksen huomioiminen. Esiopetusyksiköt ja koulut pitävät lisäksi lasten ja oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia tärkeänä opetuksen kehittämistä edistävänä tekijänä.

Rajakaltio (2011) on tutkimuksessaan seurannut, miten ulkopuolelta tullut muutostarve siirtyy koulun kehittämistoiminnaksi. Toimintakulttuuri muodostuu monisyisistä ja toisistaan ristiriitaisistakin elementeistä. Koulujen arjessa keskeistä on taito elää erilaisuuden ja ristipaineiden keskellä. Kouluissa koettuja ristipaineita ovat kasvattaneet asiakaslähtöinen hallintomalli, voimistunut yksilökeskeinen ajattelu sekä opettajien huoli oppilaiden ongelmista ja resurssien puutteesta. Yhtenäistä kulttuuria oppilaitoksissa lisäävät muun muassa tiimimäinen työskentely, pedagoginen johtaminen ja jaettu johtajuus. Rajakaltion tutkimus osoittaa, että uudistusten toteuttaminen edellyttää muutoksia työorganisaation rakenteissa. Rakenteiden avulla luodaan perusta toimijuudelle ja vuorovaikutukselle, jonka kautta voi syntyä uudenlaisia toimintatapoja. (Rajakaltio 2011, 13.)

OPS-arvioinnin tulosten mukaan toimintakulttuurin kehittämisessä keskeisiä tekijöitä ovat esi- ja perusopetuksessa yhteiset tavoitteet, opettajien osallistaminen ja yhteisön jäsenten rohkaiseminen yhteistyöhön. Perusopetuksessa keskeinen tekijä on lisäksi yhteistyötaidot. Arviointi kuitenkin osoittaa, ettei yhteistyön arvoa kaikilta osin kouluissa tunnisteta eikä sille löydy riittävästi aikaa tai resursseja. Yhteistyö luo paikkoja oppivan yhteisön jäsenten kohtaamiselle ja keskusteluille. Esimerkiksi opetuksen eheyttämisestä keskusteleminen voi edistää ymmärrystä siitä, mitä laaja-alaisuudella ja ilmiökeskeisyydellä käytännön esiopetusyksikkö- ja koulutyössä tarkoitetaan. Inklusiivisen opetuksen toteutustavoista ja reunaehdoista on myös hyvä keskustella, jotta sitä pystytään toteuttamaan lapsi- ja oppilaslähtöisesti parhaalla mahdollisella tavalla.

Esi- ja perusopetuksessa opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista edistävät arviointitulosten perusteella parhaiten yhteistyö ja muutosvalmius. Norrenan (2013) mukaan yhteiset arvokeskustelut ja yhteistoiminnallisuus tukevat toimintakulttuurin muutosta. Koulutasolla tarvitaan lisää yhteistoiminnallista kulttuuria ja yksin tekemisen perinne on valtava rasite koulujen kehittymiselle. (Norrena 2013, 164.) Tavoitteiden saavuttamista estävät esi- ja perusopetuksen järjestäjien, esiopetusyksiköiden ja koulujen vastaajaryhmien mukaan tilat ja resurssit, muutosta haittaava ilmapiiri ja asenteet sekä esiopetuksessa myös kelpoisten opettajien vähyys. Tavoitteiden saavuttamista estävät tekijät ovat vastaajaryhmien mukaan siis osittain samoja kuin saavuttamista edistävät tekijät. Tämä voi kertoa siitä, että eri vastaajaryhmät joutuvat toimimaan hyvin erilaisissa tiloissa (esim. väistötilat) ja vaihtelevilla resursseilla.

Esiopetusyksiköissä ja kouluissa otetaan hyvin huomioon yhteisön jäsenten yksilöllisyys ja yhteisön tarpeet sekä edistetään vastuullisuutta ja tasa-arvoa. Suurin osa esiopetuksen vastaajaryhmistä arvioi saavuttaneensa hyvin seuraavat opetussuunnitelman sisällölliset tavoitteet: oppivana yhteisönä toimiminen, lapsen aktiivinen toimijuus ja laaja-alainen osaaminen. Kolmasosa esiopetuksen toimijoista arvioi, että oppimisympäristöihin liittyvien tavoitteiden toteuttamisessa on vielä työtä. Perusopetuksen vastaajaryhmistä yli puolet ilmoittaa saavuttaneensa hyvin oppivana yhteisönä toimimiseen, oppilaiden aktiiviseen toimijuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyvät tavoitteet. Oppimiskokonaisuudet ovat vastaajien mukaan lisänneet opettajien yhteistyötä, luoneet erilaisia työskentelytapoja sekä vahvistaneet yhteisöllistä toimintakulttuuria. Heikommin on perusopetuksen vastaajien mukaan saavutettu laaja-alaiseen osaamiseen, oppiaineiden väliseen yhteistyöhön ja oppimisympäristöjen kehittämiseen liittyvät tavoitteet. Noin puolet koulujen vastaajaryhmistä arvioi myös, että ilmiölähtöisyys ja mahdollisuus itsenäiseen opiskeluun on huomioitu vain korkeintaan kohtalaisesti.

6.3 Ohjausjärjestelmän rakenteellisten ratkaisujen toimivuus

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ovat merkittävä osa koulutuksen ohjausjärjestelmää. Opetussuunnitelmia on valmisteltu laajassa yhteistyössä eri toimijatahojen kanssa. Uudistusten ja muutosten tavoitteena on ollut vahvistaa ja turvata koulutuksellista tasa-arvoa ja tukea tietojen ja taitojen oppimista.

Opetussuunnitelma ilmentää yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä kaikille keskeisistä kasvatuksen tavoitteista ja tarpeista, jotka ohjaavat yhteiskunnan koulukasvatusta. Persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittyminen, elinikäinen oppiminen ja maailmankansalaisuus ovat koulukasvatuksen tavoitteita, jotka esitetään opetussuunnitelmassa varsin abstraktilla tasolla, jotta ne kattavat yhteiskunnan arvojen ja normien kirjon (Saari, Tervasmäki, Värri 2017; 83.)

Paikallisten opetussuunnitelmien valmistelussa on hyödynnetty useita erilaisia toteuttamistapoja. Paikallisesti on voitu päättää, miten eri toimijoita on valmisteluprosessissa osallistettu. Osallistamisen ja johtamisen tavat, eri toimijoiden osallistuminen ja valmisteluprosessiin käytetty aika vaikuttavat siihen, miten paikalliset opetussuunnitelmat kytkeytyvät käytäntöön. Paikallisesti päätettävät asiat tukevat arviointitulosten mukaan erityisesti toiminnan suunnittelua ja jäsentämistä sekä paikallisen toimintakulttuurin ja vahvuuksien huomioimista. Paikalliset erityispiirteet on huomioitu arviointitulosten mukaan hyvin paikallisten opetussuunnitelmien valmistelussa. Opetuksen järjestäjillä voi kuitenkin olla erilaiset mahdollisuudet huomioida ja toteuttaa paikallisesti päätettäviä asioita opetussuunnitelmaprosessin aikana. Opetuksen järjestäjiä eriarvoistavat Suomessa monet erilaiset tekijät. Eriarvoisuus voi näkyä esimerkiksi opetussuunnitelmaprosessiin kohdistetuissa resursseissa. Niukoilla taloudellisilla tai ajallisilla resursseilla toteutetut prosessit voivat vaikuttaa opettajien jaksamiseen sekä asenteisiin opetussuunnitelmauudistuksia kohtaan.

Arviointitulosten mukaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet tukevat opetuksen toteuttamista käytännössä. Esiopetusyksiköiden ja koulujen työtä tukevat parhaiten paikalliset opetussuunnitelmat ja vuosisuunnitelmat, mutta opetuksen valtakunnalliset tavoitteet jäävät hieman niitä etäisemmiksi. Opetuksen valtakunnalliset tavoitteet kuitenkin edistävät esi- ja perusopetuksen yhtenäisyyttä, paikallisen toimintakulttuurin kehittämistä ja laaja-alaisen osaamisen vahvistamista.

Opetussuunnitelmien perusteiden lisäksi perusopetuksen järjestämiseen vaikuttaa voimakkaasti tuntijako. Tuntijako määrittää perusopetusta ja raamittaa opetussuunnitelman perusteiden laatimista ja käyttöönottoa. Koulujen ja perusopetuksen järjestäjien mukaan tuntijako muodostaa selkeän kehyksen paikallisen opetussuunnitelman valmisteluun ja käyttöönottoon. Tulokset kuitenkin osoittavat, ettei tuntijako tue parhaalla mahdollisella tavalla yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä: tuntijaon ei esimerkiksi koeta edistävän riittävästi laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista. Oppiaineiden vuosiluokkakohtaisten tavoitteiden saavuttamista tuntijako arviointitulosten mukaan sen sijaan tukee. Laaja-alaisen osaamisen roolia on kasvatettu vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa. Tuntijaon ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden yhdistäminen voi kuitenkin olla paikallisesti haastavaa. Voidaan siksi pohtia, toisiko tuntijaon ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden suunnittelu ja valmistelu rinnakkain selkeyttä niiden yhteensovittamiseen käytännön koulutyössä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhdistyvät curriculum- ja Lehrplan-mallit. Tuntijako liittyy perinteisesti oppiainejakoiseen Lehrplan-malliin. Laaja-alaisen osaamisen ja koko opetussuunnitelman yleisen osan voidaan ajatella liittyvän lähemmin oppilaskeskeiseen curriculum-malliin sekä eheyttävän opetuksen tavoitteisiin. Eheytetyn ja ainejakoisen opetussuunnitelman käytännön toteuttamisessa on haasteita. Kahden mallin ristiriitoja on pyritty ratkaisemaan esimerkiksi sijoittamalla laaja-alainen osaaminen osaksi vuosiluokka- ja oppiaine-

kohtaisia tavoitteita. Paikallisesti on keskeistä pohtia, miten laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ymmärretään osana oppiainejakoista opetusta. Koska suuri osa laaja-alaisen osaamisen toteuttamisen tavoista jää paikallisesti päätettäviksi, käytännön koulutyössä voi syntyä hyvin erilaisia tulkintoja ja toteutuksia.

Kun kehittäminen perustuu monitulkintaisten käsitteiden tulkintaan, paikalliset uudistusten toteuttamisen tavat voivat vaihdella voimakkaasti tehtyjen tulkintojen mukaan. Tulkintojen moninaisuus ei edistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä. Käsitteiden yhteisen ymmärryksen muodostamiseen tarvitaan riittävästi aikaa, resursseja ja koulutusta. Yhteistä ymmärrystä tulisi luoda sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Järjestettyjen koulutusten tulisi tukea käsitteiden johdonmukaista tulkintaa. Paikallisesti tulee huolehtia, että käsitteistä keskustellaan riittävästi opetussuunnitelmaprosessin aikana. Tämä vaatii aktiivista pedagogista johtamista sekä henkilökunnan motivoimista ja sitouttamista yhteiseen pohdintaan.

OPS-arvioinnin tulokset osoittavat, että opetuksen järjestäjät arvioivat opetussuunnitelmien valmistelu- ja käyttöönottoprosessien sujuvuuden myönteisemmin kuin esiopetusyksiköt ja koulut. Tämä tulos on linjassa edellisen opetussuunnitelmien perusteiden arvioinnin tulosten kanssa (Sulonen ym. 2010; Korkeakoski & Siekkinen 2010). On syytä pohtia, miksi hallinnon ja käytännön opetuksen tason arviot opetussuunnitelmaprosessista eroavat toisistaan ja millaiset työskentelytavat tukisivat eri toimijoiden välistä ymmärrystä.

Kehittämis-suositukset

7

Arviointiryhmä on laatinut arvioinnin tulosten pohjalta seuraavat kehittämissuositukset:

1. **Laaja-alaista osaamista ja oppiainejakoisuutta tulee voimakkaammin yhtenäistää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.**

Selkeät tavoitteet tukevat perusopetuksen kehittämistä käytännön tasolla. Laaja-alaisen osaamisen ja oppiainejakoisuuden yhdistäminen on osoittautunut haasteelliseksi perusopetuksen kehittämisessä. Vaikka perusteasiakirjassa laaja-alainen osaaminen on viety osaksi oppiaineiden tavoitteita, opetuksen käytännön tasolla niiden yhteys jää avoimeksi tai tulkinnanvaraiseksi. Tulkinnanvaraisuus ei edistä toivottua oppimisen ja opettamisen uudistumista.

2. **Perusopetuksen tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen rinnakkain tukisi paremmin opetuksen kehittämistä paikallisesti.**

Tuntijako laaditaan useita vuosia ennen opetussuunnitelman perusteita, minkä vuoksi niitä voi olla vaikea sovittaa yhteen. Tuntijaon ja opetussuunnitelmien valmistelu samanaikaisesti voisi tukea paremmin opetussuunnitelman perusteiden valmistelu- ja käyttöönottoprosesseja.

3. **Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa esiintyviä monitulkintaisia käsitteitä tulee selkeyttää.**

Perusteasiakirjojen laajoja ja monitulkintaisia käsitteitä on tulkittu paikallisesti eri tavoin. Monitulkintaisuus aiheuttaa epäselvyyttä käytännön esiopetusyksikkö- ja koulutyöhön. Käsitteiden selkeä määrittely tukee paikallisten opetussuunnitelmien valmistelua ja käyttöönottoa sekä edesauttaa riittävän yhteisen ymmärryksen muodostumista kaikilla eri toimijatasoilla. Myös tuen ja ohjauksen tulisi olla käsitteiden tulkitsemisen osalta johdonmukaista.

4. **Opetussuunnitelmia koskevan täydennyskoulutuksen tulee olla oikea-aikaista, kohdennettua, käytännönläheistä ja sen tulee olla yhdenvertaisesti saatavilla.**

Arviointituloksissa korostuu toive opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa tukevista koulutuksista. Koulutuksissa tulisi huomioida tarkkaan erilaiset kohderyhmät (esim. eri kokoiset opetuksen järjestäjät) ja heidän tarpeensa. Koulutusten järjestämistapaa tulisi pohtia erityisesti sisältöjen ja toteuttamistapojen osalta: esimerkiksi verkkokoulutukset voisivat olla hyvä keino koulutusten saavuttavuuden lisäämiseksi.

5. **Paikallisen tason toimijoiden välinen vuorovaikutus kehittämistyössä on tärkeää ja sitä tulee lisätä.**

Tulosten mukaan opetuksen järjestäjät arvioivat ohjausjärjestelmän toimivuuden myönteisemmin kuin esiopetusyksiköt ja koulut. Oman työn reflektointi, tiedon jakaminen ja monipuolinen vuorovaikutus varmistavat, että paikallisen kehittämistyön suuntalinjat ovat jaetut.

6. **Esiopetusyksikkö- ja koulutasolla tulee edistää monipuolisia yhteistyökäytänteitä. Lisäksi tulee korostaa yhteistyön ja myönteisen ilmapiirin merkitystä kehittämistyön ja opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamisen tukena.**

Yhteistyö eri toimijoiden välillä, keskustelu esimerkiksi oppimiskäsityksestä, osallisuuden kokemukset ja kehittämismyönteinen ilmapiiri edistävät opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista. Varsinkin pienet opetuksen järjestäjät tarvitsevat yhteistyöverkostoja opetussuunnitelmatyön valmisteluun ja käyttöönottoon.

7. **Viestintää ja tiedottamista tulee tehostaa sekä perusteuudistustyössä että paikallisessa opetussuunnitelmatyössä.**

Tiedottamiseen ja viestintään tulee varata riittävästi resursseja niin valtakunnallisella kuin paikallisella tasolla. Digitalisaatiota tulee jatkossakin hyödyntää osana opetussuunnitelmatyötä, ja jo luotuja järjestelmiä (esim. OPS 2016 -sivusto ja ePerusteet) tulee kehittää. Viestinnässä onnistuminen luo perustan asialliselle julkiselle keskustelulle niin valtakunnallisissa kuin paikallisissakin medioissa.

8. **Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessien suunnitteluun sekä opetussuunnitelmien valmisteluun ja käyttöönottoon tulee varata tarpeeksi aikaa ja resursseja.**

Eri toimijoille niin paikallisella kuin valtakunnallisellakin tasolla tulisi turvata riittävästi aikaa ja muita resursseja koko opetussuunnitelmaprosessin ajaksi. Tukea ja koulutusta tarvitaan sekä ennen opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien hyväksymistä että pitkään sen jälkeen.

Lähteet

Asetus 852/1998. Perusopetusasetus.

Asetus 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.

Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä: Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Acta Universitatis Ouluensis Series E, Scientiae socialium 11.

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. Tampere: Kirjokansi.

Esikoulukomitean mietintö 1972. Komiteamietintö A 13. Helsinki: Valtioneuvosto.

Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 84.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.

Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigman ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus. Keskusteluavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 223–246.

Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (toim.), 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53.

Krokfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus. Keskusteluavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 247–265.

Laki 628/1998. Perusopetuslaki.

Laki 1040/2014. Laki perusopetuslain muuttamisesta.

Laki 540/2018. Varhaiskasvatuslaki.

Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelma koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.

Niemi, H. 2013. Kehittävä arviointi – tulevaisuuden ennakointia ja pyrkimystä yhteistyöhön. Julkaisussa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim.), Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhlajulkaisu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63, 105–116.

Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.

Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse.” Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Norrena, J. & Kankaanranta, M. & 2012. Innovatiivinen opetus ja oppiminen: koulutuksen kehittyvä ekosysteemi. Kansainvälisen ITL-tutkimuksen toisen tutkimusvuoden tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Agora Center.

Nyyssölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:12.

Opetushallitus 2010. Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon. Muistio. Opetushallitus.

Opetushallituksen tiedote 62/2012.

Opetushallitus 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Tampere: Opetushallitus.

Opetushallitus 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Opetushallitus.

Opetushallitus, OPS 2016-sivusto. [Viitattu 30.10.2018]. Saantitapa: http://www.oph.fi/ops2016

Patton, M. Q. 1997. Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. California: Thousand Oaks.

Patton, M. Q. 2011. Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enchance Innovation and Use. New York, London: The Guilford Press.

Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Julkaisussa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 91–128.

Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus. Keskusteluavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 83–108.

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. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Tampere University Press. 35–58.

Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010 Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52.

Venäläinen, S. & Saarinen, J. 2018. OPS-arvioijat kylässä – kehittävää arviointia käytännössä. Julkaisussa T. Pirinen (toim.), Riippumaton arvioija. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 1, 26–31.

Vitikka, E. 2004. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.), Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsennys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa Tilannekatsaus – kesäkuu 2012. Muistiot 2012: 4. Helsinki: Edita Prima.

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

OPS-arviointi 2016–2020 -hankkeen ensimmäisessä raportissa tarkastellaan koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuutta sekä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista edistäviä ja estäviä tekijöitä.

Arviointitulosten mukaan kehittämismyönteinen ilmapiiri ja eri toimijoiden välinen yhteistyö lisäävät paikallisen opetussuunnitelman valmistelun ja käyttöönoton onnistuneisuutta. Enemmän huomiota tulisi kiinnittää opetussuunnitelmien perusteiden monitulkintaisten käsitteiden konkretisoimiseen ja paikallisen tason toimijoiden yhteisen ymmärryksen lisäämiseen.

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

ISBN 978-952-206-481-3 (nid.)
ISBN 978-952-206-482-0 (pdf)

ISSN 2342-4176 (Painettu)
ISSN 2342-4184 (Verkkojulkaisu)
ISSN-L 2342-4176

Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)
00101 HELSINKI
Puhelinvaihde: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi