

Esko Korkeakoski &
Taru Siekkinen (toim.)



Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus

Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia

Koulutuksen arviointineuvoston
julkaisuja 53

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus

Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia

Esko Korkeakoski & Taru Siekkinen (toim.)



Koulutuksen
arviointineuvosto

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen arviointineuvoston sihteeristö

PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

puh. (014) 260 3220

faksi (014) 260 3241

kti-asiakaspalvelu@jyu.fi

www.edev.fi

Julkaisija: Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä 2010

© Koulutuksen arviointineuvosto ja kirjoittajat

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Keski-Suomen Sivu Oy

ISSN 1795-0155 (painettu)

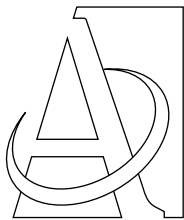
ISSN 1795-0163 (verkkojulkaisu, pdf)

ISBN 978-951-39-4168-0 (painettu)

ISBN 978-951-39-4169-7 (verkkojulkaisu, pdf)

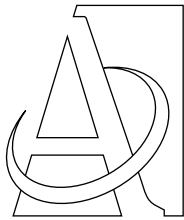
Bookwell Oy

Jyväskylä 2010



Sisällys

Saatteeksi	7
Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa	11
<i>Eeva Hujala, Hannele Karikoski & Tuija Turunen</i>	
Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana	23
<i>Erja Vitikka</i>	
Koulu on keksittävä uudelleen	39
<i>Olli Hietanen</i>	
Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2000 ja 2004 toimivuus	47
<i>Taru Siekkinen & Marjaana Saastamoinen</i>	
Yhteenvetoa ja päätelmiä	71
<i>Taru Siekkinen</i>	
Kirjoittajat	75



Saatteeksi

Tämä julkaisu liittyy esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän arviointiin. Järjestelmän kannalta olennaisin tieto on lähtökohtaisesti esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 toimivuus. Niiden ohjauksellinen vaikuttavuus on opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuuden arvioinnin keskeisin kriteeri.

Opetus- ja kulttuuriministeriö antoi hankkeen Koulutuksen arviointineuvoston organisoitavaksi 11.11.2008. Tämä raportti on osa sitä aineistollista perustaa, johon arvioinnin päätelmät ja kehittämisehdotukset perustuvat. Pääraportti julkaistaan tämän artikkelijulkaisun kanssa tammikuussa 2011 (Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja nro 52).

Tässä julkaisussa syvennyttään muutamaan teemaan, jotka ovat osa arviointikohdetta. Kaksi ensimmäistä artikkelia käsittelevät esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien toimivuutta. Näistä jälkimmäinen tarkastelee asiaa pedagogiikan kannalta. Kolmas artikkeli tähyää esi- ja perusopetuksen kehittämisen tarpeisiin tulevaisuuden näkökulmasta. Artikkelin viitekehys tukeutuu monipuolisesti yhteiskunnalliseen kehitykseen ja työelämän muutoksiin sekä osin myös maailmanlaajuisiin trendeihin. Neljäs artikkeli on kooste ja katsaus aiheesta käsittelevästä uusimmasta arviointi- ja tutkimustiedosta.

Artikkelin ”Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa” ovat kirjoittaneet professori Eeva Hujala, kasvatustieteen tohtori Hannele Karikoski ja kasvatustieteen tohtori Tuija Turunen. Artikkelissa kerrotaan, että esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2000 on havaittavissa kahdenlaisia diskursseja: tulevaisuuden ja yksilöllisyyden diskurssit. Artikkelin mukaan käytännön esiopetuksessa todentuu kuitenkin lähinnä tulevaisuuden diskurssi, jonka näkökulmasta esiopetus nähdään hyödyllisenä ja kehittävänä. Leikki nähdään opetuksen ja oppimisen välineenä. Yksilöllisyyden diskurssi, jossa toiminnan lähtökohtana ovat lapsen tarpeet

ja lapsen kehityksen tukeminen, ei tule kirjoittajien mukaan esiin käytännössä juuri ollenkaan. Jatkuvuus esiopetuksesta perusopetukseen on tärkeää, mutta se ei saisi tarkoittaa sitä, että koulumainen työskentely ”valuu” esiopetuksen puolelle. Kirjoittajien mielestä Suomessa olisi nyt syytä kriittisesti tarkastella, kenen tarpeita esiopetus toteuttaa.

Artikkelin ”Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana” on kirjoittanut kasvatustieteen tohtori Erja Vitikka. Artikkelissa vertaillaan vuoden 1994 ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pedagogisia piirteitä. Artikkelissa todetaan, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 sisällöllinen puoli on runsas ja monipuolinen mutta pedagoginen osuus varsin vähäinen. Kirjoittaja tähdentää, että koululla on myös hyvin tärkeä kasvatustehtävä ja että opetus on paljon laajempi tapahtuma kuin vain tietyn oppiaineen sisällön opettaminen.

Informaalin oppimisen huomioivassa prosessilähtöisessä opetussuunnitelmassa kiinnitetään huomiota tärkeisiin pedagogisiin tekijöihin, kuten erilaisiin oppimisympäristöihin, oppimateriaaleihin ja opiskelumuotoihin, mutta nykyinen formaali produktiivinen opetussuunnitelma, joka perustuu struktuureihin ja suunnitelmallisuuteen, ei ota niitä riittävästi huomioon. Kirjoittajan mukaan opiskelijoiden motivaatiota voitaisiin parantaa, jos opetuksessa korostettaisiin enemmän informaaleja oppimisen muotoja. Vitikan artikkelissa kaivataan opetussuunnitelman perusteisiin syvällisempää tapaa tarkastella tavoitteiden, sisältöjen, pedagogiikan ja arvioinnin vuoropuhelua oppilaan hyvän oppimisen näkökulmasta.

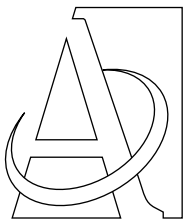
Artikkelin ”Koulu on keksittävä uudelleen” on kirjoittanut valtiotieteen maisteri Olli Hietanen. Artikkelin mukaan aikaamme kuvaa jatkuva muutos, joka kiihtyy koko ajan. Koulutuksen ja opetuksen olisi uudistuttava sen mukana. Artikkelissa esitetään näkökulmia esi- ja perusopetuksen, yhteiskunnan sekä Suomen tulevaisuuskehitykseen. Tässä kontekstissa suomalaista koulutusjärjestelmää, tai osaamisjärjestelmää, tulisi tuottaa esimerkiksi menestyviksi vientituotteiksi. Keskustelua herättämään tarkoitettussa puheenvuorossa painottuvat ihmisten lisääntyvät mahdollisuudet kehittyä yksilöinä ja toteuttaa unelmiaan.

Artikkeli ”Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2000 ja 2004 toimivuus” on katsaus aiheeseen liittyvään aiempaan tutkimukseen ja arviointiin. Sen ovat koonneet yhteiskuntatieteiden kandidaatti Taru Siekkinen ja filosofian maisteri Marjaana Saastamoinen. Tämä artikkeli myötäilee pääraportin rakennetta. Siinä tarkastellaan opetussuunnitelmajärjestelmän sekä opetussuunnitelmien perusteiden toimivuutta viidestä eri näkökulmasta. Ne ovat 1) kansallisen poliittisen päättäjän sekä opetushallinnon, 2) opetuksen järjestäjän, 3) koulun ja päiväkodin, 4) opettajan, 5) vanhempien ja 6) oppilaan näkökulma.

Yhteenvedossa tarkastellaan, mitkä näkökulmat, kysymykset ja ongelmat yhdistävät näitä neljää artikkelia. Mitä asioita aineiston perusteella tulisi kehittää? Mihin parannusehdotuksiin aineistot antavat aihetta? Yhteenvetoaineiston avulla voidaan pääraportin ja tämän raportin tulokset, päätelmät ja kehittämistarpeet linkittää yhteen. Kun aineistot tukevat samoja asioita, on päätelmien ja ehdotusten evidenssi laajemmalla pohjalla.

Tämä artikkelijulkaisu on hyödyllinen kaikille, jotka ovat kiinnostuneita esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2000 ja 2004 valmistelusta, niiden toimeenpanosta ja toteutumisesta kansallisesti, paikallisesti ja oppilaitoksissa. Aineisto täydentää pääraportin (Arviointineuvoston julkaisuja 52, 2010) kuvaa koko opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuudesta. Pääraportissa ovat arviointiryhmän hanketta varten keräämän aineiston pohjalta saadut tulokset, arvioivat päätelmät ja kehittämisehdotukset.

Esko Korkeakoski & Taru Stekkinen



Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa

Opetushallitus vahvisti Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 noudatettaviksi valtakunnallisesti kaikissa esiopetusryhmissä niin päivähoidossa kuin kouluisakin 1.8.2001 lukien. Esiopetusuudistuksesta on nyt kulunut 10 vuotta, ja edelleen voimassa oleva Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 muutamine muutoksineen (muutos Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2000, 42/011/2003) toimii paikallisten ja yksikkökohtaisten esiopetussuunnitelmien laadinnan pohjana. Paikallisissa esiopetussuunnitelmissa tulee näkyä kunnan omaleimaisuus ja lapsipoliittinen strategia sekä vanhempien/huoltajien osallistuminen kasvatustavoitteiden laadintaan. Käytännön esiopetuksessa opetussuunnitelman tulee ohjata opettajan suunnittelua ja toimia hänen työvälineenään.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on ensimmäinen asiakirja, joka ohjaa koko esiopetustoimintaa normiohjauksena. Varhaiskasvatuksessa ei ole aikaisemmin normitettu toiminnan sisältöä. Normiohjaus tuli päivähoiton esiopetukseen ensimmäistä kertaa esiopetusuudistuksen yhteydessä. Koulutoimessa tilanne oli päinvastainen. Siellä tiukkaa normiohjausta oli purettu 1980-luvun puolivälistä lähtien ja koulujen ja kuntien itsemääräämisoikeutta oli lisätty. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 tultiin kuitenkin taas lähemmäs tiukkaa normiohjausta. Uuden esiopetuksen opetussuunnitelman äärelle tultiin siis liki vastakkaisista suunnista.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 syntyi laajassa yhteistyöverkostossa, ja tämän ansiosta suunnitelman perustaksi saatiin näkemys, jonka mukaan lapsen koko kasvukonteksti on merkittävä hänen kasvunsa, kehityksensä ja oppimisensa kannalta. Esiopetussuunnitelma laadittiin ohjauksen välineeksi, ja oman haasteensa työhön toi se, että opetussuunnitelmassa on huomioitava jatkumo varhaiskasvatuk-

sesta, erityisesti esiopetuksesta, perusopetukseen. Tämän tarkoituksena on taata lapsille oppimisen jatkumo ja ”loiva” nousu kouluun siirtymiselle. Tämä tukee myös pedagogista periaatetta, jonka mukaan varhaiskasvatus sekä siihen sisältyvä esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005).

Kokonaisuusajattelua palvelee koulunaloittamisilmiön ymmärtäminen siirtymäprosessina esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön (Bronfenbrenner 1979; Hujala & Junkkari 2004; Karikoski 2008). Lasten kouluun valmistautuminen alkaa varhaiskasvatuksessa esiopetusvaiheessa ja jatkuu vielä kouluun sopeutumisenä ensimmäisenä kouluvuotena (Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Esiopetuksessa lasten kouluun siirtymiseen valmistaudutaan soveltaen esiopetussuunnitelmaa käytännön pedagogiikkaan muun muassa siten, että lapset opettelevat numeroita ja kirjaimia ja itsenäistä pukeutumista, heitä ohjataan koulussa vaadittavaan käyttäytymiseen ja heitä opetetaan viittaamaan, odottamaan omaa vuoroa sekä ilmaisemaan itseään (Karikoski 2008).

Koulun alkaessa lapset kohtaavat uuden opettajan, uudet luokkakaverit, uuden kouluympäristön, uudet käyttäytymissäännöt ja kokonaisuudessaan uuden toimintakulttuurin, mikä todetaan monissa kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. esim. Brooker 2008, Einarsdottir 2003, Fabian 2007). Dockettin ja Perryn (2007) mukaan koulun aloittamisessa on kuitenkin kyse laajemmasta ilmiöstä kuin toimintakulttuurin muutoksesta. Kun lapsi aloittaa koulun, hänen roolinsa, identiteettinsä ja asemansa yhteisössä muuttuvat, ”eskarista” tulee koululainen. Koulun aloittaminen ja koululaiseksi tuleminen merkitsee muutoksia paitsi lapsessa itsessään myös perheessä ja lapsen lähiympäristössä (Dockett & Perry 2007). Jotta lapsella ja perheellä olisi mahdollisuus joustavaan, pehmeään koulunaloittamiseen, on jatkumo esiopetuksesta koulun alkuvaiheeseen rakennettava nykyistä tietoisemmin.

Opetussuunnitelmat ovat yksi tapa rakentaa jatkumoa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen. Valtakunnallisella opetussuunnitelmatasolla lapsen oppimisen ja opetuksen tavoitteista ja sisällöistä on rakennettu kokonaisuus esiopetuksesta perusopetukseen. Käytännön tasolla luonnollinen pedagoginen keskustelu esiopetuksen ja koulun välillä on vähäistä. Kun pedagoginen keskustelu antaa perustan kasvatuksen jatkumolle, on lapsen siirtyminen esiopetuksen toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriin luonnollinen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen jatkumo.

Turunen (2008) on tutkinut väitöskirjassaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 puhetapoja, jotka edustavat institutionaalista kielenkäyttöä. Sille on usein tyypillistä tekstin yhdenmukaistuminen ja joidenkin puhetapojen hegemonisoituminen (ks. Jokinen ja Juhila 1993). Hegemonisoituneessa puhetavassa tuotetaan ilmiöitä ja tapahtumia koskevia itsestäänselvyyksiä ja ylläpidetään ja tuotetaan totuuksia (ks. Fairclough 1992; Foucault 1980; Pietikäinen 2000).

Turunen on nimennyt opetussuunnitelman perusteiden puhettavat tulevaisuuden ja yksilöllisyyden diskursseiksi. Tulevaisuuden diskurssissa esiopetuksen tehtäväksi määrittänyt lapsen valmistaminen tulevaisuuteen, ensin perusopetukseen ja sen jälkeen

yhteiskunnan kansalaiseksi. Siinä lapsi asetetaan odotushuoneeseen, jossa hän saa riittävän määrän taitoja ja valmiuksia. Esiopetusikäinen lapsi nähdään vielä kesken-eräisenä, ja lapsuus määrittyy human becoming -ajattelun kautta. Aikuisuus nähdään inhimillisen kehityksen päämääränä ja lapsuus epätäydellisyyden tilana, jossa lapsi vähitellen kehittyi kohti aikuisuuden täydellisyyttä. (Ks. Qvortrup 1994.)

Tulevaisuuden diskurssissa opettajan tehtäväksi määrittyy tulevaisuuteen kasvattajan, päättäjän ja vastuunkantajan tehtävä. Opettaja on aktiivinen toimija sekä lapsen että kodin suuntaan. Kodin tehtävänä on aktiivinen mukanaolo lapsen esiopetuksessa sekä kuuntelijana että tiedon vastaanottajana. Lapsen näkökulmasta tulevaisuuden diskurssi asettaa esiopetuksen tehtäväksi lapsen kasvamisen koululaiseksi ja yhteisön jäseneksi.

Tämä näkyy Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 esiopetukselle kirjatuissa sisällöissä ja toimintatavoissa. Esiopetustoiminnan tulee olla hyödyllistä ja kehittävää. Esimerkiksi lapsen omaehtoinen leikki jää tekstissä marginaaliseksi, ja leikki nähdään usein opetuksen ja oppimisen välineenä. Vapaa leikki puuttuu asiakirjasta lähes kokonaan, ja sen tilalle on tullut hyödyllinen didaktinen, opettamiseen käytettävä leikki. (Ks. Hännikäinen 2005.) Esiopetukselle määrittyy tulevaisuuden diskurssissa selkeästi valmistava tehtävä. Toiminnan tavoitteet ja sisällöt kuvataan tulevaisuuden vaatimusten mukaan erilaisina oppiaineisiin ja yhteisön jäsenyyteen liittyvinä valmiuksina.

Yksilöllisyyden diskurssissa lapsi on osallinen, yksilöllisesti kasvava ja kehittyvä ihminen – human being, ja tämä diskurssi näyttäytyy esimerkiksi sukupuolten välisiä eroja koskevana puheena, lapsen yksilöllisinä suunnitelmina ja yksilöllisyyden kietoutumisena sosialisatioon ja kaikille yhteiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 puhutaan useassa kohdassa lapsen yksilöllisyydestä ja sen huomioimisesta esiopetustoiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Yksilöllisyyden diskurssissa esiopetuksen tehtävänä pidetään lapsen kasvun tukemista hänen omista lähtökohdistaan ja toiminnan suunnittelun ja toteutuksen tulee tukea tätä tehtävää. Toiminta lähtee lapsen tarpeista ja mielenkiinnon kohteista, ja lapsen kasvua ja kehitystä tuetaan ja vahvistetaan. Lapsen näkökulma ja lapsen kasvu ja kehitys asetuvat esiopetustoiminnan keskiöön. Lisäksi lapsen halutaan kasvavan jäseneksi moniarvoiseen yhteiskuntaan, jossa moniarvoisuus tarkoittaa yksilöllisyyttä ja erilaisuuden huomioimista ja kunnioittamista.

Yksilöllisyyden diskurssissa aikuisen asema määrittyy lapsen aseman kautta. Lapsi asettuu ohjattavaksi, huolehdittavaksi, osalliseksi, oppijaksi ja koko toiminnan lähtökohdaksi. Aikuinen on ohjaaja, huolehtija, osallistumisen mahdollistaja ja opettaja, joka huomioi toiminnassa lapsen yksilöllisyyden. Toiminnan mahdollistajana aikuinen on yoppimisympäristön rakentaja, ohjaaja ja opettaja, joka aktiivisesti ja suoraan ohjaa ja opettaa lasta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 yhdistyvät käsitykset aikuisesta aktiivisena kasvattajana (education) ja hoivaajana (care) (Hujala 2002). Asiakirja seuraa suomalaisen varhaiskasvatuksen educare-ajattelua, jossa hoito, kasvatus ja opetus yhdistyvät toisiinsa limittyen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti 2008).



Varhaiskasvatus-, esi- ja perusopetusjatkumo opetussuunnitelmien perusteiden viitekehyyksessä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 puhutaan yhteistyöstä ja jatkumon rakentumisesta varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen. Yhteistyön ja jatkumon tulee olla kirjattuina myös paikallisiin opetussuunnitelmiin. Asiakirjoissa ei määritellä tarkemmin, mihin asioihin kasvatusjatkumon rakentumisessa tulisi kiinnittää huomiota. Pramling Samuelson (2006) havaitsi saman seikan ruotsalaisessa kouluunsiirtymätutkimuksessaan, jonka mukaan myös Ruotsissa yhteistyökeskustelu esikoulun ja koulun välillä jää instituutioiden rakennetasolle siten, että siinä ei pohdita yhteistä pedagogiikkaa ja sen jatkumista.

Turunen (2008) näkee Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 mielenkiintoisia siirtymiä perusopetuksen suuntaan. Esimerkiksi leikin asema esiopetuksessa on erilainen kuin muussa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) leikki määritellään yhdeksi lapsen luontaiseksi tavaksi toimia ja kasvattajan tehtäväksi nähdään vapauden antaminen lapsille sekä lapsen leikin tukeminen ja ohjaaminen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 sen sijaan lapsen omaehtoinen leikki jää marginaaliin ja leikki nähdään oppimisen ja opettamisen menetelmänä, esimerkiksi didaktisena leikkinä.

Mielenkiintoinen seikka on myös se, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 kotien kasvatusvastuun rinnalle nostetaan esiopetuksen henkilöstön kasvatusvastuu (muutos Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2000, 42/011/2003). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ja varhaiskasvatuksessa muutoinkin korostetaan vanhempien ensisijaista kasvatusoikeutta ja -vastuuta sekä vanhempien ja päivähoiton henkilöstön välistä kasvatuskumppanuutta (ks. esim. Alasuutari 2007 ja Karila 2005). Sekä leikin merkityksen että kasvatusvastuun jakaantumisen osalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 seuraa perusopetusta ja siinä tapahuneita opetussuunnitelman muutoksia.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 asettuu varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen välimaastoon. Esiopetuksessa kohtaavat varhaiskasvatuksen ja koulun kulttuurit ja traditiot. Esiopetusuudistuksen myötä monessa päiväkodissa muodostettiin kuusivuotiaista oma ryhmänsä, ja samalla monessa päiväkodissa irtaannuttiin varhaiskasvatustradition ryhmistä, joissa on monenikäisiä lapsia. Lisäksi kustantajat tuottivat markkinoille useita esiopetukseen tarkoitettuja tehtäväkirjoja, jotka oli jaoteltu perusopetuksen oppiaineiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin tehtäväkirjat eivät ole kuuluneet muutoin kuin perinteisessä esiopetuksessa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden 2000 toteutuminen käytännön pedagogiikassa

Oulun yliopiston esi- ja alkuopetuksen opiskelijat havainnoivat käytännön esiopetusta Oulun ja lähikuntien päiväkotien ja koulujen esiopetusryhmissä vuosina 2006 ja

2010. Opiskelijat havainnoivat yhteensä 15 päiväkodin tai koulun esiopetusryhmien käytäntöjä kaikkiaan 10 tuntia lapsiryhmää kohti ja suhteuttivat havaintonsa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2000 sekä yksikkökohtaisiin esiopetussuunnitelmiin. Havainnoiteja on analysoitu ja tulkittu Turusen esittämien puhetaipojen, valtakunnallisen esiopetussuunnitelman perusteiden sekä yksikkökohtaisten opetussuunnitelmien perusteella.

Esiopetusta havainnoitaessa esiopetuksen toimintakulttuuriin sisältyvä käytännön pedagogiikka käsitteellistettiin Bronfenbrennerin (1979) teorian käsittein. Sen mukaan toimintakulttuuri tulee näkyväksi käytännössä mikrotason roolien, toimintojen ja vuorovaikutussuhteiden kautta. Toimintakulttuuri konkretisoituu esiopetuksen käytännön kasvatusta ja opetustyössä seuraavissa sisällöissä, joita tutkimuksessa havainnoitiin: fyysinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus (opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus), ilmapiiri, lapsen työskentely, sisältöalueet, tuokion/oppitunnin rakenne, työtavat, opetusmenetelmät sekä yhteistyö esiopetuksen, kodin ja koulun välillä.

Havainnointitutkimus osoitti esiopetuksen fyysisestä ympäristöstä sen, että esiopetustilat olivat yleensä toiminnan kannalta riittävät. Joissakin ryhmissä tilat olivat pienet, mutta jakotiloja oli hyvin käytössä pienryhmätyöskentelyä ja leikkiä varten. Tilojen kodinomaisuus oli mainittu muutamissa havainnoinneissa. Oppimateriaalit, lähinnä pelit sekä askartelu-, rakentelu- ja työvälaineet, olivat lasten saatavilla ja vapaasti käytettävissä. Lähes kaikissa esiopetusryhmissä oli lasten käytössä tietokone, mikä tarjosi tilaisuuden tietokoneen käyttöön oppimisen välineenä ja valmensi lasta tietoyhteiskuntaa varten (vrt. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Useiden päiväkotien lähiluontoa, muun muassa puistoa ja metsikköä, käytettiin oman pihan lisätilana läpi vuoden. Samoin joidenkin päiväkotien lähellä olevien koulujen liikuntasalit olivat kerran viikossa käytettävissä.

Fyysisen oppimisympäristön osalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ohjaa hyvin oppimisympäristön rakentamista esiopetusryhmissä. Asiakirjassa korostetaan monipuolisen oppimisympäristön merkitystä. Lisäksi oppimisympäristön tulee tukea lapsen leikkiä ja muuta virikkeellistä toimintaa sekä antaa mahdollisuus omaan rauhaan. Nämä vaatimukset näyttivät havaintojen pohjalta toteutuvan hyvin esiopetusryhmissä. Lapsen oppimiseen vaikuttava ilmapiiri vaihteli opettajan ja lasten mukaan. Ilmapiiri kuvailtiin useammin mukavaksi, rauhalliseksi, turvalliseksi, kannustavaksi, avoimeksi ja ystävälliseksi kuin rauhattomaksi ja kiireiseksi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan oppimisympäristön tulee olla turvallinen ja terveellinen ja ilmapiirin rohkaiseva, positiivinen ja avoin.

Esiopetusryhmissä toiminta oli toiminnan alkuvaiheessa usein opettajakeskeistä, mutta toiminnan sisältöä suunniteltiin myös lasten mielenkiinnon pohjalta. Kaikissa ryhmissä käytettiin opetusmenetelminä leikkiä ja pelejä, mutta lapset leikkivät paljon myös vapaasti. Vapaa leikki ja sen varsin suuri osuus tulivat esiin erityisesti päiväkotien esiopetusryhmissä. Kirjaimia opeteltiin esiopetuskirjan mukaan ja kielen oppimista tuettiin satujen ja kirjojen ääneen lukemisella.

Yleensä lapset olivat aktiivisia ja innostuneita, varsinkin silloin, kun esiopetustehdävissä toteutettiin toiminnallista opetusta, jossa oli sijaa lapsen omalle toiminnalle.



Toisaalta oli myös tilanteita, joissa lapset olivat turhautuneita tai eivät pystyneet keskittymään. Tämä oli usein seurauksena siitä, että kaikki lapset tekivät samoja tehtäviä eikä tehtäviä eriytetty, vaikka siihen olisi ollut tarve. Rusanen (2008) on tehnyt tutkimuksessaan samansuuntaisia havaintoja. Lasten mielestä mieluisinta oli vapaa leikki sekä toiminnalliset, sopivan haasteelliset ja lapsen mielenkiinnon kohteet huomioivat aikuisten johtamat oppituokiot. Sen sijaan tehtäväkirjoja lapset pitivät ikävyyttävänä. Lasten mielestä yhtä matkaa etenevät eriyttämättömät opetustilanteet eivät olleet mukavia. Sama näkyi myös havainnointitutkimuksessa: jos lapsi ei koe tekemistään mielekkääksi, hänen keskittymisensä herpaantuu ja hän ilmaisee turhautumistaan monin tavoin. Tällöin lapsen oppimisen perusta on uhattuna. Todellinen oppiminen rakentuu leikinomaisiin ja lapselle mielekkäisiin tilanteisiin, jotka integroituvat arjen elämäntilanteisiin (Hujala, Helenius ja Hyvönen 2010).

Havainnoinneissa vuorovaikutus oli vastavuoroista vuorovaikutusta opettajan ja lasten välillä sekä lasten keskinäistä vertaisvuorovaikutusta ja vertaisoppimista. Oli myös tilanteita, joissa ei syntynyt lasten keskinäistä keskustelua, vaan vuorovaikutus toimi lähinnä opettajan ja yksittäisen lapsen välillä; näin erityisesti kysymys–vastaus-opetustilanteissa. Useissa ryhmissä päivä aloitettiin aamupiirillä, jossa kerrottiin kuulumiset, mutta näissä tilanteissa lapset kommentoivat toistensa kuulumisia vain vähän.

Toiminnassa edettiin yleensä noudattaen etukäteissuunnitelmaa, joka liittyi meillä olevaan projektiin tai teemaan. Lapsista lähtevää toimintaa oli melko vähän, ja se toteutui lähinnä vapaassa leikissä. Lapsen oman toiminnan arviointia ja opettajan suorittamaa lapsen kasvun ja kehityksen arviointia havaittiin vain lapsen kouluunsiirtolomakkeen tiedoissa. Kaikkinensa esiopetustoiminnan toteuttamisesta voitiin havaita, että se pyrkii valmentamaan lasta tulevaa koulua varten. Karikoski ja Korkeamäki (2006) totesivat selvityksessään esi- ja alkuopetuksen pedagogisista ja didaktisista käytännöistä, että kun esiopetuksessa toteutetaan esiopetussuunnitelman perusteiden sisältöalueiden tavoitteita ja sisältöjä, toiminta lähestyy koulussa tapahtuvaa opetusta. Havainnointitutkimuksessa erityisesti esikoulukirjojen käyttö ja niiden tehtävien toteuttamistapa olivat osoituksena esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurien lähentymisestä.

Esiopetuksen sisältöalueista nousivat esille kieli ja vuorovaikutus sekä matematiikka ja liikunta sekä marginaalisesti ympäristö- ja luonnontieto ja sen vähäinen käsittely opetuksessa. Kieli oli lähinnä kirjainten opettelua ja matematiikka numeroiden opettelua esikoulukirjasta – tosin usein satujen pohjustamana. Havainnointitutkimuksen perusteella esiopetussuunnitelman sisältöalueita käsiteltiin varsin suppeasti ja keskityttiin äidinkielen ja matematiikkaan sekä liikuntaan. Tältä osin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ja esiopetuksen käytännöt eivät vastanneet toisiaan. Myös Rusanen (2008) on saanut samankaltaisen tuloksen. Hänen tutkimuksessaan esiopetuksen henkilökunta totesi painottavansa äidinkieltä ja matematiikkaa, koska se oli heidän mielestään opetussuunnitelman perusteiden mukaista.

Kaikissa yhteistyötä koskevissa havainnoinneissa oli mainintoja toimivasta yhteistyöstä opettajien ja vanhempien kesken. Muutamissa havainnoiduissa esiopetusryhmissä tehtiin yhteistyötä myös koulun kanssa. Lapsen yksilöllisyys ja sen tukeminen

tuli esille useissa havainnoinneissa, mutta samalla korostettiin myös esiopetusryhmän yhteisöllisyyttä.

Kun havainnointitutkimuksen tuloksia arvioidaan Turusen (2008) esittämien diskurssien pohjalta, voidaan nähdä, että tulevaisuuden diskurssi todentui käytännön toiminnassa. Esiopetuksen tulevaisuuteen valmistava, hyödyllinen ja kehittävä tehtävä nousi havainnoinneissa selvästi esille. Esiopetus näyttää olevan lapsia kouluun valmentavaa toimintaa.

Yksilöllisyyden diskurssi puolestaan ilmenee Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 muun muassa lapsen yksilöllisten tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden huomioimisena toiminnassa ja yksilöllisinä oppimissuunnitelmina. Vaikka yksilöllisillä opetussuunnitelmilla on tärkeä merkitys asiakirjassa, käytännössä niitä ei näkynyt lainkaan. Kuitenkin esiopetuksen funktio on lapsen kasvun tukeminen hänen yksilöllisistä lähtökohdistaan. Lapsen tulisi saada osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Vain muutamissa havainnoinneissa oli mainintoja lasten osallisuudesta toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lapsen yksilöllisiä tarpeita ei juuri huomioitu esiopetustehtävien tekemisessä, vaan kaikki tekivät samaa tehtävää eikä eriyttämistä tapahtunut. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan toteutettava toiminta ja arviointi täytyy suunnitella yhteistyössä henkilöstön, vanhempien ja lasten kanssa. Tämä tavoite toteutui vain siinä, että lapsen yksilölliset opetussuunnitelmat laadittiin yhdessä vanhempien kanssa.

Arvioiva koonti esiopetussuunnitelman toimivuudesta

Esiopetuksen toimivuuden arviointi tutkimuksen pohjalta nosti esille monia myönteisiä seikkoja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 toimivuudesta. Esiopetussuunnitelman tehtävänä on toimia käytännön esiopetuksessa opettajan työvälineenä. Havainnointitutkimuksen perusteella se osaltaan toimikin suunnitteluapuna yksikkökohtaisissa suunnitelmissa. Valtakunnallisen esiopetussuunnitelman perusteiden pohjalta kirjoitetut paikalliset esiopetussuunnitelmat toimivat opettajan apuna hänen suunnitellessaan opetustaan ja toteuttaessaan virikkeellisen, toimivan ja vapaan oppimisympäristön. Esiopetuksen fyysinen ympäristö luo tähän hyvät edellytykset. Toinen myönteinen seikka on esiopetussuunnitelman normiohjaus, joka velvoittaa kaikkia päiväkotia ja kouluja laatimaan yksikkökohtaisen esiopetussuunnitelman. Normiohjaus on myös lasten tasa-arvoisen kohtelun perusta. Kolmas hyvin toimiva osa-alue oli henkilöstön ja vanhempien keskinäinen kasvatusyhteistyö. Myös opettajan ja lasten toimiva keskinäinen vuorovaikutus näyttää havainnointien perusteella toteutuvan.

Tutkimukset paljastivat myös joukon kehittämiskohteita. Haasteena on esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden osin uudelleen kirjaaminen niin, että esiopetuskäytäntöön ohjeistaminen tulee esiopetusta toteuttavalle henkilöstölle merkityksellisemmäksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista on arvioitu monissa tutkimuksissa (ks. esim. Atjonen 1987 ja 1989, Heinonen 2005; Ropo ja Huopainen 2000; Syrjäläinen 1994), ja niissä on todettu opetussuunnitelman jäävän helposti irralliseksi opettajan työstä.

Kosusen (1994) mukaan opettajan käyttöteoria on keskeinen opetussuunnitelmatulkintaan vaikuttava tekijä. Esiopetuksen ollessa kyseessä opetussuunnitelmaa tulkitsevat lastentarhanopettajan, luokanopettajan ja sosionomikoulutuksen saaneet henkilöt. Esiopetussuunnitelmaan liittyvät yhteiset keskustelut ja koulutus antavat esiopetusta toteuttaville kasvattajille mahdollisuuden käyttöteoriansa tiedostamiseen, jäsentämiseen ja kehittämiseen. Näin voidaan varmistaa, etteivät esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet jää pelkäksi työpaperiksi ja etteivät entiset traditiopohjaiset käytännöt jatku muuttumatta.

Kansainvälisesti tarkasteltuna Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 diskurssit seuraavat globaaleja varhaiskasvatuksen trendejä, joissa toisaalta korostetaan lapsen oikeutta tutkia maailmaansa ilman muodollisen opettamisen vaatimusta ja toisaalta varhaiskasvatuksen merkitystä taloudellisena sijoituksena ja investointina tulevaisuuteen (Dahlberg & Moss 2005; Dockett, Perry, Campbell, Hard, Kearney & Taffe 2007; OECD 2006). Tulevaisuuden diskurssissa korostuu tehokkuus ja hyödyllisyys ja esiopetuksen valmistava merkitys. Dahlberg ja Moss (2005) kuvaavat tätä ajattelua taloudelliseksi imperatiiviksi, jossa varhaiskasvatuksen hyöty kilpailukykyisen yhteiskunnan varmistajana korostuu monin tavoin: toisaalta se mahdollistaa molempien vanhempien osallistumisen työelämään ja toisaalta varmistaa koulutetun työvoiman saannin tulevaisuudessa.

Tulevaisuuden diskurssi näyttää havainnointitutkimuksen mukaan hegemonisoituneen esiopetuksen käytännöissä. Esiopetuksen kouluun valmistava merkitys korostuu esimerkiksi siinä, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 sisältöaluita toteutetaan varsin suppeasti. Taide- ja taitoaineiden merkitys jää vähäiseksi, kun taas tiedollinen ja kouluun valmentava tehtävä nousee ylitse muiden. Näin ollen esiopetusajattelu ja opetussuunnitelma näyttävät keskittyvän akateemisten taitojen harjaanuttamiseen ja kouluun valmentamiseen.

Useimmissa maissa varhaiskasvatuksen sisällöt on rakennettu opetussuunnitelmassa aihealueiden ympärille eikä oppiainejakoa ole (Bertram ja Pascal 2002). Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 todetaan, ettei esiopetuksessa ole oppiainejakoa vaan toiminta pohjautuu eheyttämisen periaatteeseen. Suomalainen esiopetussuunnitelma seuraa kansainvälistä käytäntöä, mutta esiopetuksen arjessa näyttää olevan niin, että äidinkieli ja matematiikka vievät suuren osan esiopetusajasta. Stephenson ja Parson (2007) tekevät saman huomion opetussuunnitelmien toteutumisesta Englannissa, missä äidinkielen ja matematiikan korostaminen on johtanut formaalin opettamisen varhentumiseen ja opetussuunnitelman epätasapainoon.

Lapset elävät esiopetuksessa merkityksellistä, itseisarvoista aikaa. Tulevaisuuden diskurssin hegemonisoituminen ja esiopetuksen kaventuminen kouluun valmistautumiseksi näyttää tuottaneen akateemisia taitoja korostavaa esiopetusta. Lapsilla tulisi olla esiopetuksessa mahdollisuus oppia monia kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen liittyviä asioita, saada uusia kokemuksia ja solmia ja vahvistaa ystävyys-suhteita. Koulun aloittamista helpottavien tietojen ja taitojen hankkiminen on vain yksi osa esiopetusta.

Esiopetuksen ja koulun pedagogiikan lähentyminen on jatkuvuuden rakentumisen kannalta tärkeää, mutta lähentyminen ei saa aiheuttaa sitä, että koulumainen työskentely ”valuu” esiopetukseen. Kansainvälisestikin varhaiskasvatuksen koulumaisuus ja kouluun valmistavan tehtävän korostuminen on herättänyt tutkijoiden ja käytännön kasvatustyötä tekevien huolen (Bertram & Pascal 2002, 36). Suomessa on esiopetuksen osalta syytä tarkastella kriittisesti, kenen tarpeisiin esiopetus vastaa.

Esiopetussuunnitelman perusteissa 2000 ei arvosteta lapsen omaehtoista leikkiä oppimisen perustana. Havainnointien perusteella leikillä on kuitenkin edelleen vankka jalansija esiopetuksessa ja lapsilla on päivittäin runsaasti aikaa leikkiin. Leikki oli myös lähes ainoa sisältöalue, missä lapsi sai olla aloitteen tekijänä. Hiljattain julkaistun englantilaisen varhaiskasvatustutkimuksen mukaan lapsen ja aikuisen roolien toiminnan aloitteentekijöinä tulee olla tasapainossa (Sylva, Meilhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010).

Vaikka yksilöllisyyden diskurssi on vahva Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000, se ei juuri näy esiopetuksen arjessa ja käytänteissä. Havainnoinneissa kävi ilmi, ettei esiopetustehtäviä eriytetä lapsen yksilöllisten taitojen ja tarpeiden mukaan vaan ne ovat kaikille samanlaisia. Osa lapsista turhautuu, osa innostuu. Esiopetuksessa olevat lapset ovat taidoiltaan ja persoonaltaan hyvin erilaisia. Rusasen (2008) tutkimuksen mukaan lapset kaipaavat esiopetuksessa enemmän mahdollisuuksia päättää toiminnan sisällöistä, kestosta ja rytmittämisestä. Yksilöllisyyden diskurssi asettaa lapsen toiminnan keskiöön, mutta vahva tulevaisuuden diskurssi näyttää siirtävän lapsen yksilölliset tarpeet marginaaliin, josta ne huomioidaan silloin, kun se aikuisen suunnittelemaan ohjelmaan sopii.

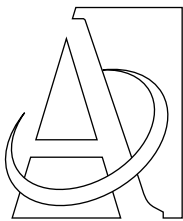
Kaikkienensa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on kymmenen vuoden aikana palvellut esiopetuksen käytäntöä ja ollut sille hyödyksi. Yhteiskunta on kuitenkin muuttunut asiakirjan voimassaoloaikana, ja uudet tutkimukset lapsen oppimisesta ovat tuoneet uusia oppimiskäsityksiä (Hujala & Junkkari 2004; Hujala, Helenius ja Hyvönen 2010). Näin ollen on tarpeen päivittää esiopetuksen opetussuunnitelma vastaamaan paremmin ajan pedagogista henkeä. Uudistuksessa on kauttaaltaan tuotava esille enemmän lapsen osallisuutta oman toimintansa suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi opetussuunnitelman uudistukseen tulee sisällyttää uuden teknologian opetuskäyttö esiopetuksessa. Se valmistaa lasta tulevaisuuden yhteiskunnan jäseneksi. Lapsi tulee nähdä kansalaisena (human being) eikä vasta kansalaiseksi kasvatettavana (human becoming).



Lähteet

- Alasuutari, M. 2007. Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia* 42 (6), 422–434.
- Atjonen, P. 1987. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa. Kainuun kuntakohtaisten opetussuunnitelmien sisältö sekä laadinta- ja käyttökokemukset lukuvuodelta 1986–1987. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Atjonen, P. 1989. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa. Ala- ja yläasteen opettajien kokemuksia Kainuun kuntakohtaisten opetussuunnitelmien toteuttamisesta lukuvuodelta 1987–1988. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Bertram, H. & Pascal, C. 2002. *Early years education: An international perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooker, L. 2008. *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2005. *Ethics and politics in early years education*. Abingdon: Routledge-Falmer.
- Dockett, S. & Perry, B. 2007. *Transitions to school. Perceptions, expectations and experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Dockett, S., Perry, B., Campbell, H., Hard, L., Kearney, E. & Taffe, R. 2007. *Early years learning and curriculum. Reconceptualising reception: continuity of learning*. Government of South Australia. Department of Education and Children's Services. Adelaide.
- Einarsdóttir, J. 2003. When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Education Research Monograph Series 1. Transitions*, 35–50.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Fabian, H. 2007. Informing transition. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, 3–7.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge; Selected interviews and other writings. 1972–1977*. Toim. C. Gordon. Englanniksi kääntänyt C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham ja K. Soper. New York: Pantheon Books.
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaali. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 257.
- Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E., Helenius, A. & Hyvönen, P. 2010. Play for learning and transition to school. Teoksessa M. Ebbeck & M. Waniganayake (toim.) *Play in early childhood education*. Oxford: University Press. Melbourne. Australia.
- Hujala, E. & Junkkari, P. (toim.) 2004. *Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä*. Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus.
- Hännikäinen, M. 2005. Leikki ja oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta, E. Hämäläinen & M. Gustafsson (toim.) *Teatteria tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä. Puheenvuoroja esiopetuksesta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–126.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila ja E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 75–108.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisestä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 100.

- Karikoski, H. & Korkeamäki, R.-L. 2006. Mitä opiskelijoiden havainnot kertovat esi- ja alkuopetuksen pedagogisista ja didaktisista käytännöistä päiväkodissa ja koulussa? Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Esitelmä pidetty Kasvatustieteen päivillä 2006. Oulun yliopisto.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36 (4), 285–98.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja toteuttajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- OECD. 2006. Starting strong II. Early childhood education and care.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssitutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & P. B. Baltes (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2, 191–217.
- Pramling Samuelsson, I. 2006. Teaching and learning in preschool and the first Years of elementary school in Sweden. Teoksessa J. Einarsdottir & J. Wagner (toim.) *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 101–132.
- Qvortrup, J. 1994. Childhood matters: An introduction. Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Scritta & H. Wintersberger (toim.) *Childhood matters, social theory, practices and politics*. European Centre Vienna, Aldershot: Avebury, 1–23.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. 2000. An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (5), 491–511.
- Ropo, E. & Huopainen, M. 2000. Koulu opetussuunnitelman pyönteissä: havainnoita opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa A. Pietilä ja O. Toivanen (toim.) *Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999*. Helsinki: Opetushallitus, 89–117.
- Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatiedosta. Helsinki: Palmenia.
- Stephenson, M. & Parson, M. 2007. Expectations: Effects of curriculum change as viewed by children, parents and practitioners. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, 137–148.
- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (toim.) 2010. *Early Childhood matters. Evidence from Effective Pre-school and Primary education project*. CPI Anthony Rowe. Chippenham, Wiltshire: Routledge.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. 2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Stakes.



Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana

Suomalainen opetussuunnitelma

Suomalaisessa koulujärjestelmässä opetussuunnitelmalla on keskeinen asema opetuksen sisällön ja toteutuksen raamina. Sillä, miten ja millaisessa muodossa eri osa-alueet on asetettu opetussuunnitelmaan, on keskeinen merkitys opetussuunnitelman toteutumisessa. Teoreettisesti tarkasteltuna suomalaisen opetussuunnitelman muotoon ovat vaikuttaneet kaksi didaktista koulukuntaa: saksalainen lehrplan- ja angloamerikkalainen curriculum-koulukunta. Curriculum-tyyppinen opetussuunnitelma korostaa oppilaan oppimiskokemuksia ja henkilökohtaista kehitysprosessia opetuksen lähtökohtana ja nostaa kasvatustavoitteet ja pedagogiset periaatteet opetussuunnitelman keskiöön. Lehrplan-opetussuunnitelma puolestaan nostaa oppiainesisällöt opetuksen toteuttamisen lähtökohdaksi (Malinen 1992) ja korostaa näin ollen opetussuunnitelman tiedollisia elementtejä.

Suomalainen opetussuunnitelma perustuu suurelta osin oppiainesisältöjen lähtökohtaisuuteen. Opetussuunnitelmaan on oppiainesisältöjen lisäksi pyritty sisällyttämään myös kasvatustavoitteita ”curriculumin” hengessä. Tätä konkretisoi hyvin peruskoulumme ensimmäinen opetussuunnitelma, joka vuonna 1970 rakentui selkeästi kaksiosaiseksi asiakirjaksi: ensimmäinen osa sisälsi yleiset tavoitteet ja opetuksen toteuttamisen periaatteet, toinen osa oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt. (Lahdes 1981, 112; Malinen 1992, 16.)

Vastaava kaksiosaisuus on sisältynyt kaikkiin peruskoulun opetussuunnitelmiin, vaikkakin opetussuunnitelmat vuosilta 1985, 1994 ja 2004 ovat yksissä kansissa opetussuunnitelman perusteina. Kaikissa opetussuunnitelmissa on aluksi esitetty ylei-

semmän tason periaatteet arvoista ja kasvatustavoitteista oppimiskäsityksiin, minkä jälkeen esitetään erikseen oppiainekohtaiset tavoitteet, sisällöt ja vuoden 2004 opetus-suunnitelman perusteissa oppiainekohtaisen arvioinnin kriteerit. (POPS I ja II 1970; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteet noudattavat lehrplan-opetus-suunnitelman piirteitä: lehrplantyyppinen opetussuunnitelma korostaa oppiaineiden sisältöjä ja sen myötä oppiainejakoa rakenteellisena piirteenä. Curriculumtyyppinen opetussuunnitelma puolestaan korostaa tavoitteita, oppimiskokemuksia sekä oppiaineita laajempia pedagogisia ohjeita (Malinen 1992). Kuten Malinen (1992, 14) on todennut, suomalaiseseen opetussuunnitelmaan on tätä heijastaen pyritty sisällyttämään curriculum-tyyppisiä piirteitä yleisten pedagogisten tavoitteiden ja laajempien periaatteiden myötä. Näin voidaan todeta myös vuosien 1994 ja 2004 perusteasiakirjojen osalta: niihin molempiin sisältyvät niin sanotut yleiset osat, jotka esitetään alussa ja joihin kuuluvat arvopohja, yleiset tavoitteet ja opetuksen toteuttamista koskevat periaatteet. Nämä yleiset osat ovat kuitenkin opetussuunnitelman kokonaisuudessa pienemmässä roolissa kuin oppiaineiden kuvaukset.

Suomalaista opetussuunnitelmaa kehitettäessä on edetty pitkälti opetussuunnitelman rakenteen mukaisesti: yksittäisistä osatekijöistä (oppiaineista ja opetuksen toteuttamiseen liittyvistä periaatteista). Tämän lisäksi opetussuunnitelman pedagoginen ohjaavuus ja sitovuus on vaihdellut eri aikoina (Lappalainen 1985). Oppiaineiden tavoitteet ovat monipuolistuneet ja sisällöt lisääntyneet, mutta opetussuunnitelman rakenne ja teoreettiset lähtökohdat ovat säilyneet samanlaisina. (Kauranne 1971; Rine 1984; Kansanen 1976.)

Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä

Opettajat eivät aina koe opetussuunnitelmaa työvälineekseen vaan pikemminkin juridis-hallinnolliseksi asiakirjaksi, joka on pakko laatia aina silloin, kun ylemmät tahot niin määräävät (Kosunen 2002, 57; Niemi 2004, 38). Kun opetussuunnitelma saadaan valmiiksi, se voidaankin jättää kirjahyllyyn tai tuuletusikkunan pidikkeeksi. Varsinaisena opetussuunnitelmana toimivat oppikirjat (Heinonen 2005). Opetussuunnitelman rooli koulun kehittämisen välineenä riippuu siitä, minkä merkityksen opettajat antavat opetussuunnitelmalle työn säätelijänä. Opettajien työ on taiteilua itsenäisyyden ja alisteisuuden välillä. Toisaalta opettajaa sitovat lukuisat kiinteät reunaehdot, toisaalta opettajalta edellytetään itsenäistä työn suunnittelua ja laajaa henkilökohtaista vastuuta. (Rauste-von Wright 2004, 72–75.)

Opetussuunnitelman merkitys koulun kehittämisen välineenä liittyy opettajan työn mielekkyyden lisäämiseen, pedagogisen ajattelun kehittymiseen sekä opettajuuden myönteiseen muutokseen (Syrjäläinen 1994, 15–17). Opetussuunnitelma itsessään voi toimia muutoksen välineenä. Opettajat, jotka tuntevat ja hallitsevat opetussuunnitelmansa, voivat halutessaan muuttaa myös oppimisympäristöä. Koulukohtaisen opetussuunnitelman laatiminen tarjoaa opettajille sekä haasteita että mahdollisuuksia.

Mahdollisuus kehittyä muiden tuottaman tiedon siirtäjäksi opetussuunnitelman kehittäjäksi on monelle opettajalle olennainen motivoiva lähtökohta. (Luukkainen 2004, 86–87.) Toisaalta opetussuunnitelman ja sen myötä koulun ja oman profession kehittäminen edellyttävät monipuolisempaa ja laaja-alaisempaa asiantuntemusta sekä oppisällöistä että pedagogiikasta.

Opetussuunnitelmien uudistuksissa on ollut pyrkimystä nimenomaan lisätä opettajien sitoutumista opetussuunnitelmiin ja sen kautta muuttaa heidän opetussuunnitelmalista ajatteluaan. Opetussuunnitelman arvo opettajan työn ja koulupedagogiikan kehittämisen välineenä ei ole kuitenkaan itsestään selvä, sillä on todettu, että suurelle osalle opettajista opetussuunnitelman merkitys opetusta ohjaavana asiakirjana on varsin mitätön (mm. Kosunen 1994, 118; Niemi 2004). Tästä syystä opettajat tarvitsevatkin opetussuunnitelmallista tietoa siitä, miten opetusta pitäisi suunnitella ja kehittää siten, että oppilaiden oppimista parhaiten edistettäisiin perusopetuksen tavoitteiden suunnassa.

Traditionaalinen herbartilainen didaktiikka erottaa toisistaan opetussuunnitelma- ja opetusmenetelmäopin, mistä juontuen suomalaisen opetussuunnitelman laatimissa periaatteena on ollut, että opetussuunnitelma määrittelee ainoastaan sisällöt eli sen, mitä opetetaan. Opettajalla on pedagoginen vapaus päättää opetusmenetelmistään eli siitä, miten hän opettaa (Kansanen 1976). Tämä sisällön ja muodon sinänsä tarpeellinen erottelu on rakentanut opetussuunnitelmaa yksipuolisesti tiedolliseen suuntaan. Nykykoulumme perustuu pitkälti tiedolliseen ohjaukseen ja oppisisältöjen lähtökoh-taisuuteen. Opetussuunnitelmat laaditaan suurelta osin opetuksen ja opiskelun lopputuloksen näkökulmasta, määrittelemällä oppimisen kannalta olennaisia sisältöjä ja osaamistavoitteita. Pedagogiset tavoitteet ja periaatteet ovat opetussuunnitelmatasolla hyvin paljon suppeammat kuin sisällölliset tavoitteet. Koulun kasvatustehtävä ei kovinkaan selkeästi näy etenkin oppiainekohtaisissa sisällöissä ja arviointikriteereissä.

Opetussuunnitelmalla on kuitenkin myös pedagoginen tehtävä, ja – huolimatta opettajan pedagogisesta vapaudesta – opetussuunnitelman voi sanoa sisältävän pedagogista ohjausta. Pedagoginen tehtävä perustuu oppimista ja opetusta koskevan ymmärryksen muuttumiseen ja ajanmukaisuuden vaatimukseen. Tässä tehtävässään opetussuunnitelmamme ei ole onnistunut kovinkaan hyvin. Ongelmallista on muoto ja tapa, jolla pedagoginen ohjaus opetussuunnitelmassa ilmenee: se on sidottu voimakkaasti oppisisältöihin ja arviointikriteereihin, jotka määrittelevät oppimisen lopputuloksen, eivät prosessia, mikä vallitsevan oppimiskäsityksemme (ks. esim. Säljö 2002) mukaisesti olisi tarkoituksenmukaisempaa. Nykyisen opetussuunnitelmamme ehkä keskeisin ongelma on, ettei se tue opettajia opetus-oppimisprosessissa. Opetussuunnitelma ei anna opettajalle välineitä opetuksen toteuttamiseen – se ainoastaan kuvaa, mitä opetuksen on tuotettava oppilaalle.

Oppimiskäsitys pedagogisten prosessien taustalla

Pedagogisten prosessien, opetuksen, opiskelun ja opettamisen taustalla on aina jokin käsitys opiskelun, opetuksen ja oppimisen luonteesta. Erilaiset teoriat ja teoreettiset käsitykset sisältävät hyvin erilaisia käsityksiä siitä, millaista oppiminen ja opetus ovat.

Nämä käsitykset vaikuttavat hyvin paljon siihen, miten opetus toteutetaan ja koulun toiminta ja opetustilanteet järjestetään. Oppimiskäsityksillä on merkitystä opetuksen suunnittelussa: opetuksen tavoitteita ei voida määrittellä eikä opetusta suunnitella tekemättä oppimisprosessin luonnetta koskevia kannanottoja. (Rauste-von Wright 1994, 146.) Käsitys oppimisesta vaikuttaa siihen, millaiseksi opiskelu ymmärretään, millaiseksi opettaminen muodostuu ja millaisia opetusmenetelmiä käytetään. Jopa tapa järjestää luokkahuone heijastaa käsitystä oppimisesta (Säljö 2001, 22). Se, millainen käsitys opetussuunnitelman laatijoilla on oppimisesta ja opetuksesta, heijastuu myös opetussuunnitelman luonteeseen (ks. Scott 2008).

Nykyisin vallalla olevan sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tulisi ymmärtää kaikki kontekstit kattavana (Säljö 2002) ja opetuksen suunnittelussa tulisi pohtia entistä enemmän erilaisten oppimisympäristöjen ja -materiaalien hyödyntämistä osana koulun työtapoja. Tällainen käsitys oppimisesta ja opetuksesta on muutanut myös opettajan työn vaatimuksia. Opettajan tulisi paitsi hallita oppiaines myös kyetä liikkumaan erilaisissa oppimisympäristöissä erilaisten oppilaiden kanssa. Opetussuunnitelman tulisi antaa tähän välineitä ja esimerkkejä. Opiskelu ja opetus ovat huomattavasti monimuotoisempia kuin nykyiseen opetussuunnitelmaan on kirjattu.

Koulun kasvatustehtävä määritellään laissa ja asetuksessa, ja koulun arjessa tätä kasvatustehtävää toteutetaan opetuksen keinoin. Opetus on huomattavasti laajempi tapahtuma kuin tietyn oppiainesisällön opettaminen. Kouluopetus, opiskelu ja koulumaailma muodostavat kokonaisuuden, jossa toteutuvat sekä tiedolliset että kasvatukselliset tavoitteet. Opetukseen voidaan näin ollen ymmärtää kuuluvaksi kaikki se, mihin koulun toiminta ja tavoitteet liittyvät. Opettajaa ei kuitenkaan pedagogisesti ohjata tai tueta muutoin kuin sisällöllisten tavoitteiden osalta – välineitä kasvatuksellisten tavoitteiden toteuttamiseen ei opetussuunnitelmassa näy. Ja kuitenkin näihin kasvatuksellisiin tavoitteisiin ja tehtäviin kuuluu opettajan ajasta huomattava osa.

Oppilaan kannalta tarkasteltuna pedagogiset prosessit ovat vielä laajempia. Oppimista, opiskelua ja opetusta tapahtuu perinteisen koulutyön lisäksi myös koulun ulkopuolella erilaisissa oppimisympäristöissä, harrastusten, kerhojen ja kavereiden parissa. Lasten ja nuorten kokemusmaailmaan kuuluu koulun lisäksi hyvin paljon erilaisia paikkoja ja tilanteita, joissa oppimista tapahtuu. Nykylasten ja -nuorten elämänpiiri on huomattavasti laajempi kuin entisaikoina, ja etenkin internet on tuonut oppimiseen aivan uudenlaisen ulottuvuuden. Koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista kuvataan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa informaalisiksi oppimiseksi verrattuna koulun formaaliin kasvatustehtävään (Krokkfors ym. 2008; Smith 2007; Eshach 2007; Silberman-Keller 2007).

Oppilaat siis oppivat yhä enemmän koulun ulkopuolisissa ympäristöissä ja hankkivat monipuolisia tietoja ja taitoja, joiden hyödyntämiseen ei nykyinen kouluopetus välttämättä anna tarpeeksi mahdollisuuksia. Koulussa käsiteltävät tiedot eivät aina kosketa kovinkaan konkreettisesti oppilaiden kokemusmaailmaa tai ajassa käytäviä yhteiskunnallisia ja yksilön kannalta merkittäviä keskusteluja. Tämä on etäännyttänyt opetussuunnitelman ja sen myötä koulupedagogiikan oppilaiden maailmankuvasta ja heidän todellisuudestaan, mikä on omiaan heikentämään oppilaiden opiskelumotivaatiota ja heidän viihtymistään koulussa.

Lähempänä sosiokulttuurista oppimiskäsitystä oleva informaali oppiminen piirtei-

neen tuo selkeästi erilaisia edellytyksiä koulupedagogiikalle ja sen myötä myös opetussuunnitelmaan. Informaalisen oppimisen piirteiden huomioiminen ja hyödyntäminen formaalissa kouluopetuksessa ja -opiskelussa ei ole uusi asia, onhan informaalisen oppimisen teoriatausta yhdistetty sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen, vygotskylaiseen sosiaalisen oppimisen ideaan, deweylaiseen oppijakeskeisyyteen sekä kontekstuaaliseen ja kokemukselliseen oppimiseen (vrt. Eshach 2007, 179).

Opetussuunnitelman kannalta informaalisen oppimisen huomioiva pedagogiikka, jonka taustana on sosiokulttuurinen oppimiskäsitys, edellyttää yksinkertaisimmillaan keskittymistä oppimisprosessiin (ks. McKernan 2008, 6). Tällöin opetussuunnitelman pedagogisen ohjauksen keskiöön nousevat työtavat, erilaiset oppimisympäristöt, opiskelumateriaalit ja -välineet. Opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi olisi otettava oppimisprosessin tukeminen, ei suoritusten määrittäminen ja niiden arviointi.

Opetussuunnitelmatekstin tasolla produktilähtöinen pedagogiikka ja informaalia oppimista hyödyntävä prosessilähtöinen pedagogiikka painottavat huomattavankin erilaisia asioita. Produktiopetussuunnitelmaa laadittaessa kiinnitetään huomiota piirteisiin, jotka ovat formaalisen pedagogiikan kannalta merkittäviä: opetuksen jaksottamiseen, sisällölliseen ohjaukseen ja arviointikriteereihin. Formaali produktilähtöinen opetussuunnitelma perustuu vahvasti struktuureihin ja suunnitelmallisuuteen. Oppimisympäristöihin, oppimateriaaleihin tai opiskelumuotoihin ei kiinnitetä huomiota, sillä niiden erilaisia variaatioita ei pidetä opetuksen kannalta olennaisena. Keskeisempää on ohjata opettajia opettamaan tiettyjä sisältöjä tietyssä järjestyksessä ja arvioimaan oppilaiden suorituksia ja edistymistä tietyin kriteerein. Oppimisympäristöt rajataan usein myös ainoastaan koulun sisälle, jolloin museoissa tai tiedekeskuksissa tapahtuvaa opiskelua pidetään eräänlaisena kouluopiskelun lisänä, eikä se välttämättä liity opetussuunnitelmassa esitettyihin sisältöihin konkreettisesti. Myös oppimateriaalien ajatellaan olevan pääasiassa oppikirjoja, ja muut mahdolliset oppimateriaalit jätetään mainitsematta.

Informaalisen oppimisen huomioivassa prosessilähtöisessä opetussuunnitelmassa huomio kiinnittyy oppimisprosessin kannalta merkityksellisiin pedagogisiin tekijöihin: erilaisten oppimisympäristöjen määrittelyyn ja käyttöön erilaisissa tilanteissa, erilaisten oppimateriaalien määrittelyyn ja käyttöön sekä erilaisten opiskelumuotojen kuvaamiseen. Arviointikriteerit tai opiskelun jaksottaminen eivät ole olennaisia, joten niihin ei opetussuunnitelmaa laadittaessa kiinnitetä huomiota. Olennaista puolestaan on ohjata opettajia käyttämään erilaisia ympäristöjä ja materiaaleja opetuksessaan ja ennen kaikkea hyödyntämään erilaisia oppimisen ympäristöjä entistä paremmin.

Opetussuunnitelman pedagoginen luonne

Opetussuunnitelman pedagoginen ulottuvuus on monitahoinen, opetussuunnitelmatekstissä monilta osin epäsuorasti ilmenevä piirrekokonaisuus. Se ei ole yksioikoisesti hahmotettavissa ja arvioitavissa. Ensisijaisesti opetussuunnitelman pedagogista ulottuvuutta määrittelee opetussuunnitelman muoto opettajan työtä ohjaavana asiakirjana eli sen pedagoginen ohjaavuus. Toisaalta opetussuunnitelman pedagoginen

ulottuvuus ilmaisee sen, miten opetuksen tavoitteet on aiottu saavuttaa eli keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetussuunnitelman pedagoginen ulottuvuus ei siis kuvaa opetusmenetelmiä sinänsä vaan erilaisia oppilaan oppimiskokemuksiin, oppimisympäristöihin ja oppilaan arviointiin liittyviä tekijöitä, jotka ohjaavat opettajan pedagogista toimintaa.

Kiteyttäen voidaan todeta, että mitä tiukemmin opettajan työtä pyritään ohjaamaan, sitä tarkempaa ja rajatumpaa on pedagogisten periaatteiden ja ohjeiden kuvaus opetussuunnitelmassa (ks. Bernstein 1975, 1996). Yleisellä tasolla ja väljemmin määritellyt pedagogiset ohjeet luonnollisesti jättävät myös opettajalle suuremman valinta-avaruuden. Ne tekijät, jotka opetussuunnitelmassa esitetään tarkasti ja konkreettisesti, antavat tukea opetuksen suunnittelulle ja toimivat näin ollen ohjaavina tekijöinä. Ohjaavuusnäkökulmaan liittyy olennaisesti myös opetussuunnitelman mahdollistama joustavuus tai sen puuttuminen eli tiukkuus opetuksen ja opiskelun toteuttamisessa. Samoin ohjaavuusnäkökulmaan liittyy yksilöllisten painotusten ja valinnaisuuden mahdollisuus tai niiden vähäisyys. Tämä ohjaavuus ilmentää opetussuunnitelman pedagogista ulottuvuutta kauttaaltaan ja koskee opetussuunnitelman kaikkia osa-alueita oppisisällöistä oppilaan arviointiin.

Yksityiskohtaisemmin opetussuunnitelman pedagogista ohjaavuutta ilmentävät opetussuunnitelmassa esitetyt opetusmuotojen ja oppimiskokemusten eli toiminnan kuvaukset. Opetussuunnitelmissa kuvataan ennen kaikkea oppilaan oppimiskokemusten erilaisia variaatioita. Nämä ilmaistaan oppimis- ja osaamistavoitteina, konkreettisesti oppilaan toimintaa kuvaavin verbein. Opetuksen myötä oppilalle tarjoutuvat oppimiskokemukset voivat olla luonteeltaan hyvin erilaisia. Kokemukset voivat liittyä tutkimiseen, yrittämiseen, selvittämiseen, kyseenalaistamiseen, suunnittelemiseen, leikkimiseen, yhteistyöhön, harjoitteluun, toistamiseen, tottelemiseen, hyväksymiseen ja niin edelleen. (Wheeler 1967, 139). Tämän näkökulman taustalla ovat laadullisesti erilaiset käsitykset oppimisesta ja niiden mukaiset oppimisen muodot ja strategiat (Säljö 1979; Marton ym. 1993; Boulton-Lewis ym. 2000). Opetuksen toteutusta suuntaa olennaisesti se, mitä oppilaan oletetaan ja suunnitellaan tekävän opiskellessaan, ja etenkin arviointikriteereiden osalta se, mitä oppilaan oletetaan hallitsevan opetuksen ja opiskelun tuloksena.

Opetussuunnitelman pedagogiseen ohjaavuuteen liittyy olennaisesti myös oppilaan arviointi ja sen kohdistuminen tiettyihin tekijöihin. Oppilaan arviointi on keskeinen opetusta suuntaava tekijä, ja ne tekijät, jotka ovat arvioinnin kohteena, myös ohjaavat selkeimmin opettajan työtä. Sellaiset asiat puolestaan, joita ei ole konkreettisesti nimetty oppilaan arvioinnin kohteeksi, saattavat saada pienemmän merkityksen opetussuunnitelmassa ja näin ollen myös opetuksessa.

Opetussuunnitelman pedagogista ohjausta kuvaavat myös opetussuunnitelmassa esitetyt kuvaukset oppimisympäristöistä, oppimateriaaleista ja työtavoista. Nämä kaikki luovat osaltaan opetussuunnitelman pedagogisen luonteen.

Vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteiden rakenne

Tarkasteltaessa vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteasiakirjojen rakennetta voidaan todeta niiden molempien rakentuvan kahden osion pohjalta: toinen osio, alkuosa, käsittää peruskoulun ja -opetuksen yleisten päämäärien, tavoitteiden ja opetuksen toteuttamiseen liittyvät periaatteet, toinen osio puolestaan oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen kuvaukset. Vuoden 2004 perusteiden oppiaineosioon kuuluvat myös oppilaan arviointia koskevien kriteerien kuvaukset. Molemmissa asiakirjoissa esitetään oppiaineosion yhteydessä myös aihekokonaisuuksien kuvaukset.

Molempien perusteasiakirjojen alkuosat sisältävät samankaltaisia teemoja: kasvat-
tus- ja opetustyön päämäärä, perusopetuksen arvopohja ja tehtävä sekä oppimis- ja tiedonkäsityksen kuvaus. Vuoden 1994 perusteissa kuvataan tarkemmin opetussuunnitelmauudistuksen taustoja ja opetussuunnitelman asemaa valtakunnallisesti ja koulujen työssä. Vuoden 2004 perusteisiin puolestaan sisältyy tarkempaa kuvausta oppimisympäristöistä, toimintakulttuurista sekä työtavoista. Vuoden 2004 perusteiden alkuosioon kuuluvat myös opiskelun yleisen tuen sekä kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen toteuttamisen periaatteiden kuvaus. Asiakirjojen kokonaisuuteen suhteutettuna vuoden 1994 perusteiden alkuosio on laajempi ja kattavampi kuin vuoden 2004 perusteiden alkuosio, joka kokonaisuuteen nähden on varsin suppea.

Oppiaineosioiden kuvaukset saavat molemmissa perusteasiakirjoissa huomattavasti tilaa kokonaisuudessa. Oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt esitetään molemmissa asiakirjoissa yhtenäisen struktuurin mukaisesti, joskin oppiaineiden kuvausten välillä ilmenee eroja. Perusteasiakirjat poikkeavat oppiaineiden kuvausten osalta toisistaan siten, että vuoden 1994 perusteissa kuvauksiin sisältyy enemmän avointa kuvausta opiskelun luonteesta ja opetuksen lähtökohdista. Nämä kuvaukset ovat varsin laajoja suhteessa tavoitteiden ja sisältöjen kuvauksiin. Vuoden 2004 perusteisiin ei tällaista opiskelun luonteen pedagogista kuvausta sisälly lainkaan, vaan oppiaineen luonnetta kuvataan lyhyesti alun ingressitekstissä. Vuoden 2004 perusteissa oppiaineiden sisältöjen ja arviointikriteerien kuvaukset saavat selkeästi eniten tilaa oppiaineiden kuvauksista. Ottaen huomioon, että tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit esitetään luetteloina, muodostuu vuoden 2004 perusteiden kokonaisuudesta hyvin strukturoitu, yksityiskohtainen ja eksakti kokonaiskuva.

Pedagogiset piirteet vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteissa

Tarkastelen seuraavassa vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteasiakirjojen ilmentämiä pedagogisia piirteitä. Keskityn niihin pedagogisiin piirteisiin, jotka asiakirjoista nousevat keskeisimmin esiin. Näiden piirteiden pohjalta teen myös vertailua asiakirjojen välillä.

Yksityiskohtaisuus ohjauksen välineenä

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet ovat struktuuriltaan ja ohjaavuudeltaan varsin väljät, mitä ilmentää jo se, että niissä on erotettu niin sanottu normiteksti ja muu ohjeteksti. Lisäksi perustetekstissä korostetaan annettujen ohjeiden esimerkinomaisuutta ja annetaan kouluille valinnanvapautta. Esimerkiksi aihekokonaisuuksien kohdalla todetaan, että niiden avulla ”opetussuunnitelmaan voidaan sisällyttää oppiainerajat ylittäviä tärkeitä ja ajankohtaisiksi arvioituja teemoja” (POP 1994, 28).

Vuoden 1994 perusteissa opetuksen tavoitteet ja sisällöt esitetään useimmissa oppiaineissa yhdistettyinä, eli lauseina, jotka sisältävät sekä tavoitteen että sisällön. Esimerkiksi matematiikassa eräs tavoitteen ja sisällön yhdistelmä esitetään seuraavasti: ”oppilas ymmärtää luonnollisen luvun sekä murto- ja desimaaliluvun käsitteet ja oppii peruslaskutaidot päässä, paperilla ja laskimilla ja näiden käyttämisen arkielämän ongelmien ratkaisemisessa sekä tottuu arvioimaan suuruusluokkia ja tulosten oikeellisuutta” (POP 1994, 75). Paikoin annetaan sisältöjen valinnassa hyvinkin runsaasti vapauksia: musiikissa sisältöjen osalta todetaan ainoastaan, että ”oppisisällöksi valittavan musiikillisen aineksen tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita” (POP 1994, 97).

Vuoden 2004 perusteiden normiluonne ja määräysmuodossa esitetyt lauseet sen sijaan lisäävät perusteiden sitovuutta. Etenkin oppiainekohtaiset sisällöt ja arviointikriteerit muodostavat opetussuunnitelmaan tiukan, etukäteen määritellyn struktuurin, jonka sisällä ei ole kovinkaan paljon tilaa joustaville ratkaisuille tai vaihtoehdoille. Sisällöt esitetään propositioina, faktoina, ja niitä on määrällisesti varsin paljon. Lisäksi sisältöjen esittämistapa korostaa niiden painoarvoa opetuksen ohjausvälineenä vuoden 2004 perusteissa. Sisällöt esitetään tiukkoina listoina ilman pedagogista tekstiä, jota vuoden 1994 perusteet sisälsivät. Esimerkiksi sisältö ”Suomi osana maailmaa” ei ilmaise kovinkaan tarkasti, mitä kyseinen sisältö konkreettisesti tarkoittaa, jolloin se vaikuttaa ikään kuin sisällyttävän itseensä kaiken mahdollisen Suomesta osana maailmaa.

Oppiaineiden kohdalla sisällöt korostuvat kokonaisuudessa, etenkin verrattuna oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Sisällöt on kaiken kaikkiaan esitetty oppiaineissa yksityiskohtaisemmin ja konkreettisemmin kuin tavoitteet, jolloin on oletettavaa, että ne ohjaavat opetuksen suunnittelua selkeämmin. Toisaalta sisältöjen ohjaavuus voi aiheuttaa sen, ettei opetuksen tavoitteisiin perehdytä lainkaan, jolloin sisällöt, kuten ”potenssilauseke ja sen sieventäminen” (POP 2004, 162), nähdään itseisarvoisena opiskelun ja opetuksen tavoitteena ja sisältönä. Sisältöjä ei ole esitetty opetuksen näkökulmasta menetelmien kautta, vaan yksittäisinä sanoina, kuten ”solun rakenne ja toiminta” (POP 2004, 179).

Tässä mielessä vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteet eroavat toisistaan selkeästi: vuoden 2004 perusteet ovat ohjaavuudeltaan tiukemmat kuin vuoden 1994 perusteet, jotka ovat hyvinkin väljästi strukturoidut.

Oppimiskokemusten muodot

Oppimiskokemusten muotojen ilmaisuissa on eroja vuoden 1994 ja vuoden 2004 perusteiden välillä. Keskeiset erot liittyvät paitsi oppimiskokemusten muotoihin sinänsä myös niiden ilmenemiseen oppiaineiden kuvauksissa. Vuoden 1994 perusteissa tavoitteet ja sisällöt esitetään samassa yhteydessä, eli jokaisen oppiaineen osalta esitetään opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt yhtenä luettelona. Tavoitteet ja sisällöt ilmaistaan muodossa ”oppilas oppii, harjaantuu, kehittää, saa tietoja, omaksuu, tutustuu ja kokee”. Oppimiskokemukset esitetään siis opiskelutoimintaan liittyvin, tulevaisuuteen suuntautuvain ilmaisin. Ainoastaan muutamain paikoin esitetään oppilaan käyttäytymiseen liittyviä ilmaisuja, kuten ”oppilas pystyy, ymmärtää ja kykenee”.

Vuoden 1994 perusteissa esitetyt oppimiskokemukset kuvaavat oppimista laadullisena, ymmärtämiseen ja käsitysten muutokseen tähtäävänä toimintana (Marton ym. 1993). Laadulliset oppimiskokemukset antavat opettajalle enemmän pedagogista ja menetelmällistä vapautta toteuttaa opetusta tavoitteiden saavuttamiseen tähdäten.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppimiskokemuksia esitetään paitsi enemmän myös eritellymmiin oppiaineiden tavoitteissa ja arviointikriteereissä. Vuoden 2004 perusteiden oppiainekohtaisissa tavoitteissa oppimiskokemukset esitetään muodossa ”oppilas oppii ymmärtämään, hahmottamaan, tuntemaan, arvostamaan, käyttämään, toimimaan, hankkimaan ja soveltamaan”. Paikoin esitetään opetuksen kannalta varsin haastavilta vaikuttavia, oppilaan persoonalliseen kehitykseen liittyviä tavoitteita, kuten ”oppilas oppii luottamaan itseensä ja ottamaan vastuun omasta oppimisestaan matematiikassa” (POP 2004, 161), ”oppilas oppii suojelemaan luontoa ja säästämään energiavaroja” (POP 2004, 168). Edellä mainituissa tavoitteissa oppiminen esitetään laadullisena oppimisena, joka liittyy ymmärtämiseen ja käsitysten ja jopa persoonan muutokseen.

Arviointikriteereissä eli hyvän osaamisen kuvauksissa sekä päättöarvioinnin kriteereissä oppimisen muodot ovat erilaisia kuin tavoitteissa. Niiden yhteydessä oppimiskokemukset esitetään muodossa ”oppilas osaa selostaa, kuvata, nimetä, jaotella, tunnistaa, käyttää, vertailla, analysoida, arvioida, tutkia”. Varsin usein esitetään kriteerinä myös se, että ”oppilas tietää”.

Arviointikriteerit asetetaan siis hyvin konkreettisina pääteikäyttyymisen kuvauksina. Yhteistä suurelle osalle kriteereistä on niiden mitattavuus. Suurin osa arviointikriteereistä esitetään helposti mitattavina, toistettavina toimintoina, kuten ”oppilas osaa nimetä ihmisen tärkeimmät ruumiinosat ja keskeisiä elintoimintoja” (POP 2004, 171) tai ”oppilas osaa ratkaista ensimmäisen asteen yhtälön” (POP 2004, 164). Nämä mitattavissa olevat kriteerit on liitetty oppiaineen sisältöihin, mikä liittyy merkittäväällä tavalla sisältöohjaukseen. Mitattavat kriteerit edellyttävät opetukselta mittauksia eli testejä. Paitsi että kriteerit ohjaavat opetusta voimakkaasti sisältöjen osalta, ne ohjaavat myös tietynlaisten menetelmien käyttöön, mikä osaltaan rajoittaa opettajan pedagogista vapautta. Mainituissa kriteereissä oppiminen esitetään suurelta osin määrällisenä, muistamiseen ja muistista palauttamiseen perustuvana.

Opettajan työn ohjausvälineenä vuoden 2004 perusteet esittävät varsin tiukan tavoitteen: oppilas oppii. Vuoden 1994 perusteissa opiskelun tavoitteena on, että

oppilas harjaantuu. Tiukasti tulkittuna vuoden 2004 perusteet edellyttävät siis, että oppilas todella oppii kyseisessä tavoitteessa esitetyt asiat. Vuoden 2004 perusteissa opittavia asioita on määritelty huomattavasti enemmän ja yksityiskohtaisemmin kuin vuoden 1994 perusteissa, jossa on enemmän esimerkkejä ja vaihtoehtoja. Esimerkkien antamisella on voitu pyrkiä tukemaan opettajaa opetuksen sisältöjen valinnassa.

Opiskelun joustavuus

Joustavuus ja tilannesidonnaisuus nousevat esiin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa – vuoden 2004 perusteista sen ilmentymät puuttuvat lähes kokonaan. Vuoden 1994 perusteissa todetaan, että kunnan rooli opetussuunnitelmaa laadittaessa on luoda raamit koulujen kehittämistyölle ja vastata siitä, että jokaisella koululla on opetussuunnitelma. Lisäksi todetaan, että valtakunnallinen ohjaus opetuksen toteuttamisessa väljentyy, jolloin on tärkeää, että kouluille luodaan parhaat mahdollisuudet itse tämentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittää sen sisältöä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan. Näin oletetaan koulujen sitoutuvan suunnitelmien toteuttamiseen tehokkaammin (POP 1994, 8).

Konkreettisimmin joustavuutta ilmentää perusteiden luku 1.3.2 Tuntijaon suomat mahdollisuudet (POP 1994, 16–17), jossa kerrotaan, millä tavoin tuntijako antaa mahdollisuuksia paikalliseen joustoon. Tuntijaon suomiksi joustomahdollisuuksiksi esitetään, ettei valtakunnallisessa tuntijaossa määritellä oppiaineiden alkamisajankohtia luokka-astekohtaisesti ja ettei oppiaineiden tuntimäärille ole asetettu ylärajoja. Perusteissa todetaan, että oppilaiden tuntijaot voivat poiketa eri kouluissa ja saman koulun sisälläkin toisistaan. Lisäksi todetaan, että opetusta voidaan painottaa eri tietojen ja taitojen alueille. Eri oppiaineisiin voidaan perusteiden mukaan sisällyttää kokonaisuuksia, joita opetetaan esimerkiksi vain joka toinen vuosi ja myös eri vuosiluokilta kootuille ryhmille.

Tuntijaon suomina mahdollisuuksina tuodaan vuoden 1994 perusteissa esiin myös se, että ala-asteen opetussuunnitelma voidaan laatia joko vuosiluokkakohtaiseksi tai kokonaisopetuksen suunnitelmaksi. Vuosiluokkakohtaisessa opetussuunnitelmassa määritellään oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt kutakin vuosiluokkaa varten erikseen. Kokonaisopetussuunnitelmassa usean vuosiluokan opetuksen tavoitteet ja sisällöt määritellään yhtenä kokonaisuutena sekä määrätään useana vuonna opetettavien oppiaineiden kokonaistuntimäärä. Opetuksen integroimiseksi esitetään, että biologia, maantieto, ympäristöoppi ja kansalaistaito muodostavat ala-asteella oppiainekokonaisuuden ympäristö- ja luonnontieto. Samankaltaista integrointia todetaan voitavan tehdä myös taito- ja taideaineissa.

Yläasteella tuntijako mahdollistaa opetussuunnitelman laatimisen perinteiseen tapaan hajautetuksi tai kurssimuotoiseksi. Perusteissa todetaan, että oppiaineet voidaan sijoittaa vapaasti eri luokka-asteille ja valinnaisaineet voidaan aloittaa yläasteen alusta alkaen. Ala- ja yläasteen välinen raja oli vuoden 1994 perusteissa vielä selkeä. Normina perusteissa esitetään vielä, että opetussuunnitelma on laadittava siten, että oppilas

kykenee jatkamaan opintojaan seuraavalla kouluasteella, vaikka hän olisi opiskellut oppiainetta vain valtakunnallisen tuntijaon määrittämän minimimäärän.

Vuoden 1994 perusteissa joustavuus liittyy siis ennen kaikkea opetussuunnitelman laatimiseen ja sen ohjaukseen. Joustavuus näkyy myös aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden yhteydessä opetuksen ja opiskelun joustavuutena, ja etenkin tilannesidonnaisuus nousee perusteissa esiin. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa joustavuus ilmenee aihekokonaisuuksissa siten, että kokonaisuudet esitetään esimerkiksi, jotka koulu voi sisällyttää opetussuunnitelmaansa haluamallaan tavalla. Joustavuus ilmenee vuoden 1994 perusteiden oppiaineiden kuvauksissa kauttaaltaan siten, että osa kuvauksista on suosituksenomaista, pedagogista tukea antavaa tekstiä: jokaisen oppiaineen yhteydessä tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi esitetään kohta ”Opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohtia”.

Yksilölliset painotukset

Yksilölliset painotukset nousevat esiin erityisesti vuoden 1994 perusteissa. Opetussuunnitelmassa yksilöllisyys näkyy erilaisin tavoin: ennen kaikkea siinä, että oppilaalla on erilaisia etenemisvaihtoehtoja ja painotusmahdollisuuksia. Yksilöllisiä valintamahdollisuuksia korostetaan erityisesti perusteiden alkuosan luvuissa, joissa perustellaan opetussuunnitelmauudistuksen tarve ja määritellään kasvatus- ja opetustyön päämäärä, peruskoulun arvoperusta sekä opetussuunnitelman laatimista määrittävät tekijät.

Yksilölliset painotukset nousevat esiin erillisten opetusohjelmien tarpeen korostamisena. ”Erityisesti oppilaiden yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistaminen koulun opetusohjelman sisällä ja yhteistyössä muiden oppilaitosten tai työpaikkojen kanssa on koulutuksen kehittämisen uusia keinoja” (POP 1994, 8). Yksilöllisyyden korostaminen näkyy myös koulujen tasolla opetussuunnitelman laatimisen periaatteiden yhteydessä: ”Valtakunnallisen ohjeistuksen väljentyessä on tärkeää, että kouluille luodaan parhaat mahdolliset edellytykset itse täsmentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittää sen sisältöä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan” (POP 1994, 15).

Yksilöllisten valmiuksien huomiointi mainitaan sekä vuoden 1994 että vuoden 2004 perusteissa myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen kuvauksessa: ”Opetusta järjestettäessä tulee ottaa huomioon kaikkien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilölliset oppimisvaikeudet ja erityinen oppimistyyli sekä strukturoida koulupäivä, opetus, oppimisympäristöt ja muut toiminnot heille sopiviksi” (POP 1994, 19). Yksilöllisyyden huomioon ottaminen koskee siis myös erityistä lahjakkuutta, ei vain oppimisvaikeuksia.

Vuoden 2004 perusteissa yksilölliset painotukset nousevat esiin paitsi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kohdalla myös opiskelun yleisen tuen yhteydessä. Esiin nousee muitakin oppilaan yksilöllistä kehitymis- ja oppimisprosessia tukevia ohjeita. Opiskelun tuki korostaa oppilaan ohjausta, kodin ja koulun välistä yhteistyötä, henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimista ja kerhotoimintaa. Etenkin oppimissuunnitelma on merkittävä väline opiskelun yksilöllistämässä ja eriyttämässä.

”Oppimissuunnitelmalla voidaan...eriyttää opetusta sekä auttaa koulua ja opettajia turvaamaan oppilaalle parhaat edellytykset...edetä opinnoissaan” (POP 2004, 20). Oppimissuunnitelma sisältää oppilaan opinto-ohjelman eli ne oppiaineet, joita oppilas opiskelee lukuvuoden aikana, ja siinä kuvataan, miten tavoitteet on tarkoitus saavuttaa (POP 2004, 20).

Huomioitavaa on, että yksilöllisyyteen viittaavat periaatteet ja tavoitteet ilmenevät sekä vuoden 1994 että vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa alkuosien yleisissä teemoissa tai opiskelun tukeen liittyvissä luvuissa. Oppiaineissa yksilöllisiin painotuksiin liittyviä periaatteita ei kuvata. Etenkään varsinaista valinnan vapautta opiskelun sisällöissä ei perusteissa tule esiin. Näin ollen voidaan todeta, että yksilöllisyys esitetään opetuksen toteuttamisen tavoitteena ja keskeisenä periaatteena, mutta se ei konkretisoidu tavalla, joka osoittaisi yksilöllisyyden olevan konkreettinen opetuksen toteutusta ohjaava periaate.

Itsearviointi

Itsearviointi mainitaan sekä vuoden 1994 että 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppilaan arvioinnin yhtenä muotona. Kaksi muuta arvioinnin muotoa ovat kummasakin asiakirjassa numeroarviointi ja sanallinen arviointi (POP 1994, 10–12; POP 2004, 260–262). Itsearvioinnin tarkoituksiksi määritellään itsetuntemuksen kasvun tukeminen sekä opiskelutaitojen kehittäminen. Itsearviointitaitojen kehittämiseksi tai niiden toteuttamiseksi ei anneta perusteissa kuitenkaan kovinkaan paljon ohjeistusta.

Oppilaan arvioinnin näkökulmasta formaalit piirteet korostavat mitattavuutta ja eräänlaista tasoajattelua: oppilaat on voitava asettaa jonkinlaiselle asteikolle, jonka avulla heidän osaamisensa taso voidaan määritellä ja heidän osaamistaan voidaan verrata. Itsearviointi puolestaan on subjektiivisempaa ja kohdistuu tekijöihin, jotka ovat vaikeammin mitattavissa eivätkä asetu minkäänlaisille asteikoille kovinkaan helposti. Itsearviointi kohdistuu henkilökohtaisemmin opiskeluprosessiin, ja sen tehtävänä on myös tukea ja edistää opiskeluprosessia myönteisellä tavalla.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa onkin havaittavissa eräällä tavalla kaksi pedagogisesti toisistaan poikkeavaa lähestymistapaa oppilaan arviointiin: formaali, kriteereihin perustuva osaamisen tason arviointi, joka perustuu numeroarvosanaan, sekä sanallista palautetta ja itsearviointia korostava järjestelmä, joka pyrkii tukemaan oppilaan oppimisprosessia ja kehittymistä.

Opetussuunnitelman perusteiden pedagogisten piirteiden arviointia

Kootusti ja kiteytetysti voidaan todeta, että vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet on pedagogisesti pidemmälle kehitetty asiakirja, mutta sen tiedollinen eli sisällöllinen osuus on jäänyt hieman kapeaksi ja suurpiirteiseksi, eivätkä pedagogiset ohjeet ja periaatteet tällöin välttämättä tue sisällöllistä toteutusta. Vuoden 2004 perusteissa

tilanne on päinvastainen: sisällöllisesti asiakirja on runsas ja monipuolinen, mutta pedagoginen osuus on varsin kapea ja vähäinen.

Keskeisin pedagoginen piirre vuoden 2004 perusteissa on arviointikriteerien avulla tapahtuva tiukka sisältölähtöinen strukturointi ja ohjaus. Tähän liittyy myös oppimiskokemusten tai tehtävien mitattavuus ja tietynlainen rajoittuneisuus luokkahuoneopiskeluun. Vuoden 1994 perusteissa sisältöohjaus ei ole yhtä hallitseva piirre, vaan oppiaineiden kuvaukset lähtevät enemmän tavoitteista kuin sisällöistä. Jo se, ettei tavoitteita ja sisältöjä ole tarkoituksellisesti esitetty erillisinä listauksina, luo perusteisiin väljyyttä. Myös pedagogiset tekstit vuoden 1994 perusteissa rakentavat siitä opettajan työtä pedagogisesti paremmin tukevan asiakirjan. Puhtaasti tavoitteista lähteväksi curriculumtyyppiseksi opetussuunnitelmaksi sitä ei kuitenkaan voi sanoa, eikä siinä ilmene sosiokulttuurinen oppimiskäsitys sen enempää kuin vuoden 2004 perusteissaakaan – pääpiirteiltään asiakirja on oppiainepainotteinen ja korostaa formaalia pedagogiikkaa. Aihekokonaisuuksien asema on jopa merkityksellisempi kuin vuoden 2004 perusteissa.

On otettava huomioon, että opetussuunnitelman pedagogisilla piirteillä on yhteys myös oppisisältöjen muotoon ja jopa oppiaineiden asemaan opetussuunnitelman kokonaisuudessa. Meillä Suomessa opetussuunnitelman malli on aina ollut oppiainejakoinen. Tästä on seurannut se, että opetussuunnitelman laatiminen ja kehittäminen on niin ikään tapahtunut oppiainelähtöisesti. Ja tämän myötä opetussuunnitelmauudistukset ovat keskittyneet pitkälti siihen, kuinka paljon mikäkin oppiaine saa tilaa opetussuunnitelman kokonaisuudessa.

On muistettava, että opetussuunnitelman sisältöjen ja pedagogisten piirteiden täytyy olla toimivassa suhteessa toisiinsa. Kun pedagogisia innovaatioita pyritään opetussuunnitelman välityksellä saattamaan koulutyöhön, unohdetaan usein opetussuunnitelman sisällöllisen kehittämisen tarve. Opetussuunnitelman pedagogisen kehittämisen kannalta olisikin ensiksi keskityttävä sisältöihin ja mietittävä, millaisia tiedon muotoja opetussuunnitelmaan sisällytetään ja miten erilaiset tiedon muodot organisoidaan opetuksen sisällöiksi. Olennaista siis ei niinkään ole laskea yksittäisten oppiainesisältöjen määrää, vaan olennaista on pohtia opetussuunnitelman kokonaisuuden kannalta, kuinka paljon sijaa annetaan faktoille ja kuinka paljon taidoille ja prosesseille.

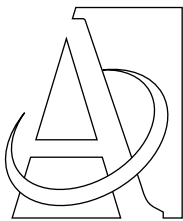
Opetussuunnitelman sisäisen koherenssin kannalta tavoitteiden, sisältöjen ja arviointiperiaatteiden väliset suhteet ja etenkin niiden väliset yhteydet ovat arvioinnin näkökulmasta erittäin olennaisia. Tämä koskee paitsi opetussuunnitelman yleis- ja oppiaineosioiden välistä koherenssia myös oppiaineiden välistä ja sisäistä koherenssia. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja kehittäminen edellyttävät muutakin kuin sisältötietoa. On tunnettua, ettei suuri osa opettajista suunnittele toimintaansa tavoitteista alkaen vaan lähtee nimenomaan sisällön suunnittelusta (Suortti 1981, 71; Luukkainen 2004). Tavoitteet ovat mukana opetustapahtuman suunnittelussa lähinnä välillisesti pedagogisina periaatteina tai vastaavina kokonaisuuksina, jotka esitetään opetussuunnitelman alkuosassa. On tunnettua sekin, että alkuosan yleiset periaatteet jäävät opettajalla helposti lukematta (tai taustalle tietynlaiseksi ”opetussuunnitelmarunoudeksi”) eivätkä alkuosan tärkeät pedagogiset periaatteet välity koulutyöhön. Oppiaineosio sen

sijaan koetaan – ehkä liiankin – ohjaavaksi, ja nykyisellään siinä esitetyt tavoite-, sisältö- ja arviointikriteerilueudet voivat vaikuttaa massiivisilta, mikäli niitä luetaan toisistaan erillisinä, kumuloituvina tavoitelistauksina.

Lähteet

- Bernstein, B. 1975. *Class, codes and control. Volume III: Towards a theory of educational Transmissions.* London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique.* UK: Taylor & Francis.
- Boulton-Lewis, G. M., Marton, F., Lewis, D. C. & Wilss, L. A. 2000. Learning in formal and informal contexts: conceptions and strategies of Aboriginal and Torres Strait Islander university students. *Learning and Instruction* 10, 393–414.
- Eshach, H. 2007. Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal and informal education. *Journal of Science Education and Technology* 16 (2), 171–190.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsitteitä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Kansanen, P. 1976. Näkökohtia opetussuunnitelman asemasta opetuksen käsitteistössä. *Kasvatus* 3, 155–161.
- Kansanen, P. 1990. *Didaktiikan tiedetausta.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Kauranne, J. 1971. Kansakoulun opetukseen kohdistuneet integrointipyrkimykset vuosina 1912–1939. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 18.
- Kop, R. 2007. Blogs and wikis as disruptive technologies: is it time for a new pedagogy? Teoksessa R. Edmunds, M. Huiston & R. Watkins (toim.) *The pedagogy of lifelong learning. Understanding effective teaching and learning in diverse contexts.* New York: Routledge.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1978. *Didaktiikka.* Helsinki: Otava.
- Kosunen, T. 2002. Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämistä.* Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83.
- Krokkfors, L., Vitikka, E., Mylläri, J., Hakala, E. & Kivelä, M. 2008. Interfaces between formal education and informal learning. Abstract for the AERA Annual Meeting, April 13–17, 2008, San Diego, California.
- Lahdes, E. 1981. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. Teoksessa T. Iisalo, E. Lahdes & E. Viitaniemi, *Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen.* Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A5.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka.* Helsinki: Otava.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 28.
- Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä.* Helsinki: VAPK.
- Marton, F., Dall’Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research* 19, 277–300.
- McKernan, J. 2008. *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action Research.* London: Routledge.
- Niemi, E. K. 2004. Perusopetuksen oppimistulosten kansallinen arviointi ja tulosten hyödyntäminen koulutuspoliittisessa kontekstissa. Turun yliopiston julkaisuja C 216.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I-II. 1970: A4. Helsinki: VAPK.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus 2000. 4. korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Turun yliopiston julkaisuja C 44.
- Scott, D. 2008. Critical essays on major curriculum theorists. London: Routledge.
- Silberman-Keller, D. 2006. Images of time and place in the narrative of nonformal pedagogy. Teoksessa Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (toim.) Learning in places. The informal educational reader. New York: Peter Lang Publishing.
- Suortti, J. 1981. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309.
- Säljö, R. 1979. Learning in the learner's perspective I: some commonsense conceptions. University of Göteborg. Department of Education. Reports 76.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Terhart, E. 1998. Changing concepts of curriculum: From "Bildung" to "learning" to "experience" developments in (West) Germany from the 1960's to 1990. Teoksessa B. B. Gudem & S. Hopmann (toim.) Didaktik and/or curriculum. An international dialogue. New York: Peter Lang Publishing.
- Wheeler, D. K. 1969. Curriculum process. London: University of London Press.



Koulu on keksittävä uudelleen

Koulutuksen, oppimisen ja osaamisen merkitys on kasvamassa

Monissa Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen viimeaikaisissa tutkimuksissa on noussut esille koulutukseen, oppimiseen ja osaamiseen liittyviä haasteita. Eräs merkittävimmistä trendeistä on muutosvauhdin nopeutuminen. Tämän trendin seurauksena uudistumiskyky, dynaamisuus, luovuus ja innovatiivisuus ovat merkittäviä kilpailukykytekijöitä kaikilla toimialoilla. Paras keino vastata tähän haasteeseen on uudistuvan ajattelun ja osaamisen kehittäminen. Siksi puheet kääntyvät tavan takaa koulutukseen ja osaamisjärjestelmän kehittämiseen.

Vuonna 2004 Tulevaisuuden tutkimuskeskuksessa tutkittiin oppimisympäristöjen tulevaisuutta (Hietanen & Rubin 2004). Keskeiseksi innovaatiokysymykseksi nousi tuolloin se, miten aito oppimisympäristö eroaa paikasta, jossa oppiminen vain sattuu tapahtumaan? Miten ympäristö voi tukea oppimista? Tämä kysymys auttoi määrittelemään opetusteknologian uudella tavalla: opetusteknologiaa on kaikki se, millä voimme auttaa kouluttamista ja edistää oppimista. Opetusteknologiaa eivät siis ole pelkästään virtuaaliset oppimisympäristöt ja digitaaliset liitutaulut ja koululaukut vaan myös rakennukset, tiet, jääkaapit ja vaatteet – jos ne edistävät oppimista. Määritelmä auttoi ymmärtämään myös elinikäistä oppimista. Oppimista tapahtuu koko ajan ja kaikkialla, joten myös koulutusjärjestelmän voisi hajauttaa ihmisen elinkaareen ja arkiseen elinympäristöön. Tutkimuksen perussanomana voi pukea eräänlaisten innovaatiokysymysten muotoon: Miten koko Suomesta voitaisiin tehdä oppimisympäristö tai miten Suomi voisi tehdä koko maailmasta oppimisympäristön?

Koulujärjestelmän (ja varsinkin perusopetuksen) kehittäminen nousi esille myös Suomen kansallisen tietoyhteiskuntastrategian tulevaisuusprosessissa. Laajasti eri sidosryhmiä osallistaneissa tietoyhteiskuntaverstaissa (vuonna 2005) todettiin, että perusopetuksella on merkittävä asema muun muassa kansallisen identiteetin rakentajana. Peruskoulu on se paikka, jossa koko kansa kohtaa ja jossa yhteiset arvot, asenteet ja tietopohja rakennetaan. Siksi peruskoululla voisi olla (ja tulisi olla) merkittävä rooli myös eurooppalaisen identiteetin sekä myös globaalisti kestävästä kehityksen rakentajana. Kansallisen tietoyhteiskuntastrategian tulevaisuusprosessin loppuraportissa Suomea kehoitettiin siksi panostamaan kansainvälisellä tasolla (esimerkiksi EU:ssa ja YK:ssa) erityisesti eurooppalaisen ja globaalin peruskoulun kehittämiseen. Samalla voisimme tuotteistaa laadukkaan koulujärjestelmämme sekä laajalti tunnetun PISA-menestyksemme globaaliksi koulutusosaamisen vienniksi. Kärjistäen: voisimme kouluttaa kaikki maailman opettajat ja rakentaa kaikki maailman koulut sekä muuttaa koko Euroopan ja/tai maailman kestäväksi oppimisympäristöksi. (Hietanen ym. 2006.)

Eduskunnan Tulevaisuusvaliokunnan kansallisissa Edelläkävijyysverstaissa keväällä 2010 puolestaan korostettiin Suomen osaamisjärjestelmän kansainvälistämistä. Tämä ajatus sisältää kaksi perusviestiä (Hietanen 2010b):

1. Koulutusjärjestelmän sijasta tulisi puhua osaamisjärjestelmästä.
2. Globaalissa maailmassa ei ole syytä ajatella kansallisesti, vaan käytössämme ovat maailman kaikki oppilaitokset ja maailman koko työvoima.

Syksyllä 2010 järjestetyissä alueellisissa Edelläkävijyysverstaissa (Oulussa ja Kotkassa) nousi lisäksi esille ajatus sankaruusalustasta: suomalainen koulutusjärjestelmä on henkilökohtaistettava niin, että jokaisella on mahdollisuus toteuttaa omat unelmansa sen avulla. Koulutusjärjestelmän tavoitteena tulisi olla elämän tarkoituksen, kokonaisvaltaisen elämän sekä kauneuden ja onnellisuuden etsiminen. Henkilökohtaisen osaamisen tukemisen ajatus sisältyy jo nykyisinkin HOPSiin, mutta ajatusta ei ole viety vielä loppuun asti: oppisisällöt sen paremmin kuin pedagogiikkakaan eivät ole vielä aidosti yksilöllisiä. Tulevaisuudessa erilaisilla matemaattisilla, taiteellisilla ja urheilullisilla leikeillä ja peleillä voidaan vahvistaa jokaisen lapsen identiteettiä ja yksilöllistä osaamista jo esiopetuksesta alkaen. Opettajan on helppo huomata, että joku on päättä pidempi muita ja siksi potentiaalinen lento- tai koripallon pelaaja. Mutta mielen sisäisiä vahvuuksia ei ole yhtä helppoa havaita. Siksi esiopetuksen haasteena tulisi olla vahvuuksien tunnistaminen ja vahvistaminen sekä itseluottamuksen ja innostuksen kehittäminen. Vastaavasti perusopetuksessa tulisi hyödyntää kunkin henkilökohtaisia vahvuuksia: esimerkiksi matematiikkaa ja kieliä tulisi opettaa kaikille eri tavalla.¹

Edelläkävijyysverstaissa nousi myös esille ajatuksia, joilla on liittymäpintaa ideaan koko Suomesta oppimisympäristönä. Haasteeksi tunnistettiin innovaatioekosysteemin ja hubien sekä hyvinvoinnin ja kestävästä kehityksen Living Labien rakentaminen.

¹ Esiopetuksen rooli vahvuuksien tunnistamisessa ja vahvistamisessa sekä henkilökohtaisten vahvuuksien perusteella profiloitu perusopetus ovat nousseet esille muun muassa Varsinais-Suomen maakuntaenakoinnin taustakeskusteluissa.

Kokonaisista kaupungeista, seutukunnista ja maakunnista tulisi rakentaa terveystalorioita (hubeja), joissa kaikki (toiminnot, palvelut, järjestelmät ja infrastruktuurit) olisi suunniteltu esimerkiksi puhtauden, turvallisuuden, terveellisuuden, hyvinvoinnin ja näihin liittyvän koulutuksen, tutkimuksen, kehittämisen ja yrittäjyyden näkökulmasta. Hyvin ja laadukkaasti toteutettuna tätä osaamista voitaisiin myös viedä globaaleina ekosysteemi- ja hyvinvointipalveluina (osaamisena).

Myös koulutuksen sekä sosiaali- ja terveysalan rajapinta on noussut esille monessa eri tulevaisuusprosessissa. Esimerkiksi Länsi-Suomen läänin poliisiosasto pyysi Tulevaisuuden tutkimuskeskusta rakentamaan poliisille ennakointijärjestelmän ja samalla arvioimaan, mitkä ovat merkittävimpiä turvallisuuteen liittyviä ilmiöitä poliisin työssä vuoden 2020 aikajänteellä. Kolmisen vuotta jatkunut tulevaisuusprosessi tuotti runsaasti tuloksia, mutta merkittävimmät tulokset voidaan tiivistää kahdeksi perusviestiksi (Ahokas 2003, Lauttamäki & Hietanen 2004 ja Lauttamäki 2006):

1. Merkittävin yhteiskunnallinen, turvallisuuteen liittyvä trendi on eriarvoistuminen (polarisaatio) sekä siitä johtuva yhteiskunnan pirstaloituminen ja syrjäytyminen. Hyvyys ja pahuus, köyhyys ja rikkaus, hyvinvointi ja pahoinvointi sekä esimerkiksi onnellisuus ja masennus kasvavat Suomessa samaan aikaan, mikä tarkoittaa sitä, että yhteiskuntamme on eriarvoistumassa. Tämän trendin seurauksena kansalaisilla on yhä vähemmän yhteistä keskenään ja yhä harvempi samaistuu kansallisvaltioon. Siksi poliisi ja pelastustoimi ovat tulevaisuudessa yhä useammin vastakkain kansalaisryhmien kanssa. Anarkian ja arjen väkivallan määrä kasvaa. Olemme jo nähneet väkivaltaisia lakkoja, mielenosoituksia ja levottomuuksia ympäri Eurooppaa ja muutakin maailmaa. Suomi on toistaiseksi säästynyt suurilta konflikteilta – mutta trendin suunta on selkeä myös Suomessa.
2. Toinen perusviesti oli se, että poliisin vuosi 2020 on parhaillaan päiväkodeissa ja peruskouluissa. Poliisi löytää edestään vuonna 2020 kaiken sen, mikä jätetään tänä päivänä kodeissa, päiväkodeissa ja kouluissa tekemättä. Siksi poliisi on viimeaikaisissa sisäisen turvallisuuden ohjelmissaan pyytänyt resursseja myös ennalta ehkäisevään sosiaali- ja päihdetyöhön.

Samanlaisia viestejä on noussut esille myös esimerkiksi Turun ja Salon kaupunkien sosiaali- ja terveysalojen tulevaisuusprosesseissa (Hietanen ja Pihlavisto 2009 sekä Lauttamäki 2009) sekä esimerkiksi Varsinais-Suomen maakuntasuunnitelman päivittämiseen liittyneessä tulevaisuusprosessissa (Hietanen 2010a). Näissä kaikissa hankkeissa erääksi sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehityksen kärkitoimenpiteeksi on suositeltu nuoriin ja perheisiin panostamista – sekä varsinkin nuorten koulutukseen ja työllistämiseen panostamista.

Kaikille nuorille tulisi löytää heidän kyvyilleen sopiva koulutuspaikka peruskoulun jälkeen sekä myös työpaikka koulutuksen päättymisen jälkeen. Vaikka tälle visiolle ja haasteelle on helppoa hymähtää, niin loppujen lopuksi kyse on kuitenkin arvoista ja tahdosta: me voisimme kyllä halutessamme taata nuorille tämän mahdollisuuden. Varsinais-Suomen maakuntasuunnitelman päivittämiseen liittyneessä tulevaisuuspro-

sessissa ehdotettiin toimenpiteeksi koulutustakuuta, jossa jokaiselle nuorelle taataan koulutus ja työpaikka. Yritykset voivat osana tätä kokonaisuutta perustaa esimerkiksi vastuullisen liiketoiminnan Me välitämme -laatumerkin, jolla ne sitoutuvat nuorten työllistämiseen ja kouluttamiseen. Tarvittavat rahasummat eivät ole ylivoimaisen suuria. Pankit voisivat vastaavasti tarjota nuorille kesätyöpaikan sijaan myös parin kolmen tuhannen euron riskilainaa yrittäjyyteen. Jos nuorella on hyvä liiketoiminta-idea, hän voisi saada mikrolainan pankista. Laina maksetaan takaisin voitoista – ja epäonnen sattuessa riski jäisi pankille (kuten sijoittajille yleensä). Kestävän, onnellisen ja taloudellisesti vakaan yhteiskunnan tärkeimpiä prosesseja on lasten ja nuorten sosiaalistuminen normaaliin työ- ja perhe-elämään. Tätä prosessia tulisi tukea kaikin käytettävissä olevin keinoin myös kouluissa.

Myös Keski-Suomen ennakointifoorumissa (syksyllä 2010) pohdittiin nuorten tietä peruskoulusta jatko-opintoihin. Tämän keskustelun tuloksena ehdotettiin muun muassa seuraavia peruskoulun ja perusopetuksen kehittämistoimenpiteitä:

- Kaikkein tärkeintä on perusopetuksen resurssien turvaaminen: mitä paremmin perustyö tehdään, sitä vähemmän korjaavia toimenpiteitä tarvitaan.
- Koulun johtoon tulisi valita henkilöitä, joilla on johtamiskoulutusta (eikä pedagogoja).
- Koulujen arviointijärjestelmiä tulisi kehittää jatkuvan kehittämisen kulttuuriksi.
- Hankkeissa ja tutkimuksissa löydettyjä asioita on myös järjestelmällisesti hyödynnettävä koulutuksessa.
- Oppilaita pitäisi aidosti kuunnella ja heidän mielipiteensä tulisi ottaa huomioon.
- Taideaineita voisi hyödyntää muiden aineiden opetuksessa: esimerkiksi historiaan liittyen voitaisiin tehdä perinteisiä käsitöitä ja tarve-esineitä jne.
- Alueet (kuten esimerkiksi Keski-Suomi) voisivat perustaa ja käynnistää omia opetussuunnitelmiaan.
- Tarvitaan 1. ja 2. asteen koulutuksen yhdessä suunnittelema ja toteuttama ohjauksen elinkaarimalli.
- Oppilashuollon ja oppilaanohjauksen resurssit on turvattava. Esimerkiksi oppilaan ohjauksessa sekä koulujen ja työelämän yhteistyössä voitaisiin ottaa käyttöön uusia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä.
- Syrjäytymisen syyt on tunnistettava ja ongelmiin on tartuttava mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennalta ehkäisevästi (moniammatillisilla tiimeillä).
- Vanhemmat tulisi osallistaa mukaan nuorten ammatinvalintaan. Myös vanhempien kasvatustaitoja tulisi tukea neuvolasta saakka: jos ei ole saanut kasvatusta, ei voi oppia.
- Nuorten syrjäytymistä voidaan ehkäistä myös panostamalla vapaa-ajan harrastuksiin, joista löytyy kaveripiiri ja roolimalleja elämän valintoihin.

Muun muassa näillä toimenpiteillä koulut voisivat edistää sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävästä kehitystä sekä onnellisuutta Suomessa.

Taustalla olevia trendejä

Edellä esiteltyjen koulutuksen, oppimisen ja osaamisen tulevaisuuskuvien taustalla on useita aikamme megatrendejä. Näistä merkittävimpiä ovat muutoksen nopeutuminen, sekä-että ja blogalisaatio.

Moderni yhteiskunta ja globaalitalous perustuvat liikkumiseen: rahan, ihmisten, tiedon ja tavaran liikkeeseen. Tämä liike on jatkuvasti nopeutunut. Esimerkiksi tuotanto- ja kuljetusprosessit ovat nopeutuneet ja tuotteiden ja teknologian läpimenoajat ovat lyhentyneet. Samalla myös yritysten elinkaari nopeutuu: vielä tänään maailman tunnetuin ja menestynein yritys voi jo parin vuoden päästä olla auttamattomasti ulkona markkinoilta ja kyvytön uudistumaan. (Hietanen 2005.)

Sekä-että-trendillä tarkoitetaan sitä, että ääripäät ja vastakohtat (lantin molemmat puolet) kasvavat samaan aikaan: esimerkiksi hyvinvointi ja pahoinvointi sekä virtuaalinen ja fyysinen kasvavat samaan aikaan. Myös lähipalveluiden, itse tekemisen ja esimerkiksi oman vastuun ja henkilökohtaistamisen merkitys kasvaa samalla kun osaamisjärjestelmä kansainvälistyy ja muuttuu konseptoiduksi vientituotteeksi. (Ahvenainen ym. 2009.)

Blogalisaatiolla tarkoitetaan sitä kehitystä, jossa erilaiset virtuaaliset toimintaympäristöt ja palvelut yhteisöllistyvät. Ihmiset eivät ainoastaan käytä sähköpostia ja internetiä, vaan he käyttävät virtuaalipalveluja yhteisöllisesti niin, että nämä uudet blogaalit yhteisöt ja virtuaalimaailmat ovat heille jopa tärkeämpiä samaistuksen kohteita kuin fyysinen todellisuus. Blogaalissa maailmassa lähekkäin voi olla sellaisia asioita ja toimijoita, jotka eivät juuri ole kohdanneet fyysisesti (vaikkapa buddhalainen turkistarhaus ja islamilainen hevimusiikki). Blogalisaatio mahdollistaa myös globaalin instant-solidarisuuden, jossa jonkin asian hyväksi tai jotakin asiaa vastaan syntyy hetkessä kansallisvaltioiden ja kulttuurien rajat ylittäviä kansalaisliikkeitä. Tämän tekivät mahdolliseksi tieto- ja viestintäteknologian kehitys sekä uudet sosiaalisen median palvelut. Seuraavaksi on kehittymässä ubinetti, jossa tieto- ja viestintäteknologia (varsinkin langattomat teknologiat ja kone-kone-kommunikaatio) leviää kaikkiin arkipäivän tuotteisiin: esimerkiksi asunnon rakenteisiin, huonekaluihin, kodinkoneisiin, vaatteisiin, autoihin ja pakkauksiin. Sen jälkeen emme enää käytä internetiä vaan elämme siinä. (Ahvenainen ym. 2009.)

Fyysisten palveluiden puolella lähipalveluiden ja itse tekemisen uskotaan yleistävän lähitulevaisuudessa. Virtuaalisessa maailmassa itse tekemistä vastaavat erilaiset open innovation platformit ja vertaisverkot. Esimerkiksi suunnittelu- ja konsulttialan tulevaisuushankkeessa (Ahvenainen ym. 2010) nousi esille näkemys siitä, että organisaatiot ja yritykset ovat muuttumassa kansainvälisiksi asiantuntijaportaaleiksi (sosiaaliseksi mediaksi). Esimerkiksi tulevaisuuden Pöyry voi olla 200 000 kansainvälisen asiantuntijan sosiaalinen media (portaali), jossa asiantuntijat kykenevät yhdessä rakentamaan entistä suurempia ja monialaisempia kokonaisuuksia, kuten esimerkiksi ekokaupunkeja ja koulutusjärjestelmiä vaikkapa Kiinaan ja Afrikkaan. Esimerkkejä tällaisista yhteisöistä on jo olemassa. Aiheesta kiinnostuneet voivat tutustua vaikkapa seuraaviin virtuaaliyhteisöihin:

<http://wikikko.info/wiki/Etusivu>
<http://schoolofeverything.com/>
<http://99designs.com/>
<http://www.wreckamovie.com/>
<http://www.blender.org/>

Kouluilla ei ole koskaan ollut monopolia opetukseen, mutta tulevaisuudessa ne voivat jopa joutua kilpailemaan markkinaosuuksistaan. Viralliset koulujärjestelmät haastaa muun muassa suhtautuminen yksilöllisyyteen. Koulutus- ja osaamisjärjestelmien toiminta on perinteisesti perustunut yhteismitallistamiseen. Kaikille on opetettu enemmän tai vähemmän samoja asioita, ja siksi oppilaiden menestymistä on kyetty myös vertailemaan. Yhdenvertaisuuteen on pyritty esimerkiksi siksi, jotta jonkin ammattikoulutuksen läpikäyneillä olisi tietyt yhteiset perustaidot ja -tiedot. Mutta muuttuva työelämä haastaa nämä peruskivet: tarvetta on pikemminkin yksilöille kuin massoille. Esimerkiksi yliopisto-opetukseen on siksi ilmestynyt niin kutsuttuja joint degree -käytäntöjä, joissa opiskelijat voivat profiloida itselleen yksilöllisiä opetuspaketteja maailman yliopistojen opetustarjonnasta. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tulevaisuudessa on vastavalmistuneita, joilla on täysin yksilöllinen koulutus. Kuka loppujen lopuksi tarvitsee yhteismitallisuutta, ja kuinka paljon sitä tarvitaan?

Onko Suomi tuhoamassa koulutusjärjestelmänsä?

Edellisissä luvuissa on esitelty koulutuksen, oppimisen ja osaamisen tulevaisuuskuvia ja ehkä myös heikkoja signaaleita sekä näiden tulevaisuuskuvien ja signaalien taustalla olevia trendejä.

Todellisuus on kuitenkin erilainen. Viime vuosina Suomi on jostakin syystä lamaantunut ja pysähtynyt paikalleen tai mikä vieläkin pahempaa: jäänyt jälkeen kansainvälisessä kehityksessä. Väitteet kuulostavat epätoisilta.

Sosiaali- ja terveysalalla uuden teknologian avulla on lähinnä vähennetty palveluja. Jonot venyvät, hoito heikkenee, ambulansseja ei lähetetä vertavuotaville lapsille lainkaan ja kohtauksen saaneille vanhuksillekin vasta tuntien päästä. Terveyskeskuksessa vastaa robotti, ja jos selviät siitä, niin seuraavaksi väittelet sairaanhoitajan kanssa, joka yrittää saada sinut pysymään poissa terveysasemalta. Ihmisiä jää hoitamatta, ja kerrostaloista löytyy yksinäisyyteensä kuolleita muumioituneita vainajia. Julkisuudessa keskustellaan kuitenkin vain siitä, toimivatko viranomaiset näissä tapauksissa oikein vai väärin? Mutta mitä siitä jos toimivatkin oikein? Sittenkö kaikki on hyvin? Ei hätää vaikka joku kuoli tai jäi hoitamatta, kunhan viranomaiset vain toimivat ohjeiden mukaan. Julkinen sosiaali- ja terveystoimi on jo romahtanut. Kyse on vain siitä, kuinka kauan olemassa oleva vanha järjestelmä kykenee pitämään yllä muutosvastarintaa ja viivytystaistelua. Rinnalle on jo kasvanut yksityinen sektori, joka tarjoaa palveluitaan niille, joilla on siihen varaa. Julkishallinnon oma maksu- ja muutoskyvyttömyys on eriarvoistamassa palveluita ja kansalaisia: julkisia palveluita käyttävät ne, joilla ei ole muuhun varaa. Keskiluokka siirtyy käyttämään yksityisiä

palveluita – eikä enää pitkään ole halukas maksamaan veroina palveluista, joita se ei käytä.

Sama katastrofi on kohtaamassa myös koulujärjestelmää. Koulut ovat homeessa, oppitunteja pidetään parakeissa, lapsilla on kirjojen sijasta monistenippuja, luokkakokoja kasvatetaan, koulujen kokoa kasvatetaan ja määrää vähennetään, kouluruokailussa säästetään ja kerhotoimintaa ja tukiovetusta vähennetään. Suomen kouluissa opiskelee kansainvälisesti verrattuna masentuneita ja haluttomia lapsia, ja erityistä tukea tarvitseviksi diagnosoitujen määrä kasvaa. Tämähkö on maailman parhaan koulujärjestelmän kuvaus?

Suomi on viime vuosien aikana hukannut merkittäviä mahdollisuuksia ja menettänyt edelläkävijyytensä koulutuksessa. Ikäluokat ovat pienentyneet, joten samalla koulu- ja opettajamäärällä (eli samalla rahalla) olisi saatu aikaan pienemmät luokkakoot ja yksilöllinen opetus. Mutta nyt rahat otettiin tavallaan kouluilta pois. Tuloksena on entistä huonompi koulutusjärjestelmä – aivan kuten sosiaali- ja terveystoimen puolella uuden teknologian ja tuottavuusohjelman avulla on tehty entistä huonompi sosiaali- ja terveysjärjestelmä. Päätöksiä on tehty talousosastolla ja byrokraattien toimesta. Hyvinvointivaltio ei ole romahtanut globalisaation tai muiden ulkoisten syiden vuoksi, vaan ongelmat ovat kotikutoisia. Ongelmat ovat yhteiskuntamme arvoissa sekä yleissivistyksen sisällössä ja tasossa. Ulospääsy tilanteesta asettaa julkishallinnolle valtaisan innovaatiohaasteen.

Lopuksi

Kaikki tarvittava osaaminen ja teknologia on jo olemassa. Suomen olisi edelleen mahdollista kehittyä nopeasti maailman johtavaksi opetuksen ja osaamisen viejäksi. Suomen olisi myös edelleen mahdollista ottaa näkyvä ja kansainvälinen rooli eurooppalaisen ja globaalin peruskoulun ja osaamisjärjestelmän kehittämisessä – ja Suomen olisi edelleen mahdollista rakentaa kansallinen koulutustakuu ja ottaa kaikki hyvät käytänteet käyttöön kansallisessa koulutusjärjestelmässään.

Asia on omissa käsissämme. Tuottavuusohjelmilla ei kuitenkaan rakenneta visionääristä ja innovatiivista tulevaisuutta. Tuottavuusohjelmat ovat rapustrategioita, joissa kuljetaan takaperin pois jostakin (kustannuksista) tietämättä, minne mennään. Visionäärisuus edellyttää arvokeskustelua. Kaikkea ei tehdä siksi, että se on halpaa. Joitakin asioita tehdään siksi, että niillä ansaitaan rahaa. Toiset asiat ovat niitä, joihin ansaitut rahat käytetään. Minulla ei ole mitään syytä etsiä lapsilleni halvinta mahdollista koulua ja vanhemmilleni halvinta mahdollista hoitoa. Pikemminkin päinvastoin.

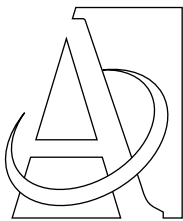
Suomalaisen koulutusjärjestelmän sivistystehtävää tulisi radikaalisti uudistaa ja syventää. Suomi voi syystä olla ylpeä historiallisesta koululaitoksestaan, mutta historiallinen paine ja toimijoiden linnoittautuminen saavutettujen etujen ja vanhojen toimintamallien taakse voi myös ehkäistä uudistamisen tilanteessa, jossa koulutus, oppiminen ja osaaminen ovat entistäkin tärkeämpiä.

Maailma on siis mahdollisuuksia täynnä, ja suomalaisten osaaminen riittää mihin vain. Mutta Suomen kaltaisen pitkälle edistyneen tietoyhteiskunnan uudistumisen es-

teenä on tavallistakin vahvempi vanhasta pois oppimisen haaste: muutosvastarinta ja -haluttomuus, jotka estävät näkemästä uusia mahdollisuuksia ja tarttumasta niihin. Kouluilla on mahdollisuus olla tämän muutoksen työkaluja – mutta nekin kykenevät tähän tehtävään vain, jos ne ensin ”keksitään uudelleen” ja rakennetaan 2000-luvun ajattelun ja teknologian pohjalle.

Lähteet

- Ahokas, I. 2003. Tulevaisuus ja turvallisuus: Poliisin toimintaympäristö muutoksessa. Esiselvitys. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisusarja 13/2003.
- Ahvenainen, M., Heinonen, S. & Hietanen, O. 2010. Suunnittelu- ja konsulttialan skenaarit 2020. Suunnittelu- ja konsulttialan kehitys, toimintaedellytysten arviointi ja kilpailukyvyn parantaminen -hankkeen loppuraportti. Turun yliopisto. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-julkaisuja 1/2010.
- Ahvenainen, M., Hietanen, O. & Huhtanen, H. 2009. Tulevaisuus paketissa. Turun kauppa- korkeakoulu. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-julkaisuja 2/2009.
- Hietanen, O. 2010a. Onnellinen ja kestävä Varsinais-Suomi – eli visio ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävästä Varsinais-Suomesta. Turun yliopisto. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-e-julkaisuja 2/2010.
- Hietanen, O. 2010b. Kestävä työllistävä kasvu Suomessa. Taustamuistio tulevaisuusvaliokunnan mietintöön valtioneuvoston energia- ja ilmastopoliittisesta tulevaisuusselonteosta (VNS 8/2009vp). Teoksessa O. Kuusi, O. Hietanen & P. Tiihonen (toim.) Uskalluksen politiikka – paljon työtä, vähän päästöjä. Tulevaisuusvaliokunnan julkaisuja x / 2010 (Tulossa).
- Hietanen, O. 2005. Wanhasta taloudesta uuteen – ja uudesta digitaaliseen talouteen. Suomalaisen tietoyhteiskunnan kestävä kehityksen potentiaalit. Teoksessa A. Kasvio, T. Inkinen & H. Liikala (toim.) Tietoyhteiskunta, myytit ja todellisuus. Tampere University Press.
- Hietanen, O., Kaivo-oja, J., Lauttamäki, V. & Nurmi, T. 2006. Suomen kansallinen tietoyhteiskuntastrategia, loppuraportti Tulevaisuusverstaista. Turun kauppa- korkeakoulu. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-julkaisu 6/2006.
- Hietanen, O. & Pihlavisto, P. 2009. Salon seudun sosiaali- ja terveysalan tulevaisuusselvitys. Turun kauppa- korkeakoulu. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-e-julkaisuja 12/2009.
- Hietanen, O. & Rubin, A. 2004. Oppimisympäristöjen tulevaisuus – tutkimuksen ja yhteiskunnan haasteita. Turun Kauppa- korkeakoulu. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-julkaisuja 4/2004.
- Lauttamäki, V. 2006. Uhkien ennakointia ja hyvinvoinnin kehittämistä. Raportti vuosien 2003–2006 aikana toteutetun Tulevaisuus ja turvallisuus: poliisin toimintaympäristö muutoksessa (POLTU) -hankkeen kulusta ja tuloksista. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisusarja 3/2006.
- Lauttamäki, V. 2009. Sosiaali- ja terveystoimen tulevaisuuden palvelutarpeita. Loppuraportti Turun kaupungin sosiaali- ja terveystoimen tulevaisuustyöskentelystä. Turun kauppa- korkeakoulu. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. TUTU-eJulkaisuja 6/2009.
- Lauttamäki, V. & Hietanen, O. 2004. Tulevaisuus ja turvallisuus: Poliisin toimintaympäristö muutoksessa. Raportti POLTU-hankkeen turvallisuusverkostoseminaarista. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisusarja 18/2004.



Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2000 ja 2004 toimivuus

Opetushallinnon sekä kansallisen poliittisen päättäjän näkökulma

Opetussuunnitelmien perusteiden 2000 ja 2004 taustaa

Opetussuunnitelman uudistamiselle 2000-luvulla oli useita syitä. Uudistusten juuret olivat edellisten vuosikymmenten opetussuunnitelmauudistuksissa sekä 1990-luvun lopun koulutuslainsäädännön uudistuksissa. Opetushallituksen esitemateriaalissa (Lindström 2002) perustellaan opetussuunnitelmauudistusta seuraavilla yhteiskunnallisilla muutostekijöillä: teknologian nopea kehitys, globalisoituminen, toimintojen ja työnteon verkottuminen, kestävän kehityksen huomioonottaminen, väestön ikääntyminen, syrjäytyminen ja työn saamat uudet muodot. (Holappa 2007, 39.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen taustalla oli myös osin tyytymättömyys vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin, joka ei tuottanut kaikilta osin toivottuja tuloksia. Tuolloin koulujen opetussuunnitelmat olivat hyvin erilaisia ja joissakin tapauksissa jopa oppilaiden oikeusturva vaarantui. (Liljeström 2004, 84.) Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteita voidaan pitää enemmän informatiivisena ohjauksena kuin varsinaisena normina (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 60).

Peruskouluopetusta koskevat säännökset olivat melko pirstoutuneita ennen vuoden 1999 koululainsäädännön uudistusta. Uudistusta tehtäessä otettiin huomioon vuonna 1995 voimaan tullut nykyinen kuntalaki (365/1995). Myös 1999 voimaan tullut sääntelyn peruslogiikan muutos oli merkittävä perusopetukselle. Vuoden 1999 jälkeen pe-

rusopetuksen järjestämistä koskeva lainsäädäntö on ollut pääpiirteissään johdonmukainen ja selkeä. Myös perusopetuksen toiminnallisen lainsäädännön näkökulmasta eritaustaiset perusopetuksen järjestäjät ovat tasa-arvoisia. Vuonna 2003 perusopetuslakia uudistettiin taas. Uudistuksella pyrittiin edistämään hyvää oppimista, oppilaiden psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista terveyttä ja hyvinvointia sekä ennaltaehkäisemään lasten ja nuorten kehitykseen liittyviä ongelmia. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 60–65.)

Miten opetussuunnitelmat 2000 ja 2004 laadittiin?

Sekä vuoden 1994 että vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus perustuivat laajapohjaiseen ja avoimeen yhteistyöhön, johon osallistui useita eri sidosryhmiä. Perusteiden valmistelu ja muokkaaminen kesti molemmilla kerroilla kokonaisuudessaan vuosia. Vuorovaikutteisen toimintamallin tavoitteena oli luoda yhteistä näkemystä uudistuksen linjauksista sekä varmistaa, että eri tasot toimivat yhdenmukaisesti. (Kartovaara 2007, 9.)

Vuonna 1999 Opetushallitus perusti opetussuunnitelman kehittämisverkoston, joloin käynnistyi esi- ja alkuopetuksen perusteiden laadinta. Verkostokuntia oli yli 100 ja kouluja prosessin vaiheesta riippuen 300–500. Kehittämisverkostot eivät olleet tiukasti organisoituja, mutta tarjosivat siihen kuuluville keskusteluareenan ja mahdollisuuden saada muita kuntia enemmän ohjausta ja tietoa uudistukseen liittyen. Kehittämisverkoston kuntien tehtävänä oli tukea opetussuunnitelman perusteiden valmistelutyötä, antaa palautetta vaiheittain valmistuneista perusteksteistä Opetushallitukselle ja myös levittää uudistukseen liittyvää tietoa eteenpäin. Mukana olevat kunnat osallistuivat yhteistyöhön opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa ja samalla valmistelivat omia opetussuunnitelmiaan. (Kartovaara 2007, 910; Holappa 2007, 43.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet laadittiin vuonna 2000, ja valmistelun loppuvaiheessa siitä käytiin kamppailua eduskunnassa. Erimielisyyksiä opetussuunnitelman perusteiden hyödyllisyydestä, tarpeellisuudesta tai sisällöistä ei tuolloin enää juurikaan ollut, mutta järjestäjätahosta ei päästy yksimielisyyteen. Suurin kamppailu käytiin siitä, ketkä voivat antaa kuusivuotiaille esikasvatusta ja -opetusta. (Puhakka 2002, 62.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet valmistui joulukuussa 2000, ja perusteiden mukainen opetus oli käynnistettävä viimeistään 1.9.2002. Perusteista oli saatavilla tietoa jo ennen niiden hyväksymistä, joten valmistelutyö aloitettiin jo aiemmin pilottiverkoston kunnissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita kuitenkin tarkennettiin 12.12.2003 sen vuoksi, että perusopetuslakiin oli tullut muutoksia, jotka koskivat kodin ja koulun yhteistyötä sekä oppilashuollon järjestämistä. (Holappa 2007, 43–44.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet laadittiin kahdessa osassa: vuosina 2000–2001 laadittiin vuosiluokkien 1–2 perusteet, ja sen jälkeen alettiin valmistella ylempien luokkien perusteita. Vuosiluokkien 1–2 perusteet valmisteltiin samassa projektissa kuin esiopetuksen perusteet. Ohjausryhmä johti projektia, jossa oli useita alakohtaisia työryhmiä, joiden jäsenet olivat pääosin lastentarhan-, luokan- ja aineen-

opettajia. Työryhmissä oli myös tutkimuksen, opettajankoulutuksen sekä hallinnon asiantuntijoita. Näissä työryhmissä työskenteli toistasataa henkilöä. (Apajalahti 2002, 15.)

Vuosiluokkien 3–9 perusteiden valmistelua varten käynnistettiin uusi projekti, jonka työryhmissä toimi lähes 200 asiantuntijaa. Sen kokeiluverkko käsitti noin 130 kuntaa ja harjoittelukoulua. (Apajalahti 2002, 16.) Kokeiluperusteiden mukainen opetus oli otettava käyttöön 1.8.2003, ja sitä ennätettiin kokeilla vain muutaman kuukauden ajan ennen palautteen antoa, sillä koko perusopetusta koskevat perusteet hyväksyttiin 16.1.2004. Koko opetussuunnitelmaprosessi ei edennyt aikaisemmin suunnitellun aikataulun mukaan vaan viivästymisiä tapahtui. Tämä aiheutti omat hankaluutensa kunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön. (Holappa 2007, 43–44).

Kartovaaran (2004, 38) mukaan koko opetussuunnitelman 2004 perusteiden prosessin kesto ja vaiheistusta olisi syytä pohtia uudelleen. Prosessin kesto oli nyt välivaiheineen yli neljä vuotta. Sen pituutta lisäsi esiopetusuudistus ja myös kokeiluperusteiden ja perusopetuksen perusteiden laatiminen ensin vuosiluokille 1–2 ja sitten vuosiluokille 3–9. Loppuvaiheessa perusteet yhdistettiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Vuosiluokille 1–2 vahvistettiin koko prosessin aikana neljät perusteet: kokeiluperusteet, kahdet välivaiheen perusteet ja lopulliset vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet. Nämä eri vaiheet ovat selvästi aiheuttaneet turhautumista ja väsymistä koko prosessiin. Perusteita tulisi uudistaa yhtenä kokonaisuutena, ilman välivaiheita.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 on laadittu uuden tuntijaon pohjalta niin, että opetuksen keskeiset sisällöt ja tavoitteet on oppiaineittain määriteltä nivelvaiheesta seuraavaan niveleen ja jokaiseen niveleen on laadittu oppilaan arvioinnin tueksi hyvän osaamisen kuvaukset. Tämä niveltäminen toteutettiin niin, että kukin oppiaine jaettiin osioihin oman ”sisäisen logiikkansa” mukaisesti. Asiantuntijat yhdessä Opetushallituksen asiantuntijoiden kanssa pohtivat jokaisen oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä, joita sitten verrattiin oppilaiden psyykkiseen ja fyysiseen kehitykseen eri luokka-asteilla. Näin jokaiselle oppiaineelle hahmotettiin oma tehtävänsä oppilaan kasvun ja kehityksen eri vaiheissa. (Lindström 2004, 8; Apajalahti 2004, 69–70.)

Vuoden 2004 perusteisiin kirjattiin ensimmäisen kerran oppilaan terveen kasvun ja kehityksen tukemiselle tärkeiden toiminta-alueiden, kodin ja koulun yhteistyön sekä oppilashuollon linjaukset. Lisäksi perusteisiin kirjattiin erityisopetus. Myös aihekokonaisuudet määrättiin perusteissa ensimmäistä kertaa kaikkia kouluja velvoittavina. Ne nähdään kasvatus- ja opetustyötä ohjaavina, yhteiskunnan keskeisiä ilmiöitä heijastavina sekä opetusta eheyttävinä teemoina. (Atjonen ym. 2008, 24.)

Tuntijaoissa ei Apajalahden (2004, 69–70) mukaan tapahtunut suuria muutoksia vuoden 2004 perusteissa. Eri tahojen näkemysten ja arviointien mukaan äidinkielen, kirjallisuuden, matematiikan ja yhteiskuntaopin tuntimääriä tuli lisätä. Lisäksi terveystiedon piti eduskunnan päätöksen mukaan tulla perusopetuksen uudeksi oppiaineeksi. Näiden muutoksien yhteisvaikutus oli kokonaisuudessaan seitsemän vuosiviikkotuntia, ja vähennys kohdistui valinnaisiin aineisiin.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys on samansuuntainen kuin vuoden 1994 perusteissa, mutta sitä on syvennetty ja avattu konkreettisem-

min, mm. oppimiskäsitys, koulun toimintakulttuuri ja oppimisympäristö on kirjoitettu auki. (Atjonen ym. 2008, 24–25.) Opetussuunnitelman tavoitteet ja sen keskeiset sisällöt on ilmaistu vuoden 2004 perusteissa entistä selkeämmin, ja samalla on myös jätetty koulutuksen järjestäjälle vapaus valita menettelytavat, joilla tavoitteisiin päästään (Lindström 2004, 8). Valtiontalouden tarkastusviraston arvion mukaan (2009, 69) vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet ovat huomattavasti laajemmat sekä yksityiskohtaisemmat kuin vuoden 1994 perusteet.

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ja 2004 tavoitteet ja niiden toteuttaminen

Valtioneuvoston asetuksessa opetuksen kansallisista tavoitteista (1435/2001, 2 §) tuodaan kasvatuksen kokonaisvaltaisuus esiin selkeästi. Asetuksessa todetaan, että opetuksen tavoitteena on myös oppilaiden tukeminen heidän kasvaessaan tasapainoisiksi ihmisiksi, joilla on terve itsetunto. Lisäksi tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen. (Konu 2005, 257.) Atjosen ym. (2008, 25) mukaan perusopetuslain ja -asetuksen, valtioneuvoston asetuksen ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen tavoitteena on avoin ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri ja ilmapiiri, joka myös kannustaa, on myönteinen ja kiireetön sekä tukee ja ohjaa oppilaan oppimista, tervettä kasvua ja kehitystä.

Vuoden 1994 perusteissa koulutuksen järjestäjät arvostivat vapautta paikallisten ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa. Opetushallituksen oppimistulosten arvioinneissa oli kuitenkin käynyt ilmi, etteivät oppilaiden arvosanat vastanneet heidän todellista osaamistasoaan eikä arviointi ollut kovinkaan yhdenmukaista eri koulujen välillä. Kunta- ja koulukohtaiset erot olivat suuria. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteilla pyrittiin yhdenmukaistamaan oppilasarviointia ja tasa-arvoa laatimalla hyvän osaamisen kuvaukset, jotka toimivat arvioinnin pohjana. Varsinkin jokaisen oppiaineen päättöarvosanojen kriteerit lujittivat oppilaiden oikeusturvaa toiselle asteelle siirryttäessä. (Rimpelä 2008, 145–146; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 70–71).

Vuoden 2004 uudistuksessa tavoitteina oli Kartovaaran (2004, 8) ja Apajalahden (2004, 69) mukaan seuraavia asioita:

- luoda perusopetuksesta yhtenäisempi kokonaisuus
- tuoda esiin opetuksen järjestämisen pedagogiset lähtökohdat
- korostaa oppilaan hyvinvoinnista huolehtimista ja syrjäytymisen ehkäisyä
- huomioida paremmin oppilaiden yksilölliset tarpeet
- tehostaa ohjaustoimintaa
- lisätä kodin ja koulun välistä yhteistyötä
- parantaa oppilaan arvioinnin vertailukelpoisuutta
- korostaa opetussuunnitelman merkitystä opettajan työvälteenä
- lisätä yhteistyötä eri koulujen, hallintokuntien ja muiden toimijoiden välillä
- hyödyntää paremmin esiopetuksen antamaa parempaa lähtötasoa

- jättevöittää perusopetusta eri vaiheisiin kohdistettujen kriteereiden avulla
- kohdentaa valinnaisaineita tarkoituksenmukaisemmin
- painottaa keskeisimpiä välineaineita ja ottaa huomioon terveystieto-oppiaine.

Esiopetuksen uudistamisen tavoitteena oli varmistaa, että mahdollisimman moni kuusivuotiaista tulee järjestelmällisen esiopetuksen piiriin. Sen avulla tasoitetaan ympäristötekijöistä aiheutuneita eroja lasten kouluvalmiuksissa ja oppimisedellytyksissä sekä estetään näiden erojen kasvamista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tavoitteena ei ollut "alistaa" sitä palvelemaan lapsen koulunkäyntiä. Tavoitteena oli tehdä opetuksen sisällöstä yhdenmukaisempaa sekä kehittää yhteistyötä niiden tahojen kesken, jotka huolehtivat lapsen kasvatuksesta. Tarkoituksena oli myös kehittää joustava ja lapsen kehitystä tukeva jatkumo, joka alkaa varhaiskasvatuksesta ja jatkuu esiopetuksen kautta perusopetukseen. Vuoden 2000 perusteissa korostetaan esiopetuksen omaleimaisuutta, joka perustuu myös varhaiskasvatustieteen tuottamaan tietoon varhaislapsuuden erityisluonteesta. (Högström & Saloranta 2001, 6; Hujala 2002, 7.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan esiopetuksen tavoitteena oli myös vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja tervettä itsetuntoa sekä tarjota hänelle myönteisiä oppimiskokemuksia. Esiopetuksen tavoitteissa korostuvat enemmän lapsen henkilökohtaisen kasvun ja oppimisen taidot ja niiden tukeminen kuin oppimisen sisällöt. Nykyään ajatellaan, että tietoa ei voida suoraan opettamalla siirtää lapselle, vaan lapsi itse rakentaa omat käsityksensä. (Hujala 2002, 52–53.)

Valtiontalouden tarkastusviraston teettämien tarkastushavaintojen perusteella vuonna 1999 voimaan tullut perusopetuslaki on koulutuksen järjestäjien mukaan täytännyt sille asetetut tavoitteet ja siihen ollaan melko tyytyväisiä. Koulutuksen järjestämisestä ohjaavaa toiminnallista lainsäädäntöä voidaan pitää selkeänä ja läpinäkyvänä. Havaitut ongelmat ovat liittyneet pääsääntöisesti väljien säädösten tulkintaan, ja jälkikäteen voidaan sanoa, että nykyinen laki siirsi ehkä liikaa vastuuta koulutuksen järjestäjille. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 66.)

Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomuksessa (2009, 73) todetaan, että opetussuunnitelman perusteiden uusimiselle ei tässä vaiheessa olisi välitöntä tarvetta. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon selvimmät epäkohdat voitaisiin uudistaa kevyemmälläkin päivityskierroksella.

Opetussuunnitelman perusteiden 2000 ja 2004 toimeenpanon tukeminen

Kunnille ja kouluille tarjottava tuki ja ohjaus on tärkeä osa opetussuunnitelmaprosessia. Opetushallituksella ei ole riittävästi resursseja siihen, että se voisi tarjota suoraan ohjausta ja tukea yksittäisille kouluille ja kunnille. Sen sijaan alueellisen tason toiminnan tukemista, resurssihenkilöiden koulutusta sekä kirjallista ja verkkomateriaalia tulisi hyödyntää paremmin. Jotta koulutus osattaisiin suunnitella oikein, kuntien ja koulujen tarpeet tulisi kartoittaa paremmin. (Kartovaara 2004, 38.)

Opetussuunnitelmaprosessi toteutettiin jo toista kertaa laajaan yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen perustuvan mallin avulla. Opetushallituksen teettämän kyselyn mukaan (Kartovaara 2007, 37–38) suurin osa verkkokunnista ja -kouluista koki saaneensa riittävästi tietoa perusteiden valmistelun etenemisestä ja suurin osa piti myös vaikutusmahdollisuuksiaan hyvinä. Verkostoon osallistumisen koettiin tukevan omaa opetussuunnitelmatyötä. Kehittämistarpeita ja kritiikkiäkin tuli aiheesta esille. Kunnat ja koulut toivovat perusteellista taustatyötä ja selkeyttä prosessin ohjaamisessa. Myös tiedonkulkua olisi parannettava, ja vuorovaikutteisen perusteiden laatimistavan tulee toteutua myös käytännössä. Koska prosessi kestää aika kauan, olisi tärkeää, että prosessiin osallistuvat saisivat Opetushallitukselta riittävästi yleistä informaatiota ja myös yksityiskohtaisempaa tietoa esimerkiksi annetusta palautteesta ja siitä, miten se on otettu huomioon.

Koulutuksen järjestäjän näkökulma

Opetussuunnitelman valmistelu ja käyttöönotto koulutuksen järjestäjän näkökulmasta

Koulutuksen järjestäjä päättää, laaditaanko kunnassa opetussuunnitelma alue-, kunta ja/tai koulukohtaisena. Paikallisissa opetussuunnitelmissa tulee käydä esille, miten valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden linjaukset toteutetaan käytännössä. (Halinen ym. 2005, 131.) Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa korostetaan opetuksen järjestäjän kokonaisvastuuta opetussuunnitelmasta ja sen laatimisprosessista enemmän kuin vuoden 1994 perusteissa. Opetushallituksen teettämän tutkimuksen mukaan 80 prosenttia opetuksen järjestäjistä arvioi tämän linjauksen tarpeelliseksi. (Kartovaara 2009, 17.)

Kunnassa valmisteltava opetussuunnitelma tulee tehdä yhteistyössä hallinnon ja koulujen kanssa. Muita yhteistyökumppaneita ovat muut kunnat, muut hallintokunnat sekä kaikki nuorten ja lasten parissa työskentelevät. Prosessin valmisteluvaiheessa tulisi myös kuulla erilaisten sidosryhmien, kuten ammattiyhdistysten, ainejärjestöjen, oppilaskuntien ja vanhempainyhdistysten edustajia. Valmisteluvaiheessa koulun tulee myös käydä keskustelua tehtävästään, nykytilastaan ja tulevaisuudestaan yhdessä eri sidosryhmien kanssa. Kunnan pitäisi myös tiedottaa prosessin eri vaiheista kaikille siitä kiinnostuneille. (Liljeström 2004, 93, 99.)

Opetussuunnitelman valmisteluprosessin alkuvaiheessa on hyvä käydä läpi myös oman kunnan koulutuspoliittiset linjaukset ja niiden vaikutuksen opetussuunnitelman laadintaan. Suunnitelman valmisteluun liittyy myös arvolähtökohtien pohdinta ja koulutuspoliittisen tahdon ja vision muotoilu. Arvot ja visiot monesti muovautuvat paitsi ajan myötä myös keskusteluissa sidosryhmien kanssa. Kuntien käytössä olevat resurssit vaikuttavat myös paljon siihen, minkälaiseksi oma opetussuunnitelma muotoutuu. Monet kunnat arvioivat itsensä koulutusmyönteisiksi mutta toteavat myös, että koulutus pyritään järjestämään kustannustehokkaasti. Joissakin kunnissa opetustoitteille osoitetaan enemmän resursseja kuin toisissa. (Honkanen 2009, 35–40; Järven-

kallas & Kyllönen 2001, 17.) Holapan mukaan (2007, 208) Opetushallituksella ei ole tekemistä opetuksen määrärahojen kanssa, joten opetussuunnitelmat ja visiot voivat olla ristiriidassa resurssien kanssa. Kansallisen tason tietoisuutta kustannuksista on arvosteltu siitäkkin syystä, että paikallisesta näkökulmasta pedagoginen ja taloudellinen suunnittelu kävivät eri tahtiin.

Opetushallituksen teettämän kyselyn mukaan kunnat johtivat vahvasti vuoden 2004 opetussuunnitelmien laatimista, kuten oli tarkoituskin. Yhteistyö oli lisääntynyt kuntien sisällä, ja myös ulospäin oltiin entistä enemmän yhteydessä. Kunnista 65 prosentissa oltiin Opetushallituksen keräämän aineiston mukaan sitä mieltä, että yhteistyö kunnan eri toimialojen kesken lisääntyi prosessin aikana. Samansuuruisen joukon mielestä yhteistyö muidenkin sidosryhmien kanssa oli lisääntynyt. Hieman alle 60 prosenttia kunnista arveli, että yli kuntarajojen tapahtuva yhteistyö oli lisääntynyt. Myös yhteydet muuhun kunnan strategiseen suunnitteluun olivat vahvistuneet opetussuunnitelmajärjestelmän myötä. Laaditut opetussuunnitelmat olivat myös kerättyjen tietojen perusteella opetussuunnitelman perusteiden linjausten mukaisia. Ne olivat myös aiempaa kattavampia ja myös tarkempia, vaikka paikallinen tulkinta ja täsmentäminen oli vielä melko niukkaa. Prosessin tuloksena oli kuitenkin varmasti syntynyt myös paljon ”aineettomia hyödykkeitä”, kuten erilaisia kehittämissideita, uusia toimintatapoja ja yhteistyöverkostoja. (Kartovaara 2007, 26, 38–39.)

Selvitysten mukaan opetussuunnitelman laadinta kunnissa noudatti melko yhtenäistä linjaa. Alustavat suunnitelmat paikallisiksi opetussuunnitelmiksi laati pienehkö ryhmä, johon kuului pääsääntöisesti opettajia, rehtoreita ja sivistystoimen johtaja. Tämän jälkeen suunnitelmaluonnosta työstettiin oppiainekohtaisissa ryhmissä. Koko opetushenkilöstö pyrkiin sitouttamaan opetussuunnitelmien laadintaan. Honkasen tutkimuksessa osallistuminen koettiin joko mahdollisuudeksi tai velvollisuudeksi. Käytännössä opettajien aktivointi on onnistunut pienissä kunnissa paremmin kuin suurissa. Suuremmissa kaupungeissa keskushallinnon rooli on korostunut enemmän. Valtiontalouden tarkastusviraston mukaan olennaisinta koko opetussuunnitelman valmisteluprosessin onnistumisen kannalta oli turvata tarvittavat koulutusresurssit. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 71; Honkanen 2009, 38–39.)

Opetushallituksen tekemän tutkimuksen mukaan 80 prosenttia tutkimukseen osallistuneista kunnista ja kouluista koki saaneensa riittävästi tietoa perusteiden valmisteluun liittyen. Tiedon saantia piti riittämättömänä 20 prosenttia vastaajista. Kunnat ja koulut arvioivat omat vaikutusmahdollisuutensa suhteellisen hyväksi, joskin 35 prosenttia kunnista ja kouluista piti niitä kuitenkin liian vähäisinä. Opetushallituksen valtakunnallinen kehittämisverkosto sai positiivisia arvioita toiminnastaan. Valtaosa kunnista ja kouluista ilmoitti, että verkostoon kuuluminen tuki omaa opetussuunnitelmajärjestelmää. Myös valtaosa kunnista oli sitä mieltä, että verkosto toimi hyvin tai erittäin hyvin tiedon ja vaikuttamisen väylänä. Noin puolet vastanneista kunnista oli sitä mieltä, että verkostoon kuuluminen oli erittäin tai melko hyödyllistä. Kyselyssä koulujen arviot olivat hieman kriittisempiä. (Kartovaara 2007, 22–23, 38.) Opetussuunnitelmauudistuksen kriittisin vaihe on uuden suunnitelman käyttöönotto ja siirtäminen käytäntöön. Opetushallituksen tutkimuksen mukaan opetuksen järjestäjistä 20 prosenttia on sitä mieltä, että vuoden 2004 opetussuunnitelman käyttöönot-

to sujui erittäin hyvin, ja 70 prosenttia arvioi, että se sujui melko hyvin. (Kartovaara 2009, 17.)

Opetussuunnitelman toimivuus opetuksen järjestäjän näkökulmasta

Valtion tarkastusviraston haastatteluissa tuli ilmi, että vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat ovat aktiivisessa käytössä ja ohjaavat aidosti opetuksen käytännön järjestämistä, ja että niihin ollaan pääosin tyytyväisiä. Opetussuunnitelmat ohjaavat opetuksen järjestämistä enemmän kuin käytössä olevat oppikirjat. Tarkastuksen perusteella paikallisesti laaditut opetussuunnitelmat vaikuttaisivat melko yhdenmukaisilta eri puolilla maata. Valtiontalouden tarkastusviraston paikallistasolla teettämässä haastatteluissa haastateltiin neljätoista koulutuksen järjestäjää. Näistä vain kaksi piti vuoden 1994 perusteita ehdottomasti vuoden 2004 perusteita toimivampina. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 70–71.)

Myös Kartovaaran (2007, 20–21, 36) mukaan Opetushallituksen opetussuunnitelmaudistukseen liittyvän informaation keruun kyselyvaiheen vastauksista ilmeni, että opetussuunnitelmajärjestelmää ja tuntijakoa koskevat näkemykset kunnissa ja kouluissa olivat samansuuntaisia: järjestelmää pidettiin yleisesti selkeänä ja järjestelmän osien katsottiin täydentävän hyvin toisiaan. Perusteiden myös arvioitiin tukevan entistä paremmin käytännön opetustyötä. Toisaalta kolmasosa kyselyyn vastanneista piti vuoden 2004 perusteita liian tarkkoina ja ohjaavina. Liian väljät perusteet eivät kuitenkaan tarjoa tarpeeksi tukea paikalliselle opetussuunnitelmatyölle, eivätkä ne takaa riittävää yhtenäisyyttä valtakunnallisessa perusopetuksessa, jolloin oppikirjojen asema saattaisi korostua entisestään.

Opetussuunnitelman 2004 perusteiden kehittämisessä alusta asti mukana olleiden kokemukset olivat varsin positiivisia. Osa haastatelluista oli kuitenkin sitä mieltä, että kokeiluvaiheen kriittisestä palautteesta huolimatta heikosti toimivat asiat oli sisällytetty sellaisinaan lopullisiin perusteisiin. Kritiikkiä oli annettu muun muassa joidenkin oppiaineiden liian laajoista sisällöistä. Haastatteluissa tuli muun muassa esille näkökulma, että erityisesti aineenopettajajärjestöt pitivät tehokkaasti huolta siitä, että oppiaineiden sisältöjä ei tuntijaoissa ja opetussuunnitelman perusteissa voitu karsia. Sen sijaan useisiin oppiaineisiin tuotiin lisää uutta teoreettista ainesta. Näistä syistä opettajat joutuvat itse karsimaan opetettavia asioita, joten voidaan sanoa, että nykyiset opetussuunnitelman perusteet ovat lisänneet entisestään luokan- ja aineenopettajien vastuuta. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 71.)

Hyvän osaamisen kuvausten ja päättöarvioinnin kriteerien sisällyttäminen opetussuunnitelman perusteisiin sai laajan kannatuksen Opetushallituksen keräämässä aineistossa (Kartovaara 2009, 13). Noin 95 prosenttia rehtoreista sekä koulutuksen järjestäjistä piti hyvän osaamisen kuvauksia tarpeellisina, ja päättöarvioinnin kriteerejä pitivät tarpeellisina lähes kaikki. 85 prosenttia vastaajista arvioi, että oppilaiden oikeusturva parani niiden myötä, ja samansuuruinen osa vastaajista arvioi, että opettajat käyttävät kuvauksia ja kriteerejä oppilaiden arvioinnissa. Kuitenkin opetuksen järjestäjistä ja rehtoreista vain hieman alle puolet piti riittävänä sitä, että perusteissa

on määritelty vain hyvä osaaminen, ja noin puolet heistä arvioi, että arvosanaan ”hyvä” vaaditaan sopivasti.

Aihekokonaisuudet saivat melko ristiriitaisen vastaanoton. Holapan (2007, 208) mukaan aihekokonaisuuksien ylläpitämiseen tai kehittämiseen ei ole oppituleja, joten se heikentää niiden asemaa ja toteutusta. Aihekokonaisuuksia tuotiin opetussuunnitelmaprosessin esittelymateriaaleissa esille niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin. Silti niiden käsittely oli jäänyt prosessin loppuvaiheeseen. Opetushallituksen tutkimuksen (Kartovaara 2009, 15) mukaan 80–85 prosenttia rehtoreista sekä opetuksen järjestäjistä pitää aihekokonaisuuksia tarpeellisina ja 60 prosenttia on sitä mieltä, että nykyiset aihekokonaisuudet toimivat hyvin ja niiden määrä on sopiva. Kysyttäessä kunnilta ja kouluilta sitä, mitkä asiat olivat hankalimpia soveltaa paikallisessa opetussuunnitelmatyössä, vastaukseksi saatiin, että kaikkein hankalimmaksi alueeksi on koettu aihekokonaisuudet. (Kartovaara 2004, 29.)

Opetushallituksen kyselyssä kysyttiin opetuksen järjestäjiltä sekä rehtoreilta opetussuunnitelman perusteiden ohjaavuudesta eri osa-alueilla. Suurin osa vastaajista arvioi, että perusteet ohjaavat sopivasti kaikilla osa-alueilla. Poikkeuksena olivat erityisopetus, hojksiin liittyvät asiat, aihekokonaisuudet sekä opetuksen eheyttäminen, joihin kolmannes vastaajista olisi kaivannut lisäohjeita. Neljännes vastaajista olisi kaivannut lisäohjeita työtapoihin, maahanmuuttajien opetukseen, oppimisympäristöön ja oppilaan arviointiin. (Kartovaara 2009, 12.)

Vuoden 2004 perusteet ovat Valtiontalouden tarkastusviraston mukaan varsin hyvä pohja valtakunnallisesti yhdenmukaiselle perusopetukselle. Perusteet takaavat myös sen, että yksityinen ja julkinen perusopetus eivät eriydy liikaa toisistaan. Kuntien asutusrakenne ja oppilasmäärät vaikuttavat kuitenkin paljon perusopetuksen käytännön järjestämiseen. Paikallisesti tehtyjen tarkastuskäyntien perusteella vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet eivät huomioi riittävästi yhdysluokkien ja pienten koulujen erityisvaatimuksia. Vuoden 2004 perusteissa paikalliset erityispiirteet on edelleen mahdollista huomioida, vaikkakin paikallisen aineksen osuus on vähentynyt viime vuosina. Kyse on kuitenkin myös paikallisesti käytössä olevista resursseista eikä vain tuntijaosta ja opetussuunnitelman perusteista. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 72.)

Kartovaara (2007, 23–24) on jaotellut kehittämisehdotukset, joita kunnat antoivat Opetushallituksen teettämässä kyselyssä:

- Taustatyö ja linjaukset: Päättäjiltä toivottiin perusteellisempaa tausta- ja valmistelutyötä ja selkeitä linjauksia. Vuoropuhelua kentän kanssa tarvitaan.
- Prosessin ohjaaminen ja tiedottaminen: Koko prosessi pitäisi organisoida ja ohjeistaa selkeästi, ja aikataulun pitäisi olla realistinen. Tehokkaampaa tiedotusta pitäisi olla koko prosessista ja sen etenemisestä. Työryhmissä pitäisi olla enemmän kentän asiantuntemusta, ja perusteiden valmistuttua toimeenpanon tukemista on jatkettava.
- Palautteen kerääminen ja antaminen: yhteenvetoa kerätystä palautteesta ja siitä, miten palaute oli otettu huomioon.

- Alueellinen yhteistyö: Kuntien kyky valmistella ja toteuttaa opetussuunnitelmauudistusta vaihtelee. Yhteistyötä lisää, jotta kunnat saisivat tätä kautta tukea omalle prosessilleen.

Selkeen (2009, 34–37) mukaan arviointi tarjoaa päätöksentekijälle välineen tarkastella sitä, miten toiminnalle asetetut tavoitteet on kunnassa onnistuttu saavuttamaan. Opetustoimen arviointi on kunnalle lakisääteinen velvollisuus. Kunta saa kuitenkin itse päättää arvioinnin toteuttamisesta eli siitä, miten se käytännössä arvioinnin toteuttaa. Kunta myös päättää, kenen vastuulla opetustoimen arviointi on. Arviointituloksia kuitenkin hyödynnetään kunnissa vaihtelevasti. Selkeen (2009, 37) tutkimuksessa yli puolet kunnista ilmoitti, että arviointituloksia hyödynnetään säännöllisesti osana hallinnon vuosikiertoa. 38 prosenttia vastaajista hyödynsi arviointituloksia satunnaisesti tai vähän. Valtuusto- ja hallitustasolla arviointituloksia hyödynnetään pienissä kunnissa vähemmän kuin suurissa kunnissa. Kouluissa arviointituloksia hyödynnetään kuntakoosta riippumatta yleisesti.

Tuntijaon toimivuus opetuksen järjestäjän näkökulmasta

Kritiikkiä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet saivat valinnaisuuden väheneemisestä ja teoreettisen aineksen määrän liiallisesta kasvusta. Kritiikki kohdistui sekä tuntijakoon että oppiainekohtaisiin sisältöihin. Valtiontalouden tarkastusviraston haastatteluissa tuli myös esille, että haastatellut pitivät ajatusta oppiaineiden nivelkohdistista hyvänä, mutta niiden paikoista ei oltu aina yhtä mieltä. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 70.) Opetushallituksen tutkimuksen (Kartovaara 2009, 5) mukaan hieman alle 20 prosenttia opetuksen järjestäjistä sekä rehtoreista arvioi tuntijaon soveltamisen olleen melko tai erittäin ongelmallista. Jonkin verran ongelmia oli kokenut 40 prosenttia, ja niin ikään 40 prosenttia oli sitä mieltä, että tuntijaon soveltaminen oli melko ongelmatonta.

Opetushallituksen tutkimuksen (Kartovaara 2009, 9) mukaan oppilaanohjauksen tuntimäärän arvioi liian vähäiseksi 30 prosenttia opetuksen järjestäjistä. Vapaaehtoisen A-kielen tuntimäärää piti liian korkeana 15 prosenttia. Tässä kritiikki kohdistuu vuosiluokkien 1–6 liian suurena pidettyyn tuntimäärään. Valinnaisaineiden määrää piti sopivana 42 prosenttia ja liian matalana 46 prosenttia vastaajista. Monissa Valtiontalouden tarkastusviraston teettämässä haastatteluissa kritisoiittiin sitä, että joidenkin aineiden oppisisällöt ja tuntimäärät eivät kohtaa. Esimerkiksi terveystiedon sekä uskonnon/elämäntietämystiedon tuntimääriä pidettiin suhteettoman suurina. Myös Kartovaaran mukaan 30 prosenttia opetuksen järjestäjistä piti uskonnon/elämäntietämystiedon tuntimääriä liian suurina ja 20 prosenttia oli sitä mieltä, että terveystiedon tuntimäärä on liian suuri. Useat opetuksen järjestäjät sekä rehtorit esittivät uskonnon siirtämistä kokonaan pois koululta. Kirkkohistoriaa voitaisiin opettaa historian yhteydessä, katsomustieteet yhdistettäisiin, ja niitä olisi yksi vuosiviikkotunti kullakin vuosiluokalla. Valtiontalouden tarkastusviraston mukaan myös fysiikan ja kemian aloittaminen jo alakoulussa on aiheuttanut käytännön ongelmia, sillä

välineistöt ovat puutteelliset. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 72; Kartovaara 2009, 9.)

Joitakin tuntijakoon liittyviä ongelmia tiedostettiin Opetushallituksessa, ja niistä annettiin lisäohjeita. Esimerkiksi yhdysluokkaopetuksessa tuntijako oli aiheuttanut ongelmia, ja siitä annettiin lisäohje, jonka mukaan vuosiviikkotunnit voidaan jakaa osiin ja tasata luokkien kesken. Voi olla, että näitä opetussuunnitelman perusteiden mahdollistamia joustoja ei ole jostain syystä kunnissa ja kouluissa tiedostettu. (Kartovaara 2009, 6.) Osa tuntijakoon liittyvistä ongelmista johtuu luultavasti siitä, että muutos edelliseen tuntijakoon on aika suuri. Kun vuoden 1994 tuntijaossa oli vain yksi nivel luokkien 6 ja 7 välissä, vuoden 2004 tuntijaossa niitä on useita ja ne osuvat enimmäkseen muualle kuin entisen ala- ja yläasteen väliin. (Kartovaara 2007, 36.)

Opetushallituksen antama tuki koulutuksen järjestäjille

Opetushallituksen teettämässä kyselyssä kysyttiin kunnilta mielipidettä Opetushallituksen tarjoamasta ohjauksesta ja tuesta. Yli 80 % kunnista oli lähettänyt osallistujia Opekon ja Opetushallituksen järjestämään prosessiohjaajakoulutukseen. Lähes puolet arvioi, että koulutus oli erittäin tai melko hyödyllinen. Opetushallituksen järjestämään koulutukseen olivat osallistuneet lähes kaikki kunnat ja reilu puolet vastaajista piti koulutusta erittäin tai melko hyödyllisenä, melko hyödyttömäksi sen arvioi noin 10 prosenttia. Melkein kaikki kunnat olivat myös hyödyntäneet kirjallista tukimateriaalia. Noin kolmasosa piti materiaalia erittäin tai melko hyödyllisenä ja noin 30 prosenttia jonkin verran hyödyllisenä. Verkkosivuja käyttivät hyväksi lähes kaikki kunnat. Ne koettiin myös pääosin hyödyllisiksi, 45 prosenttia vastaajista arvioi ne jonkin verran hyödyllisiksi ja puolet erittäin tai melko hyödyllisiksi. Opetushallituksen puhelin- tai sähköpostipalvelua oli käyttänyt 80 prosenttia kunnista. Se koettiin pääosin hyödylliseksi, mutta 12 prosenttia vastaajista arvioi sen melko vähän hyödylliseksi tukimuodoksi. (Kartovaara 2007, 31–33).

Verkkokunnilta kysyttiin, minkälaista tukea he olisivat kaivanneet lisää. Monet vastasivat kaivanneensa opetussuunnitelmatyötä tekeville ja myös kunnan päättäjille selkeämpää prosessin ohjausta, linjaamista ja enemmän informaatiota. Toivottiin myös tavoitteellisia yhteistyöpalavereja, lisäresursseja ja lisää maksutonta koulutusta, muun muassa ops-ohjaajakoulutusta. Useiden kuntien mielestä kirjallinen tukimateriaali sekä osin myös tarjottu koulutus tulivat liian myöhään. (Kartovaara 2007, 31–33.)

Esiopetuksen tueksi tuotetussa materiaalissa käsiteltiin esiopetusikäistä lasta, kasvatuksen tavoitteita ja työskentelymuotoja. Julkaisuja oli saatavilla opetussuunnitelman teon tueksi ja myös sen toteuttamisen ja arvioinninkin tueksi. Opetussuunnitelman laatimisesta julkaistiin artikkeleita ja erikseen myös aihekokonaisuuksia käsittelevä julkaisu. (Holappa 2007, 46.)

Opetushallituksen tutkimuksen mukaan (Kartovaara 2009, 10) valtakunnallisen tuen lisäämistä paikalliselle opetussuunnitelmatyölle piti melko tai erittäin onnistuneena noin 60 prosenttia kyselyyn vastanneista. Valtakunnallisen tuen tavoitteita pi-

dettiin sinänsä hyvinä, mutta oli koettu, että käytännön toteutus ei aivan onnistunut. Muun muassa kuntien ja koulujen resurssien niukkuus vaikutti edustajien koulutukseen osallistumiseen.

Päiväkodin ja koulun näkökulma

Opetussuunnitelman valmistelu ja käyttöönotto kouluissa ja päiväkodeissa

Koulutuksen järjestäjän rooli uudistuksessa oli merkittävä, mutta paljon oli jätetty koulujenkin vastuulle. Rehtori on vastuussa opetussuunnitelman laadinnasta, suunnitelman ajan tasalla pitämisestä sekä toivottuihin tuloksiin pääsemisestä. Prosessi ei kuitenkaan saa jäädä yksinomaan rehtorin tehtäväksi; tärkeää on luoda yhteisöllinen ilmapiiri sekä hyödyntää moniammatillista osaamista. Usein opetussuunnitelman laadinta koetaan ylimääräiseksi työksi, joka ei kuulu koulun jokapäiväiseen toimintaan. Opetussuunnitelman jatkuva kehittäminen tulisi omaksua osaksi koko henkilökunnan työnkuvaa. (Liljeström 2004, 93; Holappa 2007, 211.)

Opetussuunnitelman perusteiden pedagogisen tehtävän kuvaus liittyy melko pitkälle paikalliseen opetussuunnitelmaan ja sen ohjaukseen. Koulun on pysyttävä ajan tasalla pedagogisissa kysymyksissä eikä vain toimittava totuttujen mallien mukaisesti. (Vitikka 2004, 80.)

Rehtorin asenteella ja toimintatavoilla on opetussuunnitelmaprosessin onnistumisen kannalta merkitystä. Holapan aineistossa useimpien koulujen rehtorit vetivät prosessiin liittyvää työtä, tutustumista, lausuntojen antamista tai koulukohtaisen opetussuunnitelman työstämistä. Näissä kouluissa yleensä pysyttiin ohjausryhmien pyytämässä aikatauluissa. Niissä kouluissa, joissa prosessia veti joku muu rehtorin sijaan, syntyi ongelmia. Ilman rehtoria on vaikeaa toimia, sillä opetussuunnitelmaprosessissa niin moni asia kuuluu rehtorin tehtäväkenttään. Rehtori saattoi myös toimia ”tulppana”, jos hän ei välittänyt saamaansa informaatiota edelleen. Koulujen välillä oli vaihtelua siinä, miten opetussuunnitelmatyöstä maksettiin korvauksia. Holapan mukaan ”uudistuksen paradoksina voidaan pitää sitä, ettei valtakunnalliseen tuhansia ihmisiä työllistävään työhön ole mietitty rakenteita eikä osoitettu resursseja millään tasolla”. (Holappa 2007, 236–238.)

Toimipaikan opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen

Opetussuunnitelman toteutumisen arviointi voidaan jakaa koulukohtaiseen ja kunta-kohtaiseen arviointiin, tai sen kohteena voi olla vuosittaiseen opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma. Arvioinnin voi jakaa myös itsearviointiin, jonka voi toteuttaa koulu tai opettaja, sekä ulkopuoliseen arviointiin. Kouluilla voi myös olla omiin erityispiirteisiinsä liittyviä tavoitteita, joiden toteutumista arvioidaan. (Lindström 2004, 9.) Opetuksen laadun kuvaamisessa ja arvottamisessa voidaan käyttää erilaisia

laatujärjestelmiä (esim. ISO 6000 -järjestelmä, Suomen ja Euroopan laaturpalkinnot), joiden standardeilla kehitetään ja varmistetaan laatua (esim. Vaso & Lyytinen 2002). Oppimistuloksia voidaan arvottaa myös opitun aineksen määrän tai laadun perusteella. Tämä arvotus voi perustua hyvän osaamisen kriteereihin. (Korkeakoski 2004, 172–173.)

Eduskunnan sivistysvaliokunnan mukaan koulutuksen arviointitietoja tarvitaan paikallisessa, alueellisessa ja valtakunnallisessa kehittämistyössä ja päätöksenteossa. Arviointitietoja tarvitaan myös kansainvälisiä vertailuja varten. Arvioinnin avulla selvitetään, vastaako kasvatusta ja opetustyö sille asetettuja tavoitteita. Koulun toimintaa kehitetään erilaisten teema-arviointien ja oppimistulosten arvioinnin avulla. Tärkeää on koulujen itsearviointi, joka toimii koulun opetuksen, johtamisen ja muun toiminnan kehittämisen perustana. Myös itsearvioinnista tulee laatia säännöt opetussuunnitelmaan. Uudenlaisessa arviointikulttuurissa on kysymys laadullisesta muutoksesta, ja se koskettaa opettamista, oppimista ja kehittämistä. Tällainen tuloksellinen arviointi edellyttää aikaa, visiointia, luottamusta ja yhdessä oppimista. Useimmissa kouluissa sisäinen kehittämistyö on jo vakiintunut normaaleiksi käytännöiksi. Opetussuunnitelmaan liittyvän arvioinnin pitää olla jatkuvaa ja tavoitteellista. Olennaista on myös palautteen anto ja se, että arvioinnin tulosten pohjalta tehdään kehittämisehdotuksia. (Manninen 2002, 19; Lindström 2004, 9; Granö-Suomalainen 2004, 116.)

Opetussuunnitelmatyötä voidaan kuvata kehittämishankkeena sekä kehittämisprosessina. Prosessina sille on ominaista syklisyys ja vuorottelevien työvaiheiden tunnistaminen. Nämä mahdollistavat voimavarojen kohdistamisen kulloinkin tärkeään kehittämisvaiheeseen. Kehittämistyössä katse suuntautuu eteenpäin, mutta on tärkeää ylläpitää vuoropuhelua uuden ja vanhan välillä. Kehittäminen ei siis tarkoita sitä, että vanha unohdetaan ja romutetaan, vaan kehittäminen on menneen arvioimista ja uusien tavoitteiden rakentamista jo olemassa olevalle tiedolle ja taidolle. Kehittämistyötä voidaan ajatella syklinä, jossa kehittämistehtävän asettelua seuraavat tehtävän kokeilu, arviointi, johtopäätökset ja lopulta uusien kehittämishaasteiden asettaminen. Kehittämisen haasteet voivat nousta monista eri lähtökohdista, parhaimmillaan työyhteisön omasta kehittämistarpeesta. Opetussuunnitelmaa rakennetaan yhdessä koko työyhteisön kanssa, ja näin hyödynnetään jokaisen yksilön vahvuudet. Prosessiin on hyvä saada mukaan myös lasten huoltajat sekä eri hallintokuntien edustajat. Opetussuunnitelmaprosessi on myös oppimisprosessi. Kehittämishankkeena opetussuunnitelmatyöllä taas on selkeä aloitus ja päätös. Työn kehittäminen tapahtuu arvioinnin ja sen jälkeisen uusien tavoitteiden asettelun kautta. Hankkeella on yhdessä määritelty päämäärä ja yhteinen käsitys siitä, mitä tehdään ja missä aikataulussa. (Järvenkallas & Kyllönen 2001, 14–16.)

Kouluissa kehittämistyö ja käytäntöjen muuttaminen edellyttävät laajaa opettajien ja rehtorien täydennyskoulutusta, joka mahdollistaa kehittämisen ja uudistumisen. Opettajilla pitää olla käytössään välineitä, joiden avulla he kehittävät omaa työtään sekä toimivat uuden opetussuunnitelman mukaisesti. (Liljeström 2004, 86.)

Opetussuunnitelman ja tuntijaon toimiminen kouluissa ja päiväkodeissa

Opetushallituksen teettämässä kyselyssä rehtorit suhtautuivat moneen kysytyyn asiaan, muun muassa opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen, kriittisemmin kuin koulutuksen järjestäjät. Myös opetussuunnitelman vaikuttavuudesta ja näkyvyydestä käytännön koulutyössä kysyttäessä rehtorit vastasivat koulutuksen järjestäjiä kriittisemmin: esimerkiksi 49 prosenttia rehtoreista ja 62 prosenttia koulutuksen järjestäjistä oli sitä mieltä, että vuoden 2004 perusteet tukevat entistä paremmin paikallista opetussuunnitelmatyötä. Vastaajat arvioivat, että vähiten opetussuunnitelma vaikuttaa oppimiskäsityksen sekä aihekokonaisuuksien näkymiseen käytännön koulutyössä. Vähäistä on myös kieli- ja kulttuuriryhmien tarpeiden huomioon ottaminen. Reilu viidesosa rehtoreista ja koulutuksen järjestäjistä oli sitä mieltä, että työtapoja ja oppimisympäristöjä ei ole kehitetty perusteissa esitettyjen linjausten mukaisesti, perusopetuksen yhtenäisyys ei ole lisääntynyt, ohjausta ei ole tehostettueikäkodin ja koulun yhteistyö ei ole lisääntynyt. Lisäksi he olivat sitä mieltä, ettei arvosanojen vertailukelpoisuus ole parantunut. (Kartovaara 2009, 11.)

Tuntijaon ongelmistakin rehtorien näkemykset ovat melko samansuuntaisia kuin kuntien näkemykset. Kun Opetushallituksen teettämässä kyselyssä kysyttiin, mitkä tuntijaon ulottuvuudet aiheuttivat eniten ongelmia, kärjessä olivat tuntijaon noudattaminen yhdysluokkaopetuksessa, vapaaehtoisen A-kielen tuntijaon toteuttaminen sekä valinnaisten aineiden tuntimäärä. Valinnaisuuden vähentäminen on vähentänyt taito- ja taideaineiden kokonaistuntimääriä, mikä tekee vuosiluokkien 7–9 oppilaiden koulunkäynnistä entistä raskaampaa. Vapaaehtoisen A-kielen tarjonnan ja kysynnän uskottiin vähentyneen kielen nivelkohdan ja tuntimäärän vuoksi. Vuosiluokilla 1–6 annettavaa opetusta pidettiin liian vaikeana järjestää ja myös oppilaille liian raskaana. Noin neljännes vastaajista piti melko ongelmallisena tai erittäin ongelmallisena tuntijaon rakennetta ja nivelkohtien sijoittelua yleensä, taide- ja taitoaineiden kesken jaettavan tuntiresurssin jakamista sekä kaiken tuntiresurssin sitomista oppiaineisiin. (Kartovaara 2009, 6.)

Samassa aineistossa kyseltiin rehtoreilta sitä, pitivätkö rehtorit tuntijaossa määriteltyjen oppiaineiden tuntimäärää sopivana, liian matalana tai liian korkeana. Vähän alle 90 prosenttia rehtoreista piti sopivana A-kielen tuntimäärää sekä äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärää. Lähes 80 prosenttia heistä oli sitä mieltä, että matematiikan, ympäristö- ja luonnontiedon sekä kemian ja fysiikan tuntimäärä on sopiva. Rehtoreista 70 prosenttia katsoi sopivaksi käsityön, biologian ja maantiedon, B-kielen ja kuvataiteen tuntimäärän. Kaikista vähiten tyytyväisiä oltiin valinnaisten aineiden, liikunnan sekä taito- ja taideaineiden tuntimääriin, joita piti riittävänä rehtoreista selvästi alle puolet. (Kartovaara 2009, 8.)

Opettajien ja lastentarhanopettajien näkökulma

Miten opetussuunnitelma ja oppimateriaalit ohjaavat opettajan päivittäistä työtä?

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on laadittu ohjaamaan opettajan työskentelyä. Vaikka vastuu tavoitteiden saavuttamisesta on opettajalla, korostetaan sitä, että oppimisprosessi on lasten oma asia. Lapsen henkilökohtaisen esiopetuksen suunnitelman (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9 §) tulee noudattaa valtakunnallisen ja alueellisen opetussuunnitelman linjauksia. Sen avulla siirrytään yleisistä tavoitteista lapsen oman oppimisen tasolle, ja se voidaan laatia jokaiselle lapselle erikseen ja/tai yhteisesti ryhmälle. Lapsen esiopetuksen suunnitelma laaditaan yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa. Käytännössä usein lapsikohtaisen opetussuunnitelman laadinta jää vähemmälle huomiolle kuin kunta-, koulu- tai päiväkotikohtaisten opetussuunnitelmien laadinta. Kuitenkin juuri ne ovat erityisen tärkeitä lasten oppimisen perustana ja opetustyön tärkeimpänä työvälineenä. (Hujala 2002, 87, 112–113.)

Jotta opettajat käyttäisivät opetussuunnitelmaa työtään ohjaavana välineenä, tarvitaan aikaa ja mahdollisuuksia perehtyä opetussuunnitelmaan ja prosessoida sitä, miten asiakirja palvelee käytännön työn toteutusta. Opetussuunnitelman tavoitteet sekä toiminnan kuvaus saavat merkityksensä vasta sitten, kun ne käytännössä ohjaavat opettajan työtä ja sen suunnittelua. On kyse myös tulkinnoista, joita opettaja ja työyhteisö antavat opetussuunnitelmalle. Jokainen opetussuunnitelmassa käytetty käsite tulisi avata siten, että se kertoo, mitä kyseisellä käsitteellä tarkoitetaan juuri kyseisellä toimipaikalla. (Järvenkallas & Kyllönen 2001, 14; Nisonen 2001, 52.) Luukkainen (2004, 200) mainitsee, että vaikka opetussuunnitelman perusteet ja lainsäädäntö määrittelevät opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt, niin opettaja tulkitsee normistoa kuitenkin aina henkilökohtaisen näkemyksensä kautta. Näin kirjatut tavoitteet muuttuvat todeksi vasta opettajan halun, kykyjen ja toimenpiteiden kautta.

Opetussuunnitelmalla on keskeinen merkitys myös esiopetuksen toteutuksessa: se on opettajan työn jäsentäjä. Se kertoo, mitä tavoitteita esiopetuksella on ja miten opettaja tulee esiopetusta toteuttamaan. Suunnitelmasta on luettavissa, millaiseksi arki esiopetuksessa muodostuu ja millaiseen lapsi- ja oppimiskäsitykseen opettajan arki lasten kanssa perustuu, mitä asioita opettaja pitää tärkeinä pedagogiikassa. Esiopetuksessa suunnittelun ja suunnitelmien tulee kuitenkin olla joustavia, sillä käytännön arjessa syntyy usein haastavia ja otollisia opetustilanteita. Opetussuunnitelma myös kertoo, mitä asioita yhteiskunnassa, kunnassa, päiväkodissa tai koulussa pidetään tärkeinä. (Hujala 2002, 20–23.)

Lehtisen (2004, 57) mukaan opetussuunnitelmaa ja oppikirjoja ei pidä noudattaa liian tarkasti ja jäykästi. Hänen mukaansa voidaan ajatella, että luonnollinen työskentelykumppanuuden rakentaminen oppilaiden ja opettajien välille voi olla vaikeaa, jos kaikki oppilaiden itsenäisen tai yhteisöllisen työskentelyn ongelmat määritellään siten, että niihin on olemassa yksiselitteinen vastaus, joka on jo opettajan tiedossa. Jos opetussuunnitelman sisältöjä lähestytään laajempien ja avoimempien ongelmien

kautta, niin oppilaat voivat itse tuottaa kysymyksiä, joihin opiskelun edetessä etsitään vastauksia.

Oppimateriaalissa on tapahtunut viime vuosina merkittävää muutosta, kun sähköisten materiaalien käyttö on lisääntynyt. Kun opettajat joutuvat pohtimaan sähköisten materiaalien luotettavuutta, he ovat alkaneet pohtia myös oppikirjojen merkitystä. On mahdollista, että oppikirjatkin mielletään tulevaisuudessa yhä enemmän samantyyppiseksi opetusmateriaaliksi kuin mikä tahansa muu opetusmateriaali. Jos näin käy, tulee opetussuunnitelmalla olemaan entistä suurempi merkitys opetusta ohjaavana tekijänä. (Haaparanta 2005, 51, 134–135, Hilmolan 2009, 46 mukaan.) Oppi- ja havaintomateriaalien monipuolinen tarjonta koulussa tukee myös opetusmenetelmien ja työtapojen monipuolista käyttöä (Atjonen ym. 2008, 123–124).

Opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä kustantajat lupasivat, että oppi- ja työkirjat uusitaan uusien perusteiden mukaisiksi, mutta tämä ei Fagerholmin (2008, 175) mielestä kuitenkaan toteutunut. Fagerholmin mukaan oppikirjat tulisi hyväksyä Opetushallituksessa niin kuin aikaisemminkin on tehty. Näin varmistettaisiin se, että oppikirjat ja opetussuunnitelma vastaisivat toisiaan.

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 (Opetushallitus 2004, 8) mukaan opettajan tulee noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa. Tutkimusten mukaan valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma ohjaavat opettajien suunnittelutyötä enemmän kuin oppikirjat, ja tähän on pyrittykin. Atjosen ym. (2008, 105) mukaan 23 prosenttia opettajista koki opetuksen järjestäjän vahvistaman opetussuunnitelman erittäin merkitykselliseksi opetuksen suunnittelussa. Toisaalta taas 22 prosenttia opettajista ilmoitti, että sillä ei ollut juuri lainkaan tai sillä oli vain jonkin verran merkitystä opetusta suunniteltaessa. Noin 32 prosenttia opettajista vastasi, että valtakunnallisilla opetussuunnitelman perusteilla ei ollut lainkaan tai niillä oli vain jonkin verran merkitystä opetusta suunniteltaessa, mutta 14 prosenttia opettajista koki, että niillä oli erittäin paljon merkitystä. On vaikeaa saada tarkkaa kuvaa siitä, kuinka paljon opettajat käyttävät opetussuunnitelmaa, koska sillä on eri opettajille erilainen merkitys. (Atjonen ym. 2008, 105.)

Opetushallituksen teettämässä kyselyssä kysyttiin opetussuunnitelman perusteiden ohjaavuudesta eri osa-alueilla. Vastanneista opetuksen järjestäjistä sekä rehtoreista 75–85 prosenttia arvioi, että perusteet ohjaavat sopivasti kaikilla osa-alueilla. Kolmannes rehtoreista ja opetuksen järjestäjistä kaipasi lisäohjeita erityisopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen, HOJKSiin liittyviin asioihin, opetuksen eheyttämiseen sekä aihekokonaisuuksiin. Maahanmuuttajien opetukseen, työtapoihin, oppimisympäristöön ja oppilaan arviointiin olisi kaivannut lisäohjeita noin neljännes vastaajista. (Kartovaara 2009, 12.)

Hilmolan (2009, 204–220) tutkimuksen mukaan käsityönopettajan opetuksessa toteutuvat usein piilo-opetussuunnitelman mukaiset oppimissisällöt ja tavoitteet. Opetussuunnitelman perusteet 2004 eivät näytä ohjaavan opetuksen sisällöllistä ja tavoitteellista suunnittelua kovinkaan merkittävästi peruskoulun teknisen työn opetuksessa yläluokilla. Uudet perusteet eivät ole merkittävästi muuttaneet käsityön teknisen työn opetuksen sisältöjä eivätkä tavoitteita. Tämä kertoo myös siitä, että kouluissa käsityön opetus ei ole muuttunut yhteisen käsityön mukaiseksi. Hilmola myös toteaa, että pe-

rusteiden käsityön oppisisällöt ja oppimistavoitekuvaukset ovat abstraktit ja ohjeistus väljä. Kahden erilaisen oppiaineen, käsityön ja teknisen työn, yhdistäminen opetussuunnitelmalla on keinotekoinen ratkaisu, joka ei toimi käytännön opetustyössä.

Opetussuunnitelman ja tuntijaon toimivuus opettajien näkökulmasta

Suuri osa opettajista suhtautuu Atjosen ym. (2008) mukaan myönteisesti vuoden 2004 opetussuunnitelmaan, mutta moni näkee siinä myös paljon kehitettävää. Nämä kehittämistarpeet koskevat muun muassa oppisisältöjen ylimitoitusta, tuntijaon ongelmia, arvosanan 8 kriteerien vaativuutta sekä arviointiohjeiden selkeyttämistä. Opettajien mielestä muutosta tarvittaisiin opetussuunnitelman perusteisiin ja tuntijakoon, joskin osa perusteisiin suunnatusta kritiikistä käsitteli myös asioita, joista päätetään paikallisesti. Opettajat pitivät opetussuunnitelman perusteiden 2004 ongelmana oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen laajuutta. Opettajat myös tarvitsevat lisää tietoa siitä, mitä paikallisissa opetussuunnitelmissa voidaan päättää sekä mitä sisältöjä ja tavoitteita painotetaan enemmän kuin muita. (Atjonen ym. 2008, 117–119, 164, 197.) Vauraksen (2004, 28–29) mukaan monet kouluissa työskentelevät ovat kokeneet, että Opetussuunnitelman perusteissa esitetty oppimiskäsitys on vaikeasti hahmotettavissa sen teoreettisen luonteen vuoksi, mutta silti useat tunnustavat sen merkityksen opetuksen kehittämisessä.

Alkuopetuksen opettajat olivat Siniharjun tutkimuksen mukaan esittäneet hallintovirkamiehille ja kunnallisille päättäjille useita parannusehdotuksia esiopetukseen ja alkuopetukseen. Opetussuunnitelmassa pitäisi määritellä selkeämmin, mitkä asiat kuuluvat perusopetukseen ja mitkä esiopetukseen. Minimitavoitteet tulisi määritellä, ja ryhmäkokojen pitäisi olla riittävän pienet. Niin sanottuja starttiluokkia tarvittaisiin niille oppilaille, jotka eivät ole kypsiä aloittamaan koulua. Osa opettajista on myös sitä mieltä, että päivähoidon ja varsinkin esiopetuksen pitäisi olla opetustoimen alaisuudessa. Hyviä kokemuksia opettajat olivat saaneet myös esimerkiksi luokattomasta esi- ja alkuopetuksesta. (Siniharju 2007, 86.)

Oppilaan arviointi ja sen kytkeminen opetussuunnitelman tavoitteisiin

Arvioinnin tehtäväkenttä laajentui perusopetuslain uudistumisen myötä. Oppiaineissa menestymisen arvioinnin lisäksi tärkeitä arvioinnin osa-alueita ovat oppilaan edistymisen eli oppimisprosessin arviointi, käyttäytymisen ja työskentelyn arviointi ja oppilaan itsearviointi. Opettaja arvioi oppilasta aina suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Siksi on tärkeää, että opetussuunnitelmassa on selkeästi määritelty aina jokaisen vuosiluokan tavoitteet tai opintokokonaisuuksien tavoitteet. Arviointi antaa opettajalle tietoa siitä, miten oppilaat ovat kehittyneet, mihin asioihin pitää kiinnittää huomiota ja millaiset työtavat edistävät oppilaiden oppimista. (Kyllönen 2004, 140, 142.)

Hyvän osaamisen kuvaukset kertovat sen, millaista osaamista oppilas keskimäärin osoittaa silloin, kun hänen osaamisensa on hyvää. Niihin kuuluu myös jokai-

selle oppiaineelle tyypillisiä työskentelyn ja ajattelun taitojen sekä oppimisprosessin etenemisen kuvauksia. Hyvän osaamisen kuvauksissa kuvataan myös oppiaineen eri osa-alueilla tapahtuvaa osaamisen kehitystä suhteessa perusopetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Ne siis antavat opettajalle hyvän työvälineen sanallista arviointia varten, ja ne ovat arvioinnin tukena, koska ne auttavat opettajaa sekä osaamisen tason sekä edistymisen arvioinnissa. Ne voidaan kokea myös osin ristiriitaisiksi. (Kyllönen 2004, 145–147.)

Hujalan (2002, 74–75) mukaan esiopetuksessa ”arvioiva havainnointi auttaa opettajaa pohtimaan, suunnittelemaan ja arvioimaan opetuskäytäntöjään ja suhtautumistaan lapsiin. Se auttaa häntä sopeuttamaan opetussuunnitelman ja oman toimintansa lasten oppimisen tarpeisiin”. Arvioiva havainnointi ja sen dokumentointi antaa myös tietoa esiopetuksen vaikuttavuudesta, ja se kytkeytyy opetussuunnitelmaan ja sen toteutukseen. Arvioinnin avulla opettaja saa selville, kuinka hyvin asetettuihin tavoitteisiin on päästy.

Jos oppilas opiskelee HOJKSin mukaan, osaamisen tasoa ei verrata yleisen oppimäärän tavoitteisiin ja hyvän osaamisen kuvauksiin. Arviointi suoritetaan suhteessa oppilaalle annettuihin yksilöllisiin tavoitteisiin. Päättöarviointi suoritetaan oppilaan oppimäärän mukaan suhteessa joko yleiseen oppimäärään tai/ja yksilölliseen oppimäärään. Niissä aineissa, joissa oppilas on opiskellut yleisen oppimäärän mukaan, hänen osaamistaan arvioidaan yleisten perusteiden päättöarvioinnin kriteerien mukaisesti. (Halinen ym. 2005, 152.)

Valmistavaan opetukseen osallistuvien oppilaiden arvioinnista ja todistuksesta määrätään opetussuunnitelmassa. Valmistavaa opetusta saava oppilas saa opetuksen päättyessä osallistumistodistuksen, johon merkitään opiskellut oppiaineet, niiden laajuus ja annetun opetuksen sisältö. Perusopetuksen eri oppiaineiden oppimääriä ei voi suorittaa valmistavan opetuksen aikana. Oppilaan siirryttyä perusopetukseen hän voi osoittaa osaamisensa erillisissä kokeissa. (Päivärinta 2005, 57.)

Miten opettaja kehittää paikallista opetussuunnitelmaa?

Opetussuunnitelma, jota täydennetään ja kehitetään jatkuvasti, on opettajien yhteinen työportfolio. Siihen on kirjattu koulun arvot, tavoitteet, opetusjärjestelyt ja tuloskriteerit. Sen tulisi olla yhteistoiminnallisen oppimisprosessin tulos, jota kehitetään itsearviointin kautta. (Korkeakoski 2004, 175.)

Opetussuunnitelmatyössä voi korostua pyrkimyksiä pysyttämystä entisessä tai pyrkimys uudistamiseen. Koulun ja opettajan tehtävänä olisi toimia yhteiskunnallisena muutosvoimana, joten voidaan ajatella, että opettajan tärkeitä ominaisuuksia ovat kriittinen tiedostaminen ja uusien käytäntöjen etsiminen. Uudistava oppiminen alkaa muutoksen kohtaamisesta, jossa myötäilystä edetään haluan vaikuttaa muutoksen suuntaan ja tulevaisuuteen. Tarvitaan arvotietoista toimintaa toivotun tulevaisuuden saavuttamiseksi, ja tavoitetietoisuus on olennaista. Kykyyn kohdata tulevaisuus liittyy opettajien halu ja valmius aktiiviseen kommunikaatioon yhteiskunnan eri yhteistyökumppaneiden kanssa. (Luukkainen 2005, 196.)

Hujalan (2002, 34) mukaan esiopetuksen opetussuunnitelman kehittämisessä tärkein lähtökohta on se, että huomio kiinnitetään oppimiseen, lapsen luontaiseen tapaan oppia sekä lapsuuden erityisluonteeseen. Näiden kautta kasvattaja rakentaa omat kasvatus- ja opetusmenetelmänsä.

Opetussuunnitelman pedagoginen kehittäminen on jatkuva prosessi. Tämänlaatuinen opetussuunnitelmatyö on vaativaa opettajalle, mutta se myös antaa mahdollisuuden vaikuttamiseen ja kehittymiseen. Kehittämistyö vaatii aikaa ja mahdollisuuksia sitoutumiseen ja uudistusten sisäistämiseen. Uudet tiedot muutetaan käytännön toimintaa ja päätöksentekoa ohjaavaksi käyttötiedoksi. (Järvenkallas & Kyllönen 2001, 14.) Opetussuunnitelmatyö on tulevaisuustyötä, jota opettajat tekevät. Kaikien tulisi olla valveutuneita tulevaisuuden signaalien suhteen, jotta annamme hyvät valmiudet lapsille ja nuorille selviytyä tulevaisuuden haasteista. (Rimpelä 2008, 150–151.)

Oppilaan ja lapsen sekä heidän huoltajiensa näkökulma

Miten oppilaat arvioivat omaa osaamistaan tai onnistumistaan opiskelussa ja oppimisessa?

Lapsilähtöisessä toiminnassa lapsen oppimisen tavoitteena ei ole vain mekaaninen uusien asioiden omaksuminen, vaan tavoitteena on myös, että lapsi oppii ottamaan vastuuta toiminnastaan ja oppimisestaan. Opettajalla on vastuu oppimisympäristön rakentamisesta, tehtävänannosta ja myös lapsen toiminnan arvioinnista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 otetaan selkeä kanta siihen, että tietoa ei voi siirtää suoraan opettajalta lapselle, vaan lapsi itse rakentaa aktiivisesti omat käsityksensä. (Hujala 2002, 64.) Lapsen itsetunnon hänen omat tavoitteensa ja pyrkimyksensä ovat merkityksellisiä, koska ne määrittävät sitä, mitä lapsi pitää onnistumisena ja epäonnistumisena. Jos lapsi onnistuu saavuttamaan haluamansa tavoitteet tai ratkaisee vaikean ongelman, se vahvistaa hänen itsetuntoaan. Epäonnistumiset vuorostaan saattavat heikentää lapsen itsetuntoa. (Lerikkanen & Koivisto 2001, 27.)

Itsetuntemuksella tarkoitetaan oppimisen yhteydessä sitä, että oppilaalla on totuudenmukainen käsitys siitä, mitkä ovat hänen vahvat ja heikot puolensa, ja että hän tuntee oman suorituksensa laadun suhteessa tietyn oppimistehtävän tavoitteeseen (Korpinen 1990). Hyvän itsetuntemuksen avulla lapselle kehittyy terve itsetunto, johon kuuluvat itseohjautuvuus, itsenäisyys sekä hyvät elämäntaitotaidot. Itsearviointi on tärkeää itsetuntemuksen saavuttamisessa, sillä sen avulla oppilas on tietoisempi itsestään ja omista kyvyistään. Itsearviointiin kiinnitetään huomio koko oppimisprosessin arviointiin. Oppilaan pitäisi heti prosessin alussa tulla tietoiseksi oppimisen tavoitteista ja arvioinnin kriteereistä, jotka luodaan yhdessä oppilaan tai koko ryhmän kanssa. (Toivonen 2004, 164, 168.)

Lasten ja nuorten kokemukset koulunkäynnistä vaihtelevat. Toiset oppilaat menestyvät koulussa ja sopeutuvat hyvin – toiset taas kohtaavat erilaisia ongelmia, usein alusta lähtien. Koulutusjärjestelmällä on kohdattavana monia haasteita, joista lasten ja

nuorten syrjäytymisen ehkäisy on tärkeimpiä. Koulutusjärjestelmässä nuoret jakaantuvat hyväosaisiin, menestyviin ja itsestään huolta pitäviin ja toisaalta monin eri tavoin syrjäytyneisiin ja jopa väkivaltaisiin nuoriin. (Järvinen 2001.)

Vanhempien mukanaolo ja tuki koulutyössä

Vanhempia toivotaan nykyään enemmän mukaan lastensa koulunkäyntiin liittyvään toimintaan: laatimaan ja kehittämään koulun opetussuunnitelmaa ja oppimista koskevia suunnitelmia sekä arvioimaan lapsensa oppimista ja myös koulun toimintaa. Tämä tuo uudenlaisia haasteita kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Jotta vanhemmat pystyisivät osallistumaan koulun kehittämiseen, heidän pitäisi saada enemmän informaatiota koulumaailmassa tapahtuvista muutoksista ja pedagogisista uudistuksista. Ongelmia koulun ja kodin väliselle yhteistyölle tuo myös koulumaailmassa käytetty kieli, joka on useimmille vanhemmille vierasta. On vaikeaa keskustella, jos käytetyt käsitteet ovat toiselle osapuolelle vieraita. Vanhemmatkin ovat erilaisia: toiset kaipaavat tietoa ja toiset toimintaa. (Metso 2002, 70, 73.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa päävastuu lapsen kasvattamisesta on kodeilla. Vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita, opettajat taas oman alansa asiantuntijoita. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 todetaan, että huoltajilla on ensisijainen kasvatusvastuu lapsesta. Yhteistyö vanhempien kanssa on esiopetuksen avainasia, jonka avulla lapsen todellinen kasvukonteksti välittyy esiopetuksen arkeen. Yhteistyö merkitsee vanhempien ja henkilöstön sitoutumista yhteisesti sovittuihin kasvatustavoitteisiin ja -periaatteisiin sekä toimintaan, joka on niiden mukaista. Vanhempien tulisi olla alusta alkaen mukana opetuksen kehittämis- ja arviointityössä. Kun he osallistuvat opetussuunnitelman laadintaan, he myös sitoutuvat enemmän yhteisten kasvatuspäämäärien toteuttamiseen. Kunnan opetussuunnitelmaosiossa sekä myös päiväkodeissa tulisi miettiä, mitkä olisivat luontevimmat tavat tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa. (Högström & Saloranta 2001, 48; Hujala 2002, 46.)

Opetushallituksen teettämässä kyselyssä 10 prosenttia vanhemmista koki, että heillä oli ollut paljon tai hyvin paljon mahdollisuuksia osallistua esiopetuksen opetussuunnitelman laatimiseen ja toiminnan toteuttamiseen. 20–25 prosenttia vanhemmista arvioi mahdollisuuksia olleen jonkin verran ja 65–70 prosenttia kertoi mahdollisuuksia olleen vähän tai ei ollenkaan. Noin puolet vanhemmista koki, että heillä oli ollut ainakin jonkin verran mahdollisuuksia osallistua esiopetuksen toiminnan arviointiin. Toinen puoli sanoi, että arviointiin osallistumisen mahdollisuuksia oli ollut vähän tai ei ollenkaan. 42 prosenttia vanhemmista tunsikin, että heillä oli ollut paljon tai hyvin paljon mahdollisuuksia osallistua lapsensa kasvun, kehityksen ja oppimisen arviointiin; melkein kolmannes arvioi, että mahdollisuuksia oli ollut jonkin verran, ja melkein neljännes koki mahdollisuuksia olleen vähän tai ei ollenkaan. Oman lapsen opetussuunnitelman laatimiseen noin puolella vanhemmista oli osallistumismahdollisuuksia vähän tai ei ollenkaan. (Siniharju 2007, 21.)

Koulun ja opetussuunnitelman tulevaisuutta ja haasteita

Hujala (2002, 49–51) esittää, että tämän päivän lapsen kasvuympäristön tilaa voidaan kuvata monella tasolla tapahtuvan muutoksen tilaksi. Makrotasolla yhteiskuntarakenteet muuttuvat, mikrotasolla taas elämäntavat ja perherakenteet ovat jatkuvassa muutoksen tilassa. Yhteiskunnallinen kehitys on yhteydessä kasvatuksen ja opetuksen muutostrendeihin. Nykypäivän käsitys ihmisestä on, että hän on aktiivinen ja oma-aloitteinen, ja tämä ihmiskuvan muutos on synnyttänyt voimakkaan kasvatuksen ja opetuksen ideologisen muutoksen. Kasvatus ja opetus nähdään nykyään itsenäisenä ja ainutlaatuisena voimavarana yhteiskunnan kehittämässä.

Hyvinvointi ja yhteisöllisyys koulussa ovat suuria haasteita perusopetukselle. Ne syntyvät koulutyön arjessa ja osana oppimista ja muodostuvat oppilaan sosiaaliseksi pääomaksi. Oppilaan myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin sekä halu käydä koulua ja menestyä ovat merkkejä hyvinvoinnista koulussa. Erilaiset ongelmat oppilaan käytöksessä, turvattomuuden tunne ja välinpitämättömyys ovat merkkejä heikosta yhteisöllisyydestä. Kiusatuksi joutuminen aiheuttaa hyvinvoinnin tuhoutumisen ja on suurimpia syrjäytymisen riskitekijöitä. (Kuronen 2010, 204, 255.)

Kurosen (2010, 233) mukaan yksi syy kouluviihtyvyyttä ja opiskelumotivaatiota koskeviin ongelmiin voi olla se, että koulun sisältöpainotteisuus ja oppimisen lopputulokset opetuksen suunnittelun lähtökohtina sekä faktapainotteinen opetus saattavat estää oppilaiden aitoja koulu- ja oppimiskokemuksia. Pedagogisten periaatteiden käytännön toteutumista tulisi kehittää, jotta ne vastaisivat paremmin oppilaiden tarpeisiin.

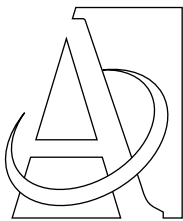
Aina eivät hyvät tulevaisuudensuunnitelmat luo parannusta. Kouluun ja opetukseen liittyvät tavoitteet ja suunnitelmat joutuvat liian usein kuitenkin taipumaan resurssien mukaan. Jussilan (2006, 47) mukaan tehokkuus, tuloksellisuus, vaikuttavuus ja myös tuottavuus ovat tulleet mukaan koulutuspolitiikan ja opetushallinnon kielenkäyttöön. Opetusministeriön julkaisemassa sen hallinnon alaa koskevassa tuottavuusohjelmassa vuosille 2006–2010 pyritään edistämään opetus- ja kulttuuritoimen tuottavuutta, mittaamista ja hallintaa panos-tuotos-ajattelun pohjalta. Keskeisiä tavoitteita ovat muun muassa tuottavuuden kasvu, laadun hallinta ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus. (Opetusministeriö 2005, Jussilan 2006, 47 mukaan.) Näiden käsitteiden tulo kasvatukseen ja opetuksen arkeen ohjaa ajattelua ja toimintaa suuntaan, joka on näiden käsitteiden käytön tausta-arvoissa. Tämä saattaa osin tuulettaa ajattelua, mutta kriitikkittömän se voi myös viedä mennessään.

Lähteet

- Apajalahti, M. 2002. Opetussuunnitelmauudistus. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet: perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 12–17.
- Apajalahti, M. 2004. Tuntijako. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus: näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 69–75.

- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovai-
kutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston
julkaisuja 30. Jyväskylä.
- Fagerholm, K. 2008. Kuinka valtakunnallinen opetussuunnitelma viedään arjen opetus-
työhön? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi
2008–2009: teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–177.
- Granö-Suomalainen, V. 2004. Toiminnan jatkuva kehittäminen ja arviointi. Teoksessa
E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus: näkökulmia ope-
tuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 115–123.
- Halinen, I., Koivula, P. & Virtanen, P. 2005. Opetussuunnitelma erityisopetuksen järjestä-
misen tukena. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa.
Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Ope-
tushallitus, 129–188.
- Hilmola, A. 2009. Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä.
Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta
ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla. Turun yliopiston julkaisuja C291.
- Holappa, A.-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikalli-
sina prosesseina kahdessa kaupungissa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis
E94.
- Honkanen, M. 2009. Opetussuunnitelma kunnissa – miten ja millaisista arvolähtökohdis-
ta peruskoulun opetussuunnitelma on laadittu Länsi-Suomen läänin kunnissa? Jyväskylän
yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Kandidaatintutkielma.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Högström, B. & Saloranta, O. 2001. Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelman laatijoille.
Helsinki: Opetushallitus.
- Jussila, J. 2006. Perusopetuksen laatu ja tuottavuus? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä
(toim.) Suora puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä:
PS-kustannus, 47–56.
- Järvenkallas, S. & Kyllönen, M. 2001. Esiopetuksen opetussuunnitelman laadinta. Teok-
sessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelman
laatijoille. Helsinki: Opetushallitus, 12–27.
- Kartovaara, E. 2004. Perusopetuksen yleiset valtakunnalliset tavoitteet. Teoksessa E. Vi-
tikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus: näkökulmia opetuksen
ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 66–68.
- Kartovaara, E. (toim.) 2007. Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus.
Kehittämisen verkostoon ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja
ratkaisuja. Helsinki: Opetushallitus.
- Kartovaara, E. 2009. Opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden näkemyksiä ja kokemuksia
perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushal-
litus.
- Konu, A. 2005. Hyvinvointiprofiili koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa H. Peltonen
(toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen
ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 256–265.
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uu-
sikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus,
159–177.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäy-
tymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänku-
lusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutki-
muksia 26.
- Kyllönen, M. 2004. Oppilaan arviointi opintojen aikana. Teoksessa E. Vitikka & O. Salo-
ranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus: näkökulmia opetuksen ja opetussuun-
nitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 140–155.

- Lerikkanen, M.-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen – kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 27–36.
- Liljeström, U. 2004. Opetussuunnitelmaprosessi. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus: näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 84–96.
- Lindström, A. 2004. Perusopetus uudistuu. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus: näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 7–10.
- Luukkainen, O. 2004. Aihekokonaisuudet ja yhteisöllisyyden kehitys. Teoksessa M.-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus, 190–201.
- Manninen, K. 2002. Opetussuunnitelman laatiminen ja käyttäminen. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet: perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Metso, T. 2002. Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet: perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 68–74.
- Nisonen, R. 2001. Esiopetus – yhteinen kasvatustehtävä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 49–54.
- Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 82.
- Päivärinta, M. 2005. Arviointi valmistavan opetuksen aikana ja sen päättyessä. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 57–58.
- Rimpelä, M. 2008. Milloin opetussuunnitelma uudistuu? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009: teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–151.
- Selkee, J. 2009. Sivistystoimen hallintokysely 2008. Kuntaliiton verkkojulkaisu. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys: vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Helsinki: Opetushallitus.
- Toivonen, V. 2004. Itsearviointi, opiskelutaidot ja terve itsetunto. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus: näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 163–173.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2009. Perusopetuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmät. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus. Helsinki.
- Vitikka, E. 2004. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus: näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 76–81.



Yhteenvetoa ja päätelmiä

Tämän julkaisun artikkeleista kaksi ensimmäistä käsittelevät esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmia. Ensimmäinen tarkastelee asiaa esiopetuksen näkökulmasta la-veammin ja toinen taas perusopetuksen opetussuunnitelmien 1994 ja 2004 pedagogi-sen ulottuvuuden kannalta. Kolmas artikkeli johdattelee esi- ja perusopetuksen tule-vaisuuden haasteisiin koko yhteiskunnan ja globaalien haasteiden näkökulmista. Nel-jäs artikkeli on kooste ja kirjallisuuskatsaus. Siinä tarkastellaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän eri osien arviointien ja tutkimusten tuloksia.

Jokaisesta artikkelista nousee esiin muutamia pääkohtia, jotka kirjoittajien mie-lestä ovat tärkeitä kehittämisen alueita esi- ja perusopetuksessa. Niillä on suoraan tai välillisesti yhteys opetussuunnitelmajärjestelmään. Tämä koskee myös tutkimuksiin ja arviointeihin perustuvaa koostetta.

Tässä yhteenvedossa kiinnitetään huomiota koulutusjärjestelmän kehittämiseen liittyviin seikkoihin – viitekehyksenä ovat yhteiskuntien muutos, tulevaisuuden ke-hittämistarpeet ja globaalit haasteet, koska opetussuunnitelmajärjestelmän tehtävä on peilata mainittua viitekehystä ja luoda tulevaisuuden rakentamiselle edellytykset koulutuksen keinoin. Tulevaisuuden haasteet nousevat esiin jokaisessa artikkelissa.

Yhteiskunta muuttuu, ja muutoksen vauhti kiihtyy koko ajan. Tällaisissa yhteis-kunnissa tiedolla ja sen soveltamisella, osaamisella ja uudistumisella, innovaatioilla ja luovuudella on erittäin suuri merkitys. Ne ovat kaikissa olosuhteissa menestyste-kijöitä. Paras keino vastata tähän haasteeseen on osaamisen ja uudistuvan ajattelun kehittäminen. Opetushallitus perustelikin viimeisintä opetussuunnitelmauudistusta yhteiskunnallisilla muutostekijöillä, kuten teknologian kehittymisellä, globalisoitu-misella ja tarpeella ottaa huomioon kestävä kehitys. Perusteellisesti argumentoidut

opetussuunnitelmauudistusten tavoitteet tulisi olla aina lähtökohta rakentaa uusia opetussuunnitelman perusteita.

Koulutusjärjestelmää on uudistettu usein ja uudistetaan yhä ajan hengen mukaan, mutta onko se kyllin? Lisäkysymyksiä on paljon. Ovatko lähtökohdat uudistamiselle oikeita? Onko opetussuunnitelman tarkkaan muotoiluilla lauseilla merkitystä, jos niiden ajatukset eivät toteudu käytännössä? Tällöin ollaan sen peruskysymyksen äärellä, miten opetussuunnitelma ohjaa? Mikä on opetussuunnitelmajärjestelmän ohjausvaikutus kokonaisuutena? Mitä suuria kehittämislinjoja ja tehtäviä opetussuunnitelmien perusteet asiakirjoina haluavat edistää? Voidaanko opetussuunnitelman perusteiden nojalla kiteyttää esi- ja perusopetuksen sivistystehtävä? Ovatko opetussuunnitelmajärjestelmän toteuttamisen sisäiset kulttuuriset rakenteet niin vahvoja, ettei virallinen järjestelmä saa niistä otetta? Hyväksytäänkö asioita liian usein vain siksi, että ne sopivat vanhaan muottiin – ajatellaanko liikaa siten, että näin tehdään, koska näinhän asiat on meillä käytännössä aina hoidettu?

Opetussuunnitelmajärjestelmän usein oletetun ja toteutuneen vaikuttavuuden välillä on ristiriitaa. Esimerkiksi koulujen traditioilla ja oppimateriaaleilla on yhä varsin suuri merkitys koulun toiminnassa.

Lasten ja nuorten hyvinvointi ja hyvä oppiminen ovat asioita, joita ei saa lyödä laimin. Ongelmat lasten ja nuorten päivittäisessä elämässä kumuloituvat tulevaisuudessa, jos niiden hoitamiseen ei nyt kiinnitetä huomiota. On pyrittävä todentamaan entistä monipuolisemmin sitä, minkälaisia valmiuksia esi- ja perusopetus antavat oikeasti lapsille ja nuorille. Kotien ohella varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus rakentavat yhteistä arvo-, kokemus- ja tietopohjaa. On aina oikea aika syventää näkemystä siitä, mihin se arvopohja, jota välitämme, perustuu, millaista ihmiskuvaa edistämme ja millaista oppimista edistämme. Tämän päivän lapset ja nuoret rakentavat yhteiskunnan, josta nykyinen koulutusjärjestelmä on osin vastuussa. Millaista yhteiskuntaa siis haluamme?

Nykypäivän ja tulevaisuuden yhteiskunnissa tiedolla on suuri merkitys. Tieto ei kuitenkaan itsessään tuota mitään eikä sillä ole sinänsä suurta itseisarvoa, vaan tietoa käyttämään, ymmärtämään ja soveltamaan tarvitaan ihminen, jolla on valmius soveltaa osaamistaan luovasti ja joka saa energiaa sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstään, vuorovaikutuksessa sen kanssa ja siitä tekemistään havainnoista. Luovuuteen, oma-aloitteisuuteen ja uuden oppimiseen täytyy rohkaista järjestelmällisesti läpi ihmisen eliniän. Näin ollen, onko oikein, jos jo esiopetuksessa painotetaan esimerkiksi ”akateemisia taitoja”, äidinkielen ja matematiikan oppimista?

Asiantuntijoiden mukaan esiopetus on lähentynyt perusopetusta: sielläkin painotetaan jo tiedollista osaamista ja leikki on ehkä siellä liikaa oppimisen ja opetuksen välineenä. Kasvatusnäkömyksen syvemälle avaamiselle on tilaa kouluopetuksessa. Opetussuunnitelmissa tulisi määritellä selkeämmin, mitkä asiat kuuluvat esiopetukseen ja mitkä perusopetukseen. Tämä ei tarkoita nivelkohdan rakentamista, vaan ikäkauteen soveltuvan pedagogisen jatkumon rakentamista.

Esiopetuksessa ja myöhemminkin leikillä on itseisarvo. Se on enemmän kuin oppimisen väline. Leikkiessään lapsi käyttää mielikuvitustaan ja leikin maailmassa kaikki on mahdollista. Rajat on tehty kaadettaviksi, tai niitä tulee ainakin kyseenalaistaa.

Tällaista ajattelutapaa tarvitaan aina. Opetus ja kasvatus eivät luo perusteetonta kyseenalaistamisen asennetta, vaan luovat edellytyksiä kyseenalaistamiselle. Esimerkiksi tietämättömyys katsomuksellisista taustasitoumuksista vaikeuttaa oppilaita suhtautumasta niihin kriittisesti. Siksi avoimuus kaikkea inhimillistä kohtaan tulee olla sivistystehtävän ydintä koulussa.

Edellä kuvattu ajattelutapa ei kuitenkaan ole riittävästi esillä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa eikä tuntijakojen kohdalla: taito- ja taideaineita on vähän, ja tietyt formaalit opiskelun tavat ja oppiaineet korostuvat. Tiedon käsittelyn ja ajattelun taidot ovat oppimaan oppimisen taitoja. Ne avaavat väyliä uuden jatkuvaan oppimiseen ja rakentavaan kriittisyyteen.

Nykypäivän yhteiskunnassa oppimista tapahtuu koko ajan ja kaikkialla. Se, että lasten ja nuorten omia mielenkiinnon kohteita ja toiveita ei oteta koulussa ja opiskelussa tarpeeksi huomioon, johtaa siihen, että koulu etäännyy oppilaiden todellisuudesta ja innoituksen lähteistä. Kehityksellä on todennäköisesti vain kielteinen vaikutus opiskelumotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen. Esimerkiksi teknologia tulisi huomioida jo esiopetuksessa paremmin, sillä useille lapsille teknologia (esimerkiksi tietokoneet ja matkapuhelimet) on tuttua jo pienestä pitäen. Opetuksen suunnittelun lähtökohtana tulisi selkeämmin olla juuri erilaisten oppimisprosessien tukeminen, eivät suoritukset sinänsä, niiden arvostelu tai arviointi, jossa erityisesti prosessinaikainen kannustus ei korostu. Jos koulujärjestelmä haluaa aidosti tukea oppimista ja pysyä yhteiskunnan kehityksessä mukana, sen tulisi kuunnella enemmän oppilaita ja vanhempia sekä ottaa huomioon heidän ajatteluaan aidossa vuorovaikutuksessa.

Koulutusjärjestelmän ei pitäisi pysähtyä liikaa vanhoihin kaavoihin, vaan sen pitäisi elää herkästi ajassa ja verkottua niiden kanssa, jotka haluavat parantaa kestävästä kehitystä ja hyvinvointia maailmassa. Jotta opetuksen järjestäjät, rektorit ja päiväkodin johtajat sekä opettajat sitoutuisivat opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämiseen, tarvitaan aikaa, tukea sekä resursseja. Kehittämisprosessien kautta tapahtuu sitoutumista. Kiire syö taas edellytyksiä näiltä kehittämisprosesseilta. Sen syyt tulisi tiedostaa. Jos kiirettä kyetään hallitsemaan, on kehitykselle paremmat lähtökohdat. Vaatimusten realismi on yksi lähtökohta hallita kiirettä.

Koululla on kasvatus- ja sivistystehtävä. Se on paljon laajempi asia kuin yksittäisen oppiaineen tietosisällön opettaminen. Viimeksi mainittu vie kuitenkin valtaosan ajasta, joka opettajilla on käytössään. Opetussuunnitelman tulisikin antaa opettajille enemmän välineitä opetus- ja kasvatustavoitteiden toteuttamiseen.

Olisi tärkeää tarkastella erityisesti esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaa kokonaisuutena ja miettiä uudelleen ja taas uudelleen, miksi opetamme sitä, mitä opetamme, miksi kasvatamme niin kuin kasvatamme ja miksi annamme aikaa niille asioille, joille annamme.

On syytä aika ajoin arvioida koko koulutusjärjestelmää. Pitäisikö enemmän koulutusta arvioida koulutusjärjestelmän ulkopuolelta (vrt. Hietasen artikkeli tässä julkaisussa)? Miten sivistystehtävä toteutuu yleissivistävyytenä? Näkökulma ei voi olla vain koulutuksen. Koulutuksen kehittämistä tulisi tarkastella ja suunnitella verkottuen monialaisesti ja monitieteisesti. Koulutuksen kehittäminen ei ole ainoastaan kouluasiatuntijoiden asia.

Koulujärjestelmän kehittämisen kannalta on itsestään selvän tärkeää, että kuunnellaan koulujen ja kuntien tarpeita. Rehtorien asema koulussa on merkittävä, ja heidän vastuullaan on opetussuunnitelman laadinta, käyttö, sen käytön tukeminen, toteuttamisen arviointi ja kehittäminen.

Opettajien koulutus on avainasemassa kehittämisessä. Opettajille tulee antaa mahdollisuus ja syy opetuksen ja oman ammattitaidon kehittämiseen.

Vanhempien ja huoltajien osallistumista ja myötäelämistä lasten koulunkäyntiä koskien pitäisi kannustaa. Kouluja tulisi tukea löytämään kodin ja koulun yhteistyölle myös uusia, luontevia keinoja. Opetussuunnitelmatyö on yksi luonteva yhteys tämän toteuttamiseksi. Koulu sekä lapset ja nuoret tarvitsevat vanhempia, jotka asenteillaan vahvasti tukevat opetussuunnitelmien toteuttamista ja koulumyönteisyyttä.

Tarvitaan visioita ja laajaa yhteiskunnallista keskustelua ja tukea sille, miten lasten ja nuorten asioita tulisi hoitaa, parantaa ja kehittää – ei ainoastaan koulussa, vaan myös heidän elämässään. Esimerkiksi homekoulut, nuorten mielenterveysongelmat ja eriarvoisuus ovat suuria ongelmia yksittäinkin, mutta vasta vahvalla yhteiskunnallisella toimintapolitiikalla voidaan saavuttaa kestäviä tuloksia. Panostukset esi- ja perusopetukseen ovat tässä katsannossa avainasioita koko yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta.

Koska koulun tarkoitus on lapsen ja oppilaan hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen tukeminen, kaiken toiminnan pitäisi tukea näitä prosesseja. Se vaatii kaikilta osapuolilta sitoutumista, yhteistyötä sekä tulevaisuuden kehityksen suunnan jatkuvaa täsmentämistä ja arvioimista.

Kirjoittajat

Olli Hietanen
Kehitysjohdaja, VTM
Tulevaisuuden tutkimuskeskus
Turun yliopisto

Eeva Hujala
Professori
Opettajankoulutuslaitos/Varhaiskasvatus
Tampereen yliopisto

Hannele Karikoski
Yliopistolehtori, KT
Kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto

Esko Korkeakoski
Pääsuunnittelija, KT, dosentti
Koulutuksen arviointineuvoston sihteeristö
Jyväskylän yliopisto

Marjaana Saastamoinen
Tutkimusamanuenssi, tuntiopettaja, FM
Koulutuksen arviointineuvoston sihteeristö
Jyväskylän yliopisto

Taru Siekkinen
Tutkimussihteeri, YTK
Koulutuksen arviointineuvoston sihteeristö
Jyväskylän yliopisto

Tuija Turunen
Post-Doctoral Research Fellow, KT
RIPPLE, Research Institute for Professional
Practice, Learning & Education
Charles Sturt University, Australia

Erja Vitikka
Yliopistonlehtori, KT
Soveltavan kasvatustieteen laitos
Helsingin yliopisto



Koulutuksen
arviointineuvosto

Tämä kirja liittyy esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuuden arviointiin. Julkaisun anti on osa näyttöä, johon mainitun arvioinnin päätelmät perustuvat.

Julkaisun artikkeleissa tarkastellaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjaavuutta, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällöllistä tarkoituksenmukaisuutta pedagogiikan kannalta sekä tulevaisuuden haasteita ja näköaloja, joiden edessä olemme esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmia kehitettäessä.

Kirja sisältää myös koosteen arviointikohteeseen liittyvästä arviointi- ja tutkimustiedosta. Yhteenvedossa nostetaan esiin asioita, jotka ovat keskeisiä opetussuunnitelmien kehittämisen kannalta.

Julkaisusta on hyötyä kaikille esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmatyössä tai sen arvioinnissa ja tutkimuksessa mukana olleille henkilöille.