

Päivi Atjonen
Irmeli Halinen
Seppo Hämäläinen
Esko Korkeakoski
Gunnel Knubb-
Manninen
Pekka Kupari
Jouko Mehtäläinen
Anna-Maija Risku
Marjatta Salonen
Tom Wikman



Tavoitteista vuorovaikutukseen

Perusopetuksen pedagogiikan arviointi

Koulutuksen arviointineuvoston
julkaisuja 30

Tavoitteista vuorovaikutukseen

Perusopetuksen pedagogiikan arviointi

Päivi Atjonen, Irmeli Halinen, Seppo Hämäläinen,
Esko Korkeakoski, Gunnel Knubb-Manninen,
Pekka Kupari, Jouko Mehtäläinen, Anna-Maija Risku,
Marjatta Salonen ja Tom Wikman

JULKAISUN MYYNTI:
Koulutuksen arviointisihteeristö
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
puh. (014) 260 3220
faksi (014) 260 3241
ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi
www.edev.fi

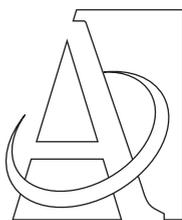
Julkaisija: © Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä 2008

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen
Taitto: Kaija Mannström

ISSN 1795-0155 (painettu)
ISSN 1795-0163 (verkkojulkaisu, pdf)

ISBN 978-951-39-3136-0 (painettu)
ISBN 978-951-39-3137-7 (verkkojulkaisu, pdf)

Gummerus Kirjapaino Oy
Vaajakoski 2008

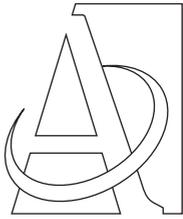


Sisältö

Tiivistelmä	5
Sammandrag	7
Summary	9
Saatteeksi	11
1 JOHDANTO	13
1.1 Perusopetuspedagogiikan laatu suomalaisen perusopetuksen kehittämisessä	13
1.2 Perusopetuspedagogiikan arviointi ja sille asetetut tehtävät	15
2 PERUSOPETUKSEN PEDAGOGIIKKA ARVIOINNIN KOHTEENA	20
2.1 Pedagogiikan luonteesta ja edellytyksistä	21
2.1.1 Pedagogiikan taustanäkemykset	21
2.1.2 Perusopetuspedagogiikan valtakunnalliset normit	24
2.2 Pedagogiikan tila 2000-luvun Suomessa aiemman tutkimus- ja selvitystiedon kuvaamana	26
2.2.1 Opettajan pedagogiset periaatteet pedagogisen laadun turvaajana	26
2.2.2 Opettajan tavoitetietoisuus pedagogisen laadun turvaajana	33
2.2.3 Opetusmenetelmällinen monipuolisuus pedagogisen laadun turvaajana	35
2.2.4 Oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen pedagogisen laadun turvaajana	40
2.2.5 Opiskeluympäristötekijöiden toimivuus pedagogisen laadun turvaajana	45
2.2.6 Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo	60
2.3 Yhteenvetoa	63
3 ARVIOINNIN KRITERIT SEKÄ NIIDEN PERUSTELUT JA OPERATIONALISOINTI	65
4 ARVIOINNIN TOTEUTUS	70
4.1 Tiedonhankintatapojen perusteet	70
4.2 Arvioinnin kohdejoukko ja sen hankinta	73
4.2.1 Arviointiaineistojen hankinta	74
4.2.2 Kyselyyn vastanneet ja kouluvierailujen kohteet	75

4.3	Arviointiaineistojen analysointi.....	79
4.4	Luotettavuusarviointeja.....	80
5	ARVIOINTITULOKSET	87
5.1	Opettajien pedagogisten toimintaperiaatteiden luonne.....	88
5.1.1	Opettajien pedagogiset toimintaperiaatteet.....	88
5.1.2	Pedagogisten toimintaperiaatteiden toteuttamisen esteitä.....	93
5.1.3	Opetus- ja kasvatustyötä vaikeuttavia tekijöitä.....	97
5.1.4	Opetuksessa kohdattuja merkittäviä ongelmia.....	100
5.2	Opettajien tavoitetietoisuus.....	103
5.2.1	Tavoitteiden ja oppisisältöjen merkitys opettajan työssä.....	104
5.2.2	Opetuksen suunnittelun ja toteutustapojen muuttuminen.....	110
5.2.3	Kansalliseen opetuksen ohjaukseen liittyviä ongelmia.....	116
5.3	Opetusmenetelmällinen monipuolisuus.....	120
5.3.1	Opetuksen prosessitekijöihin yhteydessä olevat seikat.....	120
5.3.2	Opettajien kuvaamia onnistuneita ja ongelmallisia opetustilanteita.....	126
5.4	Oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen.....	131
5.4.1	Oppilaiden erilaisuus ja yksilöllisyys opetuksen lähtökohtana.....	132
5.4.2	Oppilas ainutkertaisena yksilönä ja lähtökohtana opetuksessa.....	140
5.5	Opiskeluympäristön tuki oppimiselle ja opettamiselle.....	142
5.5.1	Opetuksen resurssit ja opiskeluympäristö.....	143
5.5.2	Opettajien kouluttautuminen sekä kansallinen opetuksen ohjaus ja säädökset opiskeluympäristötekijöinä.....	154
5.6	Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo.....	160
5.7	Yhteenveto perusopetuksen pedagogiikan tuloksista.....	164
6	PEDAGOGIKEN I DEN SVENSKSPRÅKIGA GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN	168
6.1	Utvärderingsuppgift.....	168
6.2	Pedagogiken i den svenskspråkiga skolan enligt tidigare undersökningar.....	169
6.3	Genomförandet av utvärderingen.....	170
6.4	Lärares och rektorers uppfattningar om pedagogiken i den grundläggande utbildningen.....	171
6.4.1	Lärarnas inställning till och medvetenhet om skolans mål.....	172
6.4.2	Hur arbetar lärarna och hur mångsidiga är undervisningsmetoderna?.....	174
6.4.3	Hur beaktas elevernas särart?.....	178
6.4.4	Hurdan är den pedagogiska miljön och hur stöder den inlärning och undervisning?.....	179
6.4.5	Pedagogiska utvecklingsbehov i den finlandssvenska skolan.....	184

6.5	Sammanfattning av det pedagogiska läget i den finlandssvenska skolan	189
7	ARVOTTAVIA NÄKÖKOHTIA PERUSOPETUKSEN PEDAGOGISESTA TILASTA	193
7.1	Arvottavat päätelmät ja kehittämissuositukset arviointi- kriteereittäin	193
7.1.1	Pyrkimys inhimilliseen ja oppilaskeskeiseen pedagogiikkaan.....	194
7.1.2	Opettajien ja oppilaiden yhteisiä oppimistavoitteita etsimässä	195
7.1.3	Monipuoliset opetusmenetelmät oppimispolkujen turvaajina	197
7.1.4	Oppilaiden erityiset tarpeet osana kaikkien opettajien työtä	200
7.1.5	Opiskeluympäristötekijöiden merkitys säteilee laajasti	202
7.1.6	Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessit tasa-arvoisia	206
7.2	Kriteerien ilmentämien arvottavien päätelmien kokoavaa tarkastelua.....	207
7.2.1	Arvioinnin viisi ydinpäätelmää.....	207
7.2.2	Arviointitulosten tarkastelua kehittävästä näkökulmasta	209
7.3	De fem centrala slutsatserna av utvärderingen	214
	LÄHTEET	216
	LIITTEET	227



Tiivistelmä

Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.

ISSN 1795-0155 (painettu), ISSN 1795-0163 (verkkojulkaisu, pdf)

ISBN 978-951-39-3136-0 (painettu), ISBN 978-951-39-3137-7 (verkkojulkaisu, pdf)

Tämä arviointi perustuu opetusministeriön toimeksiantoon 10.11.2006 Koulutuksen arviointineuvostolle. Koulutuksen arviointineuvosto organisoi hankkeen verkostoperiaatteen mukaisesti. Arvioinnin toimeenpanosta vastasivat arviointineuvoston asettama suunnittelu- ja arviointiryhmä sekä Koulutuksen arviointisihteeristön kolme asiantuntijaa.

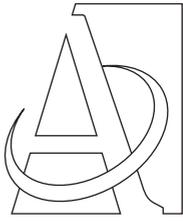
Hankkeen tarkoitus on ollut koulutuksen arvioinnista annetun asetuksen 150/2003 tavoitteiden pohjalta tuottaa tietoa perusopetuspedagogiikan tilasta. Keskeisiä sisältöalueita ovat olleet opettajien pedagogisten periaatteiden luonne, opettajan tavoitetietoisuus, opetusmenetelmällinen monipuolisuus, oppilaan ominaislaadun huomioiminen, opiskeluympäristötekijöiden toimivuus ja opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo. Hankkeesta informoitaessa tarjottiin myös opetuksen järjestäjille mahdollisuus esittää tarpeitaan arvioinnin sisältökysymyksistä.

Arviointiaineiston muodostivat rehtorikysely (N = 410), opettajakysely (N = 2310), aikaisempi arviointi-, tutkimus- ja tilastotieto sekä 12 kouluvierailun ja niiden yhteyksissä pidettyjen kuulemistilaisuuksien aineistot. Kyselytietojen teknisestä keruusta ja tallennuksesta vastasi Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos.

Raportissa on nostettu esiin suomalaisen perusopetuksen vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Arvioinnin mukaan opetus on oikeudenmukaista, oppilaskeskeistä, kannustavaa, oppilasta arvostavaa ja yhdenvertaista. Perusopetuksen opettaja pyrkii tekemään oppilaan hyväksi voitavansa ja haluaa käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä. Opetuksen rakenteellisiin reunaehtoihin sidoksissa olevana hän ei kuitenkaan ole erityisen innokas pedagogiikan muutoksen edistäjä.

Opettajat kaipaavat enemmän koulutusta, jotta he pystyisivät vastaamaan paremmin opetuksen eriyttämisen tarpeisiin. Koulujen taloudellisissa toimintaedellytyksissä on eroja. Erot heijastuvat myös opettajien täydennyskoulutuksen määriin. Hyvän pedagogiikan toteuttamisen suurimpina haasteina opettajat pitävät liian suuria ja heterogeenisiä opetusryhmiä. Haasteita lisäävät vaativat tavoitteet, työrauhaongelmat, oppilaiden motivaation puute ja oppimisvaikeudet.

Asiasanat: arviointi, perusopetus, pedagogiikka, pedagoginen periaate, opetusmenetelmä



Sammandrag

Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Från mål till interaktion. En utvärdering av pedagogiken i den grundläggande utbildningen. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 30. Jyväskylä.

ISSN 1795-0155 (tryckt), ISSN 1795-0163 (pdf)

ISBN 978-951-39-3136-0 (tryckt), ISBN 978-951-39-3137-7 (pdf)

Denna utvärdering har organiserats av Rådet för utbildningsutvärdering på uppdrag av undervisningsministeriet (givet den 10.11.2006). Utvärderingen organiserades som nätverksutvärdering, dvs. den genomfördes av en planerings- och utvärderingsgrupp som tillsatts av rådet. Gruppen assisterades av tre huvudplanerare vid Sekretariatet för utbildningsutvärdering.

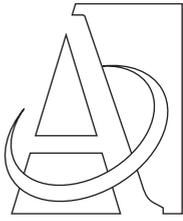
Avsikten med projektet har varit att utvärdera pedagogiken i den grundläggande utbildningen utgående från målen i förordning 150/230 om utvärdering av utbildning. Utvärderingen har fokuserats på lärarnas pedagogiska grundtankar, lärarnas medvetenhet om målen, undervisningsmetodernas mångsidighet, beaktandet av elevernas särdrag, den pedagogiska miljöns funktionsduglighet och jämlikheten i undervisningen. I samband med att utbildningsanordnarna informerades om projektet gavs anordnarna möjlighet att framlägga egna förslag till frågor att beakta i utvärderingen.

Utvärderingen baserar sig på följande material: en enkät till rektorerna (N = 410), en enkät till lärarna (N = 2310), tidigare forsknings- och utvärderingsresultat och tillgänglig statistik samt observationer vid 12 skolbesök med tillhörande responstillfällen kring de preliminära utvärderingsresultaten. Pedagogiska forskningsinstitutet vid Jyväskylä universitet skötte det praktiska arbetet med insamlandet av data.

Rapporten lyfter fram såväl starka sidor som utvecklingsområden inom den finländska grundläggande utbildningen. Enligt utvärderingen är undervisningen rättvis, elevcentrerad och jämställd och eleven sporras och respekteras. Lärarna gör så gott de kan för elevens bästa och strävar efter att använda mångsidiga undervisningsmetoder, men eftersom de är bundna av vissa ramfaktorer är de inte speciellt intresserade av att främja pedagogiska förändringar.

Lärarna önskar mer fortbildning för att bättre kunna svara mot differentieringsbehoven i undervisningen. Skolornas ekonomiska verksamhetsförutsättningar varierar. Skillnaderna kommer också till uttryck i de fortbildningsmöjligheter som lärarna erbjuds. Lärarna anser att stora och heterogena undervisningsgrupper utgör den största utmaningen för en god pedagogik. Andra utmaningar är krävande mål, problem med arbetsron, brist på motivation hos eleverna och inlärningssvårigheter.

Nyckelord: Utvärdering, grundläggande undervisning, pedagogik, pedagogisk grundtanke, undervisningsmetod



Summary

Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. From goals to interaction. Evaluation of pedagogy in Finnish basic education. Publications by the Education Evaluation Council 30. Jyväskylä.
ISSN 1795-0155 (printed version), ISSN 1795-0163 (pdf)
ISBN 978-951-39-3136-0 (printed version), ISBN 978-951-39-3137-7 (pdf)

The Education Evaluation Council was commissioned by the Ministry of Education on November 10, 2006 to carry out this evaluation. The Council organized the project according to the principles of networking. A planning and evaluation group, set by the Council, and assisted by the experts from the Education Evaluation Secretariat, was responsible for carrying out the evaluation.

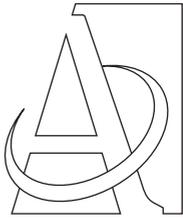
The aim of the project was to provide information on the current state of the basic education pedagogy, in relation to the goals set by statute 150/2003 concerning the evaluation of education. The key objectives of basic education include the characteristics of the teachers' pedagogic principles, the teachers' awareness of the set goals, the diversity of teaching methods, taking into account the students' unique character, the effectiveness of the studying environment, and the equity of the teaching, studying and learning processes.

The evaluated data consisted of a survey of principals (N=410), a survey of teachers (N=2310), and data provided by previous evaluations, research and statistics, as well as 12 visits to schools and the material gathered from hearings arranged in connection with those visits. The Institute for Educational Research at the University of Jyväskylä was responsible for the collection, handling and storing of the survey data.

The report shows the strengths of Finnish basic education as well as the elements of it that require further development. According to the evaluation, the teaching is fair, student oriented, encouraging, appreciative of the student and equal. Basic education teachers aim at doing their best for their students, and prefer applying diverse methods of teaching, but due to being bound up with the structural terms they are not very eager to promote changes in the existing pedagogy.

Teachers would like to have further education to be able to respond better to the demands of the differentiation of teaching. There are differences in the financial resources between the schools. These differences are reflected in the amount of the teachers' further education. Teachers consider the high number of students per class and the heterogeneity of the groups the most significant challenges for high quality education. These challenges are further intensified due to demanding goals, lack of piece in class rooms, students' lack of motivation and learning difficulties.

Keywords: evaluation, basic education, pedagogy, pedagogic principles, teaching methods



Saatteeksi

Käsillä on raportti Koulutuksen arviointineuvoston keväällä 2003 alkaneen toimikauden kolmannesta perusopetukseen kohdentuneesta arvioinnista. Vuosina 2004–2005 arvioitiin koulutuksen perusturvan toteutuminen ja samaan aikaan toisena hankkeena erityis- ja tukiopetuksen sekä oppilashuoltopalveluiden toteutuminen. Silloin arvioitiin myös erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa.

Tämän arvioinnin aiheesta olemme iloinneet, koska nyt liikumme aivan koulukasvatuksen ja -opetuksen ytimessä pohtimassa perusopetuksen pedagogiikan tilaa. Millaiseen valoon opettajien ja oppilaiden kohtaaminen kouluarjen opiskelutilanteissa asettuu, kun tarkastellaan esimerkiksi sitä, millaisia pedagogisia periaatteita opettajat pitävät tärkeinä tai miten he asemoivat oppilaiden tarpeita ja valmiuksia opetuksensa suunnittelussa? Millaisia onnistuneita opetuksen ja oppimisen kokemuksia heillä on tai millaisia vaikeuksia he ovat opettajan tehtävässään kokeneet ja miten he ovat niitä ongelmia ratkaisseet?

Rohkenemme sanoa, että ”jo oli aikakin”. Jouduimme tekemään paljon työtä etsiessämme tutkimuksia ja arviointeja, joissa olisi ollut valitsemaamme näkökulmaa varten riittävästi vertailukohtia. Olemme saaneet arvioinnin toimeenpanon yhteydessä palautetta, että kohde on oivallisesti valittu ja tärkeä, tuloksia odotetaan ja niitä luvataan lukea kiinnostuneina. Käsityksemme mukaan raporttissamme on kehittämisen kannalta arvokasta tietoa ja mietittävää niin opetushallinnon virkamiehille, päättäjille, opettajille kuin opettajankouluttajillekin.

Olemme pyrkinneet toimimaan kehittävän arvioinnin hengessä myös siten, että olemme halunneet kuulla kohteena olevien tarpeita ja näkemyksiä. Olemme myös todenneet selkeästi, mikä käsityksemme mukaan on hyvin, toimii moitteetomasti ja ansaitsee kiitoksen. Kehittävä näkökulma sisältää myös esille tulleiden kriittisten näkökohtien esittämisen ja perustelemisen sekä niihin liittyvien kehittämistarpeiden esittelyn.

Esitämme lämpimät kiitoksemme kaikille niille perusopetuksen rehtoreille ja opettajille, jotka suhtautuivat suopeasti kyselyihimme ja käyttivät kiireistä aikaansa ajatustensa kirjaamiseen. Myönteisin mielin muistamme myös niiden 12 koulun rehtoreita, opettajia ja oppilaita, jotka ottivat meidät vieraanvaraisesti vastaan koulukäynneillämme. He tarjosivat arviointiryhmän ajatuksille reflektointipinnan niin myönteisissä kuin kehittämistä kaipaavissa kysymyksissä. Kouluvierailujen yhteyteen järjestetyissä kuulemistilaisuuksissa saamamme

palaute vahvisti käsitystämme siitä, että meneillään on avainasioiden arviointi koulun tehtävän kannalta. Kiitoksemme osoitamme myös näihin tilaisuuksiin osallistuneille.

Ryhmämme työtä on sävyttänyt innostunut keskustelu, ja kaikki ovat vaivojaan säästämättä käärineet hihansa myös iltaisin, viikonloppuisin ja kesälomillaan kantaakseen oman vastuunsa arvioinnista ja sen raportoinnista. Erityisesti arviointiryhmälle oman toimen ohessa tapahtunut puserrus on ollut haastava, mutta se on myös hitsannut ryhmää yhteen.

”PEPE-ryhmä” (perusopetuspedagogiikan suunnittelu- ja arviointiryhmä) toivoo vilpittömästi, että raportti saa eri tahoilla aikaan vilkasta keskustelua ja konkreettisia toimenpiteitä, jotka voisivat laajalla rintamalla kehittää suomalais-ta perusopetusta entistä laadukkaammaksi. Näin pidetään perusopetuksen taso kansainvälisestäikin katsoen hyvänä. Hyvin koulutettujen, ammattitaitoisten ja uravalintaansa tyytyväisten opettajien ansiosta siihen on kaikki mahdollisuudet. Perusopetuksen hyvinvointi on koko kansan hyvinvoinnin asia.

Jyväskylässä 28. tammikuuta 2008

Päivi Atjonen, Irmeli Halinen, Seppo Hämäläinen, Esko Korkeakoski, Gunnel Knubb-Manninen, Pekka Kupari, Jouko Mehtäläinen, Anna-Maija Risku, Marjatta Salonen ja Tom Wikman

1 Johdanto

Tässä raportissa selostetaan Koulutuksen arviointineuvoston toteuttamaa perusopetuspedagogiikan arviointia. Arvioinnin tarkoituksena oli tarkastella kriittisesti, miten opetusmenetelmällinen monipuolisuus, oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen, opiskeluympäristön tuki oppimiselle ja opettamiselle, opettajan tavoitetietoisuus, opettajan pedagoginen ajattelu sekä opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo toteutuvat perusopetuksessa. Arviointiaineisto koottiin kyselylomakkeilla sekä neljännen että 7.–9. luokkien opettajilta (N = 2 351) sekä heidän koulujensa rehtoreilta (N = 410). Lisäksi arviointiryhmä vieraili 12 ala- ja yläkoulussa. Kootun arviointiaineiston tuloksia suhteutetaan tästä aihepiiristä erityisesti 2000-luvulla raportoituun tutkimus-, arviointi- ja selvitystietoon, jonka pohjalta esitetään kehittämissuosituksia.

1.1 Perusopetuspedagogiikan laatu suomalaisen perusopetuksen kehittämisessä

Hyvän koulun ja koulutuksen ominaispiirteet voivat olla moninaisia. Tutkijat ovat pyrkineet eri puolilla maailmaa mallintamaan tekijöitä, jotka vaikuttavat onnistuneiden opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien luomiseen ja niitä ylläpitävien rakenteiden kehittämiseen. Opettajaan ja oppilaaseen sekä heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa vaikuttavat sekä heidän henkilökohtaiset ominaisuutensa että lukuisat opiskeluympäristön henkiset ja materiaaliset piirteet, joihin kuulu-

vat tärkeänä osana myös koulua ympäröivän yhteisön ja sidosryhmien odotukset ja tuki.

Kouluihin ja opettajiin kohdistuu enenevästi odotuksia liittyen esimerkiksi kehittämishankkeisiin osallistumiseen, taloudellisin tavoittein tehtävään sidosryhmäyhteistyöhön tai elinkeinoelämän kasvutavoitteiden edistämiseen. Kouluissa kohdataan oppilaiden perheiden moninaisia ja kipeitä huolia, jotka ovat seurauksia esimerkiksi työelämän tai alati kovenevan yhteiskunnallisen arvo maailman vaatimuksista. Opettajat ovat heränneet kysymään, mikä on heidän perustehtävänsä nykykoulussa ja millaiset voimavarat heille on suotu haasteista selviytymiseen.

Viime kädessä suomalaisen perusopetuksen vaikuttavuus ja laatu punnitaan siinä pedagogisessa – toisin sanoen oppimiseen tähtäävässä – vuorovaikutuksessa, joka opettajan ja oppilaiden kesken syntyy ja tahdotaan synnyttää. Vuorovaikutuksessa kohtaavat oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset ja opettajan pedagoginen, tavoitetietoinen ajattelu, jonka kehystekijöinä ovat etenkin opetusmenetelmät, oppimateriaalit ja opetusvälineet. Vaikka opettaja olisi hyvä sponsorineuvottelija, koulun kehittämisprojektien ideamoottori ja toimielias verkottuja, muttei kykenisi auttamaan oppilasta hänen oppimisvaikeuksissaan tai kannustamaan koululaisia uuden oppimiseen, hän ei olisi ”hyvä opettaja” ilmaisen perimmäisessä tarkoituksessa.

Pedagogisen vuorovaikutuksen keskiössä ei enää 2000-luvulla ole entiseen tapaan oppisisältöjen omaksuminen. Sen sijaan arkielämän monimutkaistuvien ongelmien ratkaisemisessa tarvitaan erityisesti tiedon hankinnan ja arvioinnin valmiuksia. Lain vaatimat elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot ovat selvästi muuttaneet muotoaan. Oppisisällöt ja tiedon prosessointi eivät sulje toisiaan pois, vaan tutkimusten mukaan pedagogisen sisältötietämyksen (pedagogical content knowing) hallinta nousee opettajan avainpätevyudeksi: miten opetussuunnitelman tietyille luokka-asteelle osoittama tietosisältö taivutetaan erilaisten oppilaiden monipuolisen kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kehittymisen tarpeita vastaavaksi?

Pedagogisen laadun turvaaminen on opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen, opetuksen hallinnon ja opettajan omaehtoisen ammatillisen kehittymisen yhteinen tehtävä. Miten opettajat perehdytetään peruskoulutuksessa hyvien opiskeluympäristöjen ja pedagogisten käytänteiden hallitsijoiksi ja miten heidän tietotaitoaan ylläpidetään täydennyskoulutuksessa? Miten opetuksen hallinto voi tukea opettajia tärkeän perustehtävän toteuttamisessa takaamalla kohtuulliset materiaaliset voimavarat, toimivan säädöksellisen toimintatilan ja ihmissuhde-työssä kipeästi tarvittavan henkisen tuen? Miten opettaja itse tulisi entistä tietoisemmaksi kasvatusvastuustaan ja oppilaiden kasvun palveluksessa olemisen aiheuttamasta kehittymistarpeestaan?

Suomalainen koulutus on saanut viime vuosina nauttia myönteisestä kansallisesta ja kansainvälisestä huomiosta erityisesti toistuvasti hyvien PISA-tulosten ansiosta. Tulokset eivät siinä suhteessa ole olleet yllätys, että Suomi on aina arvostanut koulutusta ja uskonut sen merkitykseen kansallisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Kaiken perusta on tietysti juuri yleissivistävässä opetuksessa: se kannattaa hoitaa hyvin, jotta pohja toisen ja kolmannen asteen koulutukselle muodostuu pitäväksi. Perusopetuksessa kohdataan koko ikäluokka, ja siksi perusopetus on myös pedagogisesti kaikkein haastavinta; edellytyshän on, että hyvin laaja kirjo erityisen tuen tarpeita – ei pelkästään erityispedagogisessa merkityksessä määriteltynä – kyetään ottamaan huomioon.

Monen tahon voidaan arvioida vaikuttaneen PISA-tuloksiin, ja yksi niistä on ollut opettajankoulutus ja opettajakunta. Luottamus hallinnon ja pedagogiikan asiantuntijoiden kesken on antanut opettajille sopivan toimintatilan ja -vastuun, jota on perusteltu opettajien korkeatasoisella koulutuksella ja tunnetulla sitoutumisella opetus- ja kasvatustehtäviinsä. Saavutettu tila ei välttämättä kuitenkaan ole pysyvä, eikä aina esimerkiksi alueellisesti, kouluasteittain tai opetuskielen mukaan tarkastellen riittävän homogeeninen. Siksi tarvitaan aika-ajoin arviointia, millaisessa tilassa perusopetuksen pedagogiikka maassamme on ja millaisia kehittämisen tarpeita sille voidaan osoittaa, jotta lopputuloksena olisi entistä parempi koulu. Suomessa voidaan kuitenkin lähtökohtaisesti kansainväliseen kehitykseen verraten ajatella, että hyvää käydään parantamaan.

Tässä arvioinnissa haetaan siis vastauksia kysymyksiin, miltä suomalaisen perusopetuksen pedagogiikan tila ja tulevaisuus näyttävät ja miltä niiden pitäisi näyttää.

1.2 Perusopetuspedagogiikan arviointi ja sille asetetut tehtävät

Tavoitteet ja tarkoitus

Tässä raportissa kuvattavan arviointihankkeen tarkoituksena on ensinnäkin tuottaa tietoa kasvatukselle ja opetukselle tärkeistä periaatteista, opetus- ja oppimisympäristöjen suunnittelusta ja toteutuksesta, koulun pedagogisista toimintaedellytyksistä, opetuksessa käytettävistä opetusmenetelmistä, oppimateriaaleista ja opetusvälineistä, koulutyön oppilaslähtöisyydestä sekä opettajien näkemyksistä opetuksen ja kasvatuksen kehittämiseksi.

Toiseksi tavoitteena on tuottaa tietoa pedagogiikkaa koskevista eroista ja yhteyksistä muun muassa suhteessa perusopetuspedagogiikkaa koskevaan aikaisempaan tietoon, opetussuunnitelmallisiin odotuksiin sekä eräisiin niin sanottuihin kehystekijöihin (läänin ja kuntaryhmän muodostama alue; oppiaineittain

muodostetut opettajaryhmät; suomen- ja ruotsinkieliset koulut; ala- ja yläkoulun opettajat; erikokoiset koulut).

Kolmanneksi tuotetaan soveltuvin osin tietoa perusopetuspedagogiikan vahvuuksista ja puutteista sekä esitetään arvioinnin tuloksista johdettavia kehittämissuosituksia.

Epäsuoriksi tuloksiksi voidaan lisäksi mainita, että hanke antaa lisäarvoa paikalliseen kehittämiseen (esim. mittarit) sekä koulujen ja opettajien itsearviointiin. Hanke lisää menetelmällistä kokemustietoa siinä sovelletun monitahoisen ja monimenetelmäisen arviointimallin toimeenpanosta ja toimivuudesta. Tutkijoille, muille arviointiasiantuntijoille ja opinnäytetöiden tekijöille voidaan tarjota aineistoja syventäviin analyysiin ja vertailuihin.

Edellä kuvattuihin kolmeen päätehtävään vastaamiseksi arviointiaineiston hankinnassa päädyttiin erittäin tiukan aikataulun ja budjetin rajoissa kokemaan tieto kyselylomakkeilla sekä opettajilta että rehtoreilta. Mittavaa kvantitatiivista aineistoa täydentämään kerättiin myös laadullista aineistoa ala- ja yläkouluihin suunnatuilla kouluvierailuilla. Kouluvierailuilla arviointiryhmä selosti kyselyaineistojen keskeisiä löydöksiä ja sai tulostulkintojaan edistävää palautetta. Kaikki kohdejoukot valittiin satunnaisotannalla, mikä turvaa aineiston alueellista edustavuutta.

Arviointiteeman haasteellisuus

Perusopetuksen pedagogiikka tarvitsee arviointia varten joitakin tulkintanäkökulmia. Yksi näkökulma on opetussuunnitelmallinen. Miten merkittävä opetussuunnitelma on niiden ehtojen joukossa, joiden vallitessa opettajan käytännön pedagogiikka voi kehittyä ja vaihdella? Toinen näkökulma muodostuu opiskeluympäristön fyysisistä, psyykkisistä ja toiminnallisista edellytyksistä, jotka ovat opettajan työn ja oppilaan oppimisen kannalta merkityksellisiä. Kolmas näkökulma syntyy oppilaasta yksilönä ja ihmisenä, hänen edellytyksistään sekä hänen oppimisensa ja sen tuen tarpeista.

Pedagogiikan arviointi on kompleksista. Esimerkiksi opetusmenetelmien monipuolinen käyttö arvottamisen kohteena edellyttäisi viime kädessä sen tutkimista, mitä oppilaan päässä voi todella tapahtua ulkopuolisen säätelyn, tuen ja ohjauksen seurauksena. Opettamista ei voi määritellä ilman oletusta oppimisesta; ellei oppimista tapahdu, ei voida puhua opettamisesta. Pedagogiikan ”hyvyyteen” on yhteydessä muun muassa

- sosiaalisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu (ihmisten välisten kontaktien tarkoitus ja laatu)

- vuorovaikutuksen intensiivisyys informaatiolähteiden sekä ilmiö- ja havaintomaailman kanssa
- erilaisten tavoitteisten aktiviteettien ylläpito (mm. opettajan ja oppilaan yhteinen intentio)
- oppimistyylien ja -tarpeiden huomioinnin ottaminen (erilaiset oppimispolut ja tavat oppia)
- erilaisuuden huomioiminen ja kohtaaminen (esim. oppimisvaikeudet, temperamentti, kulttuuriset erot)
- aikaisemman osaamisen huomioiminen (erityisesti kielellisten taitojen peruserot, yksilölliset kehitysrytmit)
- palautteen ja ohjauksen tarpeiden huomioiminen (myös itsearvioinnin taitojen kehittyneisyys opettajalla/oppilailla)
- opiskelun/oppimisen rytmittäminen, jaksottaminen, keskittäminen, painottaminen ja integroiminen
- menetelmien mahdollisuudet tukea erilaisia henkisiä prosesseja (esim. muistaminen, ymmärtäminen ja arviointi; pinta- ja syväprosessointi; perusteleminen, kyseenalaistaminen ja ongelmanratkaisu; konvergentti ja divergentti ajattelu).

Esimerkiksi edellä mainituista tekijöistä seuraa, että ”puhtaita opetusmenetelmiä” ei ole olemassa. Sen sijaan on olemassa lukuisia painotuksiltaan, soveltamistavoiltaan ja vaikutuksiltaan erilaisia variaatioita riippuen esimerkiksi opettajan persoonasta, tilanteesta, opiskeluryhmästä ja opiskeluympäristöstä. Laatua pedagogiikassa kuvaa se, miten dynaamiseksi ja avaraksi opettaja ymmärtää opetus-opiskelu-oppimisprosessien ohjaamisen. Kyse on pitkälti opettajan pedagogisen ajattelun tavasta.

Tässä arvioinnissa ei ollut mahdollisuuksia selvittää, miten pedagogiset ratkaisut – yksittäisen opettajan toiminnassa tai koulun toimintakulttuurisena tekijänä – ovat yhteydessä kognitiivisiin, ainekohtaisiin oppimistuloksiin. Prosessiarvioinnissaan arviointiryhmä perustaa tarkastelunsa ensisijaisesti siihen, mitä opettajat kertovat toiminnastaan, ja kouluvierailujen tuottamaa havaintoaineistoa toteutuvasta pedagogiikasta käytetään tulkinnan tukena. Toisaalta esimerkiksi opettajien oppilaisiinsa kohdistamien tavoitteiden tärkeyden, opetusmenetelmällisten valintojen ja onnistuneiden opetustilannekuvausten kautta voidaan epäsuorasti ja varovaisesti arvioida myös, mitä oppilaat todennäköisesti ovat voineet oppia. Toisin sanoen jos opettajat esimerkiksi sanovat käyttävänsä oppilaiden yksilöllistä työskentelyä, se todennäköisesti johtaa yksilöllisen, itsenäisen työskentelyn taitojen oppimiseen.

Tämän arvioinnin kohteena on erityisesti mikropedagogiikka eli opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseissa vaikuttavat tekijät. Laajempi koulukulttuurinen ja yhteisöllinen näkökulma jätetään vähemmälle. Toiseksi monet opetustapahtu-

massa ilmenevät ongelmat selittyvät sen ulkopuolisista tekijöistä eli esimerkiksi perheiden sosioekonomisesta tilanteesta tai lasten ja nuorten psykofyysisestä hyvinvoinnista. Mikropedagoginen rajaus on perusteltu ensinnäkin siksi, etteivät vaikeasti mitattavat ja hitaasti muutettavissa olevat kehystekijät taivu helposti poikkileikkausarvioinnin kohteiksi. Toiseksi arvioinnin aika- ja voimavaratekijät pakottivat selkeisiin kohdennuksiin, joita pidettiin perusteltuina myös arvioinnin toimeksiannon ja omaksutun pedagogiikan käsitelmäärittelyn kannalta. Tehdyt mittariratkaisut eivät kuitenkaan estä arvioitavia tai arvioijiaakaan nostamasta pohdittaviksi niin koulukulttuuri- ja yhteisötekijöitä kuin koulun ulkopuolisia vaikutteita sen lisäksi, että arviointi on kohdennettu selkeimmin mikropedagogiikkaan.

Arvioinnin tiedonkeruu ja toteuttajat

Perusopetuspedagogiikan arviointihanke on osa Koulutuksen arviointineuvoston (2004) vuosien 2004–2007 arviointiohjelmassa mainittua perusopetuksen tilaa kuvaavaa hanketta. Opetusministeriön kanssa käytiin syksyllä 2006 neuvotteluja suunnitelma-aihiosta, jonka perusteella opetusministeriö antoi 10.11.2006 arvioinnin Koulutuksen arviointineuvoston organisoitavaksi. Koulutuksen arviointineuvosto teki päätöksen arviointi- ja suunnitteluryhmän kokoonpanosta 15.12.2006 ja hyväksyi ryhmän lopullisen arviointisuunnitelman 13.3.2007. Ryhmä on kokoontunut kahdeksan kertaa aikavälillä 9.1.–21.11.2007, analysoinut aineiston sekä työstänyt aktiivisesti sähköpostitse kokousten väliajoilla ja viimeisen kokouksen jälkeen erilaisia suunnittelu- ja toteutusideoita ja -asiakirjoja ja varsinkin arviointiraporttia.

Hankkeen suunnittelu- ja arviointiryhmän kokoonpano on ollut seuraava:

Professori Päivi Atjonen, puheenjohtaja; Joensuun yliopisto
Opetusneuvos Irmeli Halinen; Opetushallitus
Professori (emeritus) Seppo Hämäläinen, varapuheenjohtaja; Jyväskylän yliopisto
Erikoistutkija Pekka Kupari; Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos
Rehtori Anna-Maija Risku; Jyväskylän kaupunki
Rehtori Marjatta Salonen; Helsingin kaupunki
Universitetslektor Tom Wikman; Åbo Akademi/Pedagogiska fakulteten i Vasa

Arviointiryhmän työn organisoinnista ja arvioinnin käytännön toimeenpanosta ovat vastanneet seuraavat Koulutuksen arviointisihteeristön pääsuunnittelijat:

Esko Korkeakoski (operatiivinen päävastuu hankkeesta, kokousten sihteeri)
Gunnel Knubb-Manninen (operatiiviset tehtävät, erityisesti ruotsinkielinen
koulutus)
Jouko Mehtäläinen (operatiiviset tehtävät).

Arvioinnin toteutus – aiemman tutkimustiedon koonti, arviointikyselyjen toteutus, aineistojen analyysi, arvottavien päätelmien teko sekä kouluvierailut ja arviointi-informanttien kuulemistilaisuudet – on selostettu yksityiskohtaisesti tämän raportin luvussa 4.

2 Perusopetuksen pedagogiikka arvioinnin kohteena

Pedagogiikka-termi tulee kreikankielisestä sanasta *paidagogos* (= poikien ohjaaja ja kasvattaja; pais = poika ja agein = johdattaa). Siljanderin (2002, 20) mukaan pedagogiikka oli alun perin tieteenalan nimi saksalaisella kielialueella, mutta sittemmin se on viitannut yhtäältä kasvatusta koskevaan oppiin (didaktiikka = kasvatusta- ja opetusoppi) ja kasvatustieteeseen ja toisaalta käytännön kasvatustoimintaan. Pedagogiikka-käsitteeseen sisältyy nykykielenkäytössä monia merkityksiä: se on

- kasvatustiede-käsitteen synonyymi
- yleinen kasvatustiede -käsitteen synonyymi (vrt. erityispedagogiikka ja andragogiikka)
- kasvatusta- ja opetusoppi tai -taito
- ajatus- ja toimintasuunta (esim. steinerpedagogiikka, kriittinen pedagogiikka)
- kasvatustieteellistä opetusta tai tutkimusta, jonka kohdealueena on jokin tietty kasvatusta- tai opetusala (esim. korkeakoulu-, ammattikorkeakoulu- tai erityispedagogiikka).

Tämän arvioinnin kohteena olevan pedagogiikan voi yleisesti määritellä opetus- ja kasvatustyön perusteluksi ja käytännön toiminnaksi. Kun puhutaan kou-

lupedagogiikasta yleissivistävän koulun kehyksessä, se on jotain, joka koskee erityisesti opettajaa. Tällöin määritelmää voi tarkentaa: *peruskoulupedagogiikka tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaiden kasvamista ja oppimista erityisesti opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden suuntaisesti.*

2.1 Pedagogiikan luonteesta ja edellytyksistä

Kasvatustieteellisen alan käsitteille on tyypillistä, ettei niitä ole mahdollista määritellä yksiselitteisesti tyypistämättä ihmisen kasvun ja kehityksen kokonaisuutta. Poikkeusta ei tee tämän arvioinnin kohteena oleva pedagogiikkakaan. Pedagogiikan rinnalla puhutaan monesti didaktiikasta, joka on perinnäisesti jaoteltu opetusmenetelmä- ja opetussuunnitelmaoppiin (miten ja mitä opetetaan). Käytännön opetustyössä didaktiikka tarkoittaa konkreetteja toimia, järjestelyjä, välineitä ja keinoja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Keinoja ohjaavia näkemyksiä siihen ei käytännössä lueta. *Pedagogiikka* käsitetään selvemmin yleiseksi kokonaisuudeksi, johon *kuuluu sekä opettajan näkemyksellinen ajattelu eri tasoinen että käytännön toiminta, johon kuuluu myös niin sanottu kasvatuksellinen, ei-kognitiivinen puoli.* (Vrt. Kansanen 2004, 10–11; Turunen 1999, 25; Uusikylä & Atjonen 2005, 22–30.) Suomalaisissa didaktiikan oppikirjoissa didaktiikka käsitetään yhtä laaja-alaisesti kuin pedagogiikka, eli niiden välille on siis vaikea vetää tarkkaa rajaa.

2.1.1 Pedagogiikan taustanäkemykset

Pedagogisen prosessin keskiössä olevan opettajan työtä ohjaavat opetusta ja oppimista koskevat *näkemykset ja käsitykset*, joiden muotoutumiseen vaikuttavat esimerkiksi oma työkokemus, koulutus ja henkilökohtaiset arvopreferenssit. Pedagogiset tutkimukset osoittavat, että opettajat perustelevat toimintaansa, kun sitä heiltä osataan oikein kysyä. Jokaisella on näkemyksiä ihmisestä, persoonallisuuden piirteistä, lahjakkuudesta, kehityksestä ja oppimisesta, ja kaikilla on myös käsityksiä omista toimistaan ja niiden luonteesta. Näkemyksetöntä pedagogiikkaa ei siis ole olemassa. (Kansanen 2004, 93–95; Turunen 1999, 23.)

Etenkin nykymuotoinen *akateeminen opettajankoulutus* on suuntautunut siihen, että opettajan pedagogiikka olisi tietoista ja perusteltua. Tutkivan opettajan idealla ja tavoitteella haetaan sitä, että opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijana opettaja osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagogisia päätöksiään systemaattisesti, toisin sanoen tutkimuksellisesti ja tieteellisesti (Atjonen 2004a). Oman työn arviointi tutkijan tavoin ohjaa itsenäiseen ajatteluun ja itsenäisiin



ratkaisuihin. Itsenäisyys suojaa opettajaa, jotta hän ei kääntyisi tuuliviirin tavoin muotivirtausten ja päivänpoliittisen kohun mukana. (Kansanen 2004, 109.) Suomalaiset opettajat arvostavat sitä, että valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet 1994 ja 2004 antavat opettajalle huomattavan pedagogisen autonomian. Opettamisen katsotaan olevan parhaimmillaan silloin, kun se heijastaa opettajan persoonaa, mieltymyksiä ja vahvuuksia. (Webb ym. 2004a.)

Kasvatuksen ja opetuksen perustelut liittyvät näkemykseen, mitä ihminen syvimmiltään on, mitä tieto oikeastaan on ja miten siitä saadaan tietoa sekä siihen, miten ihminen oppii. Pedagogiikan perustelut ja niistä seuraavat käytännön toiminnot johdetaan ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä ja oppimiskäsityksestä, joita tarkastellaan seuraavaksi.

Ihmiskäsitys on yksilön tai yhteisön näkemys siitä, millainen ihminen on, mikä on ihmisen olemus ja asema suhteessa toisiin ja ympäristöön. Ihmiskäsitys on osa yksilön maailmankuvaa, ja se rakennetaan tavallisesti ihmiskuvan pohjalta siten, että ihmiskäsitys on ihmiskuvaa persoonallisempi asia. Ihmiskäsitykseen kuuluu niin sanottujen tieteellisten tosiasioiden lisäksi ideologinen aines eli arvot, uskomukset, vakaumukset ja aatteelliset näkemykset. Ihmiskäsitystä muodostaessaan ihminen etsii vastausta ihmisen arvoa, päämäärää ja merkitystä koskeviin kysymyksiin. Hän ottaa kantaa, mikä on tärkeää ja oikein ihmiselle, mikä on hänen elämänsä ”idea”. Ihmiskäsityksen merkitys on siinä, että sama teko tai asia tulkitaan eri tavalla erilaisesta ihmiskäsityksestä lähtien ja eri aikoina. (Atjonen 2007, 69–73.)

Yhteydet harjoitettuun pedagogiikkaan näkyvät selvästi silloin, kun ihmiskäsitys esimerkiksi Hirsjärven (1985, 100–209) tavoin jäsenellen on eksistentiaalinen (ihminen vapaana ja vastuullisena) tai humanistinen (ihminen sosiaalisena ja järjellisenä olentona). Ihmistiedon ydin on itsetuntemuksessa. Itsetuntemuksen ja sitä kautta ihmiskäsityksen vaihtelun myötä opettajan pedagoginen ajattelu vaihtelee muun muassa opetuksen ja kasvatuksen ihanteita ja päämääriä, välttämättömyyttä, mahdollisuuksia ja kasvatusoikeutta koskevissa käsityksissä (emt., 95). Käsitykset vaikuttavat suoraan siihen, millaisiin pedagogisiin ratkaisuihin opettaja kulloinkin päätyy.

Viime vuosikymmeninä Suomen pedagogisessa keskustelussa on konstruktivismilla ollut *tiedonkäsityksenä* keskeinen asema. Käsityksen mukaan tiedon luonne on suhteellinen. Patrikainen (1999, 155) määrittelee käsityksen seuraavasti: ei ole olemassa absoluuttista oikeaa tietoa maailmasta, vaan jokainen havainnoi ja konstruoi havaintojensa, aikaisemman kokemuksensa ja tietämyksensä pohjalta omat tietämysrakenteensa, oman todellisuutensa. Patrikainen puhuu konstruktivistisen tiedonkäsityksen vastakohtana objektiivisesta tiedonkäsityksestä. Sen mukaan on olemassa oikea, absoluuttinen ja yksiselitteinen tieto, joka sellaisenaan on siirrettävissä oppijalle.

Ihmiskäsityksellä ja tiedonkäsityksellä on yhteys siihen, mitä tekijöitä pidetään oppimisen perussäätelijöinä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan on olennaista, että ihminen pääsee itse luomaan todellisuutensa. Realistisen käsityksen mukaan oppiminen on sitä, että ihminen pääsee kosketuksiin todellisuuden kanssa, saa jotakin selville (Puolimatka 2002, 15–31). Objektivistisen tai laajemmin behavioristisen käsityksen mukaan tieto voidaan siirtää oppijalle esimerkiksi asteittain etenevien harjoitusten avulla.

Oppimiskäsityksessä voisi karkeasti kuvaten sanoa tapahtuneen muutosta behavioristisesta konstruktivistiseen suuntaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys antaa rakentamisen metaforalle keskeisen aseman. Oppijan oma tiedon prosessointi ja ajattelu on oppimisen lähtökohta. Ajatus tiedon siirtämisestä jää sivumalle, sen sijaan korostetaan oppilaan omaehtoista informaation etsintää ja käsittelyä. Opetustilanne muuttuu työstämisprosessiksi. Oppiminen nähdään aktiiviseksi prosessiksi, jossa oppija rakentaa osista kokonaisuuden, sen mentaalisen rakennemallin. Rakentelukokemuksestaan oppija muodostaa henkilökohtaisen tulkinnan. Tutkimuksissa erityisen paljon mielenkiintoa on kohdistettu konstruoinnin sosiaaliseen ja yhteisölliseen luonteeseen. (Hakkarainen ym. 2004; Puolimatka 2002; Tynjälä 1999.)

Opettajatutkimuksista voidaan päätellä, että monet konstruktivismiin kannattajat mieltävät konstruktivismiin käytännölliseksi pedagogiikaksi, lähinnä opetusmenetelmiksi (Webb ym. 2004b). Konstruktivistiset menetelmät ymmärretään vaihtoehdoksi opettajajohtoiselle behavioristiselle opetustavalle, jossa opettaja tarjoaa valmiita tietorakenteita ja auttaa ymmärtämään niitä. Konstruktivismiksi tulkitaan tällöin pedagogisia lähestymistapoja, jotka painottavat oppilaan oma-aloitteisuutta, osallistumista, ryhmätyötä, yhteistoiminnallista ja vuorovaikutteista oppimista, itsenäistä tiedonhankintaa, luovuutta, uusien ajatusten esittämistä ja uusien ideoiden kokeilua. Puolimatkan (2002, 44–45) mukaan konstruktivistinen opetus ei loogisesti edellytäkään konstruktivistista tiedonkäsitystä. Realistisen tietokäsityksen omaava opettaja voi käyttää konstruktivistisia menetelmiä, mutta hän voi tarvittaessa käyttää myös behavioristisiksi luokiteltuja menetelmiä. Esimerkiksi luentoa voi käyttää älyllisesti aktiivisesti, ja se voi tehokkaasti auttaa oppilaita jäsentämään tiedollisia rakenteita.

Kokoavasti voidaan todeta, että oppimis-, tiedon- ja ihmiskäsityksen keskiöön nousee *opettajan eettinen kasvatustavustuu* (Atjonen 2004b): hänen tulee välittää ajantasaista tietoa (totuudellisuus), hän on aina tekemisissä arvojen kanssa (autonomisuus), hänen tulee pitää keskenkasvuisten puolta (oikeudenmukaisuus) ja hänen tulee tukea yksilön ihanteiden ja yhteiskunnan toivomusten inhimillistä kohtaamista (hyvän tekeminen). Vaikka opettaja johdattaa ja rohkaisee maailmaan, hänen pitää myös suojella maailmalta kysymyksissä, joiden kohtaamiseen oppilailta ei ole vielä tiedollisia tai tunne-elämän valmiuksia. Pedagogisesti periaatteisiin ei tulisi pesiä liikaa yritystä jouduttaa oppilaiden kehitystä ja koros-

taa jatkuvaa tulosten tekemisen ja tavoitteiden saavuttamisen tärkeyttä (Atjonen 2007, 166–168). Esimerkiksi Turunen (2000) vaatii, että elämää ja kouluelämää pitäisi voida rauhoittaa, mikä tarkoittaa eettistä vastuuta lapsuuden säilyttämisestä ja nuoruuden suojelusta. Liiallista aikuistamista pitäisi varoa ja pyrkiä turvaamaan koulu ”inhimillisesti hyvien ja korkeatasoisten kokemusten tyysijana” (emt., 31). Koulun merkitys oppilaan kasvuympäristönä voi olla hyvinkin tärkeä jälkimodernissa yhteiskunnassa: muiden sosiaalisten rakenteiden muuttuessa koulu tarjoaa edelleen mahdollisuuden yhteisöllisyyden kokemuksiin, ja tässä opettajan tehtävä lapsen ja nuoren tervettä kehitystä tukevana aikuisena on ennistä suurempi.

2.1.2 Perusopetuspedagogiikan valtakunnalliset normit

Tämä perusopetuspedagogiikan arviointi olisi voitu rajata siten, että sen viitekehystenä olisivat olleet yksinomaan perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetus perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Niiden pedagogiikkaa käsittelevä normisto olisi silloin teorian asemassa, ja teorianmuodostusta olisivat näiden asiakirjojen kehittämisehdotukset, jotka perustuisivat käsillä olevaan arviointiin. Arviointiryhmän mielestä kehittämisehdotusten tekemistä varten tarvittiin laaja käsitys koulupedagogiikasta ja alan tutkimuksesta. Edellä perusopetuspedagogiikka-käsitettä on käsitelty laajasti, ja seuraavassa luvussa 2.2 tehdään yhteenvetoa alueen tuoreimmasta kotimaisesta empiirisestä tiedosta.

Opetushallitus määräsi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjan perusopetuslain (1998) 14 §:n nojalla velvoittavana noudatettavaksi. Opetussuunnitelman perusteissa on otettu huomioon vuoden 1998 perusopetuslain ja -asetuksen sekä vuoden 2001 valtioneuvoston asetuksen sisältämät velvoitteet ja opetukselle asetetut tavoitteet. Perusteiden laatimista ohjasi käsitys opetussuunnitelmasta koulun kaikkea toimintaa ohjaavana pedagogisena asiakirjana, joka syntyy opettajien yhteisen työprosessin tuloksena. Pyrkimyksenä oli myös selkeyttää kansallista ohjausta ja tukea edellisiä perusteita paremmin paikallista opetussuunnitelmatyötä. Perusteisiin sisällytettiin ensimmäistä kertaa oppilaan terveen kasvun ja kehityksen tukemiselle tärkeiden toiminta-alueiden, kuten kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon, linjaukset sekä erityisopetus kokonaisuudessaan. Kasvatus- ja opetustyötä työtä ohjaavat, yhteiskunnan keskeisiä ilmiöitä heijastavat ja opetusta eheyttävät ja teemat eli aihekokonaisuudet määriteltiin perusteissa ensimmäistä kertaa kaikkia kouluja velvoittavina.

Vuoden 2004 perusteiden oppimiskäsitys on samansuuntainen kuin vuoden 1994 perusteissa esitetty, mutta sitä on avattu konkreettisemmin ja syvennety. Oppimiskäsitys, oppimisympäristö, koulun toimintakulttuuri sekä työtavat

on kirjoitettu auki opetuksen toteuttamista ohjaavina peruspilareina. Oppimisympäristön ja koulun toimintakulttuurin merkitys oppimiselle ja kasvulle on nostettu vahvasti esiin ja työtapojen valinnan perusteet määritelty oppimiselle asetetuista tavoitteista käsin. Oppimista tarkastellaan prosessina, joka avaa mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja sen sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan.

Perusopetuslain, -asetuksen, valtioneuvoston asetuksen ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen tavoitteena on toimintakulttuuri ja ilmapiiri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen, kannustava, myönteinen ja kiireetön sekä oppilaan oppimista ja tervettä kasvua ja kehitystä ohjaava ja tukeva. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on otettava huomioon tavoitteet ja opetuksen tilannesidonnaisuus, oppilaiden ikä ja kehityserot, tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet ja oppimisedellytykset. Opetuksen järjestämisessä on luotava edellytyksiä

- oppilaiden aktiviteeteille, aloitteisuudelle, omatoimisuudelle ja omalle vastuunotolle
- yksilöllisyydelle, lapsikeskeisyydelle, erilaisuuden huomioon ottamiselle, opetuksen yksilöimiselle ja itsenäiselle opiskelulle
- ryhmän jäsenyydessä kasvulle ja sosiaalisten taitojen oppimiselle, yhteisöllisyydelle, osallisuudelle ja vuorovaikutukselle sekä demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa toimimisen edellyttämien valmiuksien kehittymiselle
- toisten ihmisten, oppimisen ja työn kunnioittamiselle sekä hyvien tapojen oppimiselle
- kriittiselle tiedonhankinnalle ja kyvylle arvioida ja jäsentää oppimaansa
- viestinnän, ajattelun ja oppimisen taitojen ja oppijan myönteisen minäkuvan kehittymiselle sekä halulle elinikäiseen oppimiseen
- kokeilemiselle ja monipuoliselle oppimiselle erilaisten tavoitteiden, menetelmien, materiaalien ja opetusvälineistön avulla
- oppilaiden itsearvioinnin taitojen kehittämiseksi ja luovuudelle sekä
- fyysisesti, sosiaalisesti, menetelmällisesti, materiaalisesti ja tekniseltä varustukseltaan monipuoliselle oppimisympäristölle.

Perusopetuspedagogiikka on normatiivisuudessaan muuttuva käsite heijastaen kunkin ajan yhteiskunnallisia arvoja. Suomalaiset opettajat ovat osallistuneet viralliseen perusopetuspedagogiikkaa koskevaan keskusteluun ja siihen liittyvien interventioiden arviointiin aktiivisesti. He eivät ole olleet passiivisia normien noudattajia vaan oman työnsä kehittäjiä, uuden opettajaprofession määrittäjiä (Atjonen & Väisänen 2004; Niemi & Kohonen 1995). Opettajien käsitykset professionaalisuudesta ja sen keskeisestä osasta, pedagogiikasta, ovat viime vuosien koulutuspolitiikan pyörteissä jäsentyneet osin uudelleen. Koulupedagogiikka

näyttäytyi muutama vuosi sitten tehdyssä tutkimuksessa monivivahteisena ja tilannesidonnaisena käsitteverkostona, jossa on mennyttä ja nykyistä opetusideologiaa. (Webb ym. 2004a.)

2.2 Pedagogiikan tila 2000-luvun Suomessa aiemman tutkimus- ja selvitystiedon kuvaamana

Tässä perusopetuspedagogiikan arvioinnissa valittiin luvussa 3 tarkemmin kuvattavalla tavalla arvioinnin kriteereiksi 1) opettajan pedagogisten periaatteiden luonne, 2) opettajan tavoitetietoisuus, 3) opetusmenetelmällinen monipuolisuus, 4) oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen, 5) opiskeluympäristötekijöiden toimivuus sekä 6) opetus-opiskeluprosessien tasa-arvo. Valinnat kuvastavat arviointiryhmän käsitystä siitä, mitä pedagogiikka-termi kattaa ja miten sen voi muuttaa mitattavaan muotoon käytettävissä olevien voimavarojen sallimissa rajoissa.

Paitsi kyselylomakkeen ja kouluvierailujen tekemisen niin myös tulosten arvioinnin tarpeisiin tarvitaan katsausta, mitä *ensisijaisesti 2000-luvun suomalaisista tutkimuksista, arvioinneista, tilastoista ja erilaisista selvityksistä* jo tiedetään maamme perusopetuksen pedagogisesta tilasta. Joissakin kohdissa on poikkeuksellisesti poimittu viime vuosikymmenen loppupuolen julkaisuja etenkin trendien kuvaamiseksi. Seuraavassa esitellään arviointikriteereittäin arviointiryhmän löytämää empiiristä vertailutietoa ja yhteisesti jakamaa teoreettista käsitteellistä arvioinnin kohteena olevasta ilmiökokonaisuudesta.

2.2.1 Opettajan pedagogiset periaatteet pedagogisen laadun turvaajana

Edellä on jo luvussa 2.1 pohdittu pedagogiikka-käsitteen alaa ja tarkasteltu samalla sellaisia teemoja, jotka kuuluvat opettajan pedagogisten toimintaperiaatteiden piiriin. Arviointiryhmän valitsemaa ensimmäistä arviointikriteeriä taustoitetaan tässä luvussa osin myös puhtaasti käsitteellisin tarkasteluin, sillä kriteeriin liittyviä vastaavia empiirisiä tutkimuksia tai selvityksiä ei ole arviointiryhmän tiedossa. Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että *keskeiset pedagogiset periaatteet kohdentuvat opetussuunnitelman elementteihin, eli ne koskevat tavoitteita, oppisäältöjä, opetusmenetelmiä ja -järjestelyjä sekä arviointia*.

Tavoitteista arviointiin – pedagogisten periaatteiden peruselementit

Etenkin koulukasvatuksen ja -opetuksen tulee olla *tavoitteellista* ja siten tietoista ja tarkoituksellista toimintaa. Tavoitteiden asettajat – yleisesti yhteiskunta, johon kuuluu tietenkin myös kouluyhteisö, sen opettajat, oppilaat ja heidän huoltajansa – asettavat koulupedagogiikalle moninaisia vaatimuksia. Koulupedagogiikan yksi osa-alue onkin juuri sen harkintaa, kuinka suunnitellut tavoitteet saavutetaan tehokkaasti. Kyse on silloin keinojen valinnasta, opetusmenetelmistä, mihin suomalaiselle opettajakunnalle on annettu laajasti vapautta heidän hyvän koulutuksensa vuoksi.

Inhimilliseen kohteluun kuuluu, että oppilaisiin suhtaudutaan kunnioittavasti ja ihmisarvoisesti. Opettajan ammattitaitoon kuuluu pyrkimys herättää ja vahvistaa myönteisiä tunnekokemuksia, mutta myös kasvattaa käsittelemään kielteisiä kokemuksia huolenpidon ja rajojen asettamisen avulla. Rajojen asettamisen keinojen kehittäminen on ollut viime vuosina viranomaisten, koulujen ja kotien haastava tehtävä, koska käsitys oppilaiden kohteluoikeudesta on muuttunut. (Alasuutari 2003; Metso 2003.)

Inhimillisten ja humanististen vaatimusten taustanäkemyksenä on, että ihmisellä on tarve jäsentymiseen, liittymiseen ja tekemiseen. Jäsentymistä auttaa tieto, jolla on yhteys ymmärtämiseen ja käsittämiseen. Opetuksen, työtapojen ja normien selkeys auttaa jäsentymään. Tunteella ymmärtäminen, hyvän ilmapiirin luominen ja kosketus ovat esimerkkejä liittymistarpeiden tyydyttämiskeinoista. Tekeminen on perustavanlaatuisen ihmisenä olemisen tarve, ihminen ei voi olla tekemättä mitään. Sen vuoksi tekemällä oppiminen on luonteva pedagoginen periaate peruskouluun. (Turunen 1999, 119–122.)

Oppisisältöjen osalta opettajalla on koulussa aina ajantasaisen tiedon valikointitehtävä. Hänen tulee opetussuunnitelman ja oppimateriaalien avulla valita, millaisia teemoja joko oppiaineittain tai oppiaineita integroiden hän käsittelee oppilaiden kanssa. Kognitiiviseen ainekseen liittyy aina sosioemotionaalaisia ja psykomotorisia sekä itse oppimisprosessiin ja oppilaan itsesäätelytaitoihin liittyviä tavoitteita, ja näiden tavoitealueiden suhdetta opettaja joutuu pohtimaan oppilaidensa edellytykset ja tarpeet huomioon ottaen. Suomalaista perusopetusta ohjaava oppimiskäsitys suuntaa opettajaa tarkastelemaan myös sitä, miten oppiaineiden sisällöllinen omaksuminen on suhteessa niihin valmiuksiin ja taitoihin, joita nopeasti muuttuvan tiedon hankinnassa ja arvioinnissa tarvitaan.

Käytetyn *opetusmenetelmän tai työtavan* tulee olla sopiva ja osuva erilaisille oppilaille erilaisissa tilanteissa. Opetuksen osuvuutta ja sitä kautta opiskelun ja oppimisen tehokkuutta on kuvattu didaktisen kolmion avulla (sisältö–oppilas–opettaja). Oppilaan suhde sisältöön on oppimisen kannalta olennaisinta. Opettajan tehtävänä on vaikuttaa tähän suhteeseen sisällöllisen ja menetelmällisen asiantuntemuksensa avulla, edistää opiskelua ja saada aikaan oppimista. Kun



opiskelun ohjaus yhdistyy opettajan ja oppilaan pedagogiseen suhteeseen, esimerkiksi oppilaantuntemukseen, suhdetta kutsutaan didaktiseksi suhteeksi. (Kansanen 2004, 75–81; Siljander 2002, 49–54.)

Monien tutkijoiden mielestä oppimisen *arvioinnilla* on ratkaiseva vaikutus siihen, millaisia opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseja opettaja järjestää ja miten oppilaat alkavat asettaa itselleen päämääriä. Jos käytäntönä on ulkoinen, kognitiivinen ja detaljitietoja tarkastava arviointi, opettaja opettaa sen ohjaamana ja oppilaat pyrkivät suoriutumaan vastaavista vaatimuksista. Pahimmillaan opiskelusta tulee päättökoe- tai testiohjautunutta. Jos oppilasarvioinnissa arvostetaan kokonaisuuksien hallintaa, itsearviointia ja kriittistä ajattelua sekä kykyä käyttää tietoja ja taitoja vuorovaikutteisesti, myös pedagogiset prosessit jäsenyivät niiden mukaisesti. (Atjonen 2007.)

Opetusmenetelmällistä monipuolisuutta, oppilaslähtöisyyttä ja opiskeluympäristöjen toimivuutta – jotka kuuluvat arviointiryhmän valitsemiin arviointikriteereihin – yhdistävä laaja teema on *opettajan pedagoginen ajattelu*: miten opettaja ymmärtää tehtävänsä opettajana, millaisia pedagogisia arvoja hän pitää tärkeinä, millaiset opetusmenetelmälliset ratkaisut hän arvioi vaikuttavimmiksi ja omalle persoonalliselle työtavalleen soveltuvimmiksi, millaisia professionaalisen kasvun tarpeita hän tunnistaa? Ajattelupreferensseihin vaikuttavat vaikkapa opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, koulutus ja työkokemus. Preferensseistä riippuen yksi opettaja luennoi, ohjeistaa ja pitäytyy luokkahuonetyössä ja toinen haastaa oppilaansa yhteisöllisiin oppimisprosesseihin, henkilökohtaistaa ja näkee koko maailman opiskeluympäristönä – ja suurin osa opettajista mahtuu näiden ääripäiden väliin jäävälle pitkälle jatkumolle.

Pedagogisen ajattelun määrittelyä

Kysymystä opettajan toiminnan perusteista voidaan lähestyä pedagogisen ajattelun näkökulmasta, ja tähän on kuluvalle vuosituuhannella kiinnitetty huomiota tutkimuksessa esimerkiksi Helsingin ja Joensuun yliopistoissa (Aaltonen 2003; Atjonen 2004a ja b; Haring 2003; Kansanen ym. 2000; Toom 2006). Myös kansainvälisesti on pohdittu paljon muun muassa opettajan käyttöteorian perusteita, pedagogisen sisältötiedon tärkeyttä, hiljaisen tiedon näkyväksi saattamista tai reflektointia ja didaktista ajattelua ammatillisen kasvun välineenä (Kompf & Denicolo 2003). Esimerkiksi Aaltonen (2003) on määritellyt pedagogisen ajattelun eri vaihtoehtojen välillä tehtäväksi päätöksenteoksi, jolle on tyypillistä tavoitteisuus, vuorovaikutteisuus ja päätösten perusteleminen. Opetus etenee inter-, pre- ja postaktiivisina vaiheina, joissa pedagoginen ajattelu ilmenee opetuksen suunnitteluna, opettajan käyttötietona ja pedagogisena sisältötietona sekä interaktiivisena ajatteluna.

Pedagogisen sisältötiedon (pedagogical content knowledge) teemaa pohtineet Virta ym. (2001, 38) toteavat, että aineenopettajalle on tärkeää omaksua kunnolla tarvittava ainekohtainen tietopohja, koska heikko tietoperusta johtaa tutkimusten mukaan opetussisältöjen yksinkertaistamiseen opetuksessa. Opettaja joutuu opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen aikana ja myöhemmin opettajana ottamaan oppiaineeseensa uuden näkökulman: miten välitän aineosaamiseni toisille eli oppilaille? Tästä on totuttu käyttämään pedagogisen sisältötiedon käsitettä, eli opettajan tulee hankkia itselleen valmiutta ja taitoja soveltaa ainetietämystä opetustilanteissa, mikä edellyttää myös epistemologista ja eettistä osaamista. Pedagogisesti mielekkään opetustavan ja pätevän tiedon valinnan pohjana on, että opettaja tuntee oppiaineensa tiedonmuodostuksen periaatteet.

Toom (2006) jäsenteli luokanopettajan hiljaisen pedagogisen tietämisen komponenteiksi kolme suhdetta: pedagoginen, opettajan opetuksen sisältöön liittyvä ja didaktinen suhde. Näiden lisäksi opettajan pedagogisesta auktoriteetista huolehtiminen (Harjunen 2002), oppilaan roolin tai auktoriteetin ylläpitäminen sekä tietoisuus opetuksen sisällön luonteesta kuuluivat hiljaisen pedagogisen tietämisen sisältöihin. Esi- ja alkuopetuksen jatkumoa tutkinut Haring (2003) löysi haastattelemiltaan opettajilta viisi lapsen oppimista määrittävää teemaa: opettajat puhuivat kehityksen yhteydestä oppimiseen, motivaation merkityksestä, tiedon rakentumisesta, metakognitiosta ja itseohjautuvuuden taidoista sekä oppimisympäristön merkityksestä lapsen oppimisessa. Pedagogiseen prosessiin kohdistuvaa ajattelua tarkasteltiin pedagogisen toiminnan muotojen, suunnittelun, opetuksen ja arvioinnin näkökulmasta. Esiopettajien ajattelu korosti vuorovaikutteista ja lapsilähtöistä toiminnan tasoa, kun taas alkuopettajien ajattelussa painottui opettajakeskeinen toiminnan taso.

Nähdyt ja koetut opettaja- ja opetusmallit sekä niiden siirtovaikutus

Yksi opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan perusta löytyy hänen omista koulukokemuksistaan. Esimerkiksi Virta ym. (2001, 53–55) tutkivat historian, äidinkielen sekä biologian ja maantieteen opettajaopiskelijoita ja biologia-maantieteen opettajaopiskelijoita. He totesivat, että päätös valita opettajan ammatti oli syntynyt varsin myöhään, mutta kiinnostus oppiainetta kohtaan oli herännyt omaehtoisesti ja varhain ilman kouluopetuksen vaikutusta. Kouluaikaiset mallit ja uskomukset suuntasivat sitä, miten tulevat opettajat suhtautuivat opettamiseen ja opettajan rooliin koulutuksen aikana. Hoskonen (2005, 198–202) pyysi luokanopettajaksi opiskelevia kuvaamaan ala-asteen aikaista matematiikan opettajaansa. Opettaja oli kuvausten mukaan kommunikoiija, vuorovaikutuksen luoja, sosiaalisen järjestyksen ylläpitäjä, motivoija ja aktivoija sekä aineenhallinnan ekspertti. Opettaja oli siis hyvin perinteisessä tiedon jakajan roolissa, ei

niinkään oppimisen ohjaaja. Opettajaa kuvattiin auktoriteetiksi, jonka opetus on perinteistä. Opettajia moitittiin siitä, etteivät he osanneet sanoa, mihin matemaatiikkaa tarvitaan tai mitä hyötyä siitä voisi olla jokapäiväisessä elämässä.

Kähkönen (2003) puolestaan pyysi luokanopettajia vastaamaan koulutuksen alussa ja lopussa kysymykseen: ”Millaista tulee olemaan luokahuoneessa sinun opettaessasi?” Opettamista koskevat mielikuvat ryhmittyivät koskemaan oppilaita ja heidän aktiivisuuttaan, työrauhaa ja ilmapiiriä sekä yhteistoiminnallisesti tapahtuvaa opetuksen toteuttamista. Myös organisointiin, suunnitteluun ja toiminnallisuuteen kiinnitettiin huomiota, kun ennakoitiin, millaista tulevassa opetuksessa tulisi olemaan. Sen sijaan opiskelijat eivät juuri kuvanneet opetusta tavoitteellisena toimintana. (Emt., 102–113.)

Oppilaiden opiskelua koskevat mielikuvat keskittyivät Kähkösen (2003, 114–123) aineistossa määrällisesti eniten aktiivisuuden virittämiseen, oppilaiden osallistumiseen sekä opettajan ja oppilaiden esittämien kysymysten ja vastausten toimivuuteen pedagogisesti. Monet opiskelijat kuvasivat niin opiskelun alussa kuin lopussa myös vapautta, yhdessäoloa, vastuuta sekä ryhmätöitä ja projekteja. Yleisesti ottaen opetusmenetelmiä ja niiden sopivuutta koskevat tarkastelut olivat opintojen loppuvaiheessa alkuvaihetta lukuisampia. Toisaalta Virta ym. (2001, 67–68) muistuttivat, että vaikka opettajakeskeisistä näkemyksistä siirryttiin oppilaskeskeisempään suuntaan pedagogisten opintojen kuluessa, osalle opettajia ja ainekeskeisistä uskomuksista luopuminen herätti selvää muutosvastarintaa.

Monista tutkimuksista siis tiedetään, että niin omana kouluaikana kuin opettajankoulutuksessa nähdyt ja koetut mallit ohjaavat vahvasti myös uuden opetusammattilaisen työtä tulevaisuudessa. Siksi ei ole lainkaan vähämerkityksistä, millaista koulunpitoa vasta opettajankoulutuksessa olevat käsitteellistävät esimerkiksi Hoskosen (2005) ja Kähkösen (2003) tutkimusesimerkkien edellä valottamalla tavalla.

Kehittäminen, uudistuksellisuus ja niiden elementit pedagogisen ajattelun ilmentyminä

Opettajan uraa koskevia tutkimuksia on tehty runsaasti analysoiden, miksi joistakin opettajista voi tulla rutinoituneita perustyön tekijöitä tai innokkaita uusien haasteiden etsijöitä. Osa syistä liittyy opettajan intrapersoonallisiin ominaisuuksiin, osa työkokemuksen tuomiin erilaisiin haasteisiin ja pettymyksiin, osa yksityiselämän muutoksiin, osa perus- ja täydennyskoulutuksen antamiin valmiuksiin. Esimerkiksi haasteelliseksi koettu oppilasryhmä on saattanut syöttää muutoksiin. Kehittymistä on vaiheistettu (esim. Hubermanin malli seitsemän vuoden jaksoista) analysoiden, missä uran vaiheissa suunnanmuutokset vaikakapa rutinoitumiseen ja kasvatusoptimismin hiipumiseen tai uusien kokemus-

ten hakemiseen ja totutuista käytänteistä irtautumiseen tapahtuvat tyypillisesti (Meriläinen 1999).

Heinosen (2005) väitöskirjatutkimuksessa muodostettiin neljä opettajatyyppeä, jotka ovat 1) yksilölliset uudistajat, 2) oppimateriaaleihin tukeutuvat opettajat, 3) opetussuunnitelmalliset uudistajat ja 4) tavoitetietoiset uudistajat. Yksilöllisten uudistajien opetustyöhön opetussuunnitelmauudistuksella ei ollut vaikutusta. Oppimateriaaleihin tukeutuvien opettajien opetus eteni oppikirjan mukaisessa järjestyksessä ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat oli laadittu oppikirjojen pohjalta. Opetussuunnitelmalliset uudistajat olivat laatineet koulukohtaiset opetussuunnitelmansa pääsääntöisesti opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. Heidän opetusmenetelmänsä olivat muuttuneet aiempaa oppilaskeskeisimmiksi. Tavoitetietoisten uudistajien käsitysten mukaan opetussuunnitelmauudistuksessa oli tärkeintä prosessi itsessään ja sen mukanaan tuoma arvojen, opetustyön merkityksen ja opetuksen tavoitteiden tarkastelu. He käyttivät oppikirjaa opetuksessaan valikoiden ja opetus eteni opetussuunnitelmien pohjalta.

Vuosikymmen sitten noin 35 % yläasteiden rehtoreista (N = 457) antoi opettajille kiitettävän arvosanan uudistuksiin suhtautumisesta. Rehtoreilla oli odotuksia sekä opettajien opetustaidon että uudistushalukkuuden kohentamisen suhteen. (Jakku-Sihvonen 1996, 210–211.) Tavoitteellinen ja järjestelmällinen koulun pedagoginen kehittäminen oli kuitenkin vielä harvinaista – vain pieni osuus (noin 6 %) rehtorin työstä kohdistui pedagogiseen johtamiseen (Korkeakoski 2001a). Koulun muutosprosessien eteneminen on tietysti vaikeaa, jollei rehtori tue niitä avoimesti, kuten esimerkiksi Vitikka (2007) on todennut pohtiessaan yhtenäisen perusopetuksen edistämistä tai Huusko ym. (2007) yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen ehtoja arvioidessaan.

Spillanen tutkimusryhmä (2004, 13) on tutkimuskirjallisuuden perusteella nostanut koulun johtamisessa esiin tärkeinä seikkoina muun muassa opettajayhteisön ja yksittäisten opettajien kasvun ja kehityksen tukemisen, opetuksen ja koulun kehittämisen arvioinnin sekä työilmapiirin luomisen oppimista ja opettamista korostaviksi. Myös Oksasen (2003, 173) tutkimuksen tuloksissa korostettiin rehtorin roolia kehittämishankkeitten toteuttamisen kannalta: pedagogisen johtajuuden merkitys oli koettu hieman tärkeämmäksi opettajien ja rehtoreiden haastatteluissa vuonna 2001 kuin vastaavien henkilöiden haastatteluissa vuonna 1997.

Periaatteessa suomalaisilla opettajilla on hyvän koulutuksensa ansiosta mahdollisuuksia venyä erilaisiin pedagogisiin muutoshasteisiin. Meillä on totuttu luottamaan opettajien asiantuntemukseen. Hallinnon ja pedagogiikan toimijoiden väliseen luottamukseen on kansainvälisissä tutkimuksissa kiinnitetty positiivista huomiota, koska se ei ole kaikissa maissa itsestäänselvyys. Myös konkreettista päätöksentekoa ajatellen Suomen opettajat ovat erityisasemassa. Esimerkiksi PISA-arviointien yhteydessä rehtoreilta kysyttiin opettajien päätän-

tävallasta, ja suomalaiset opettajat osoittautuivat miltei kaikissa tutkituissa 12 osa-alueessa OECD-maiden kollegojaan vaikutusvaltaisemmiksi. Erityisesti kursistarjonta (81–32 %), kurssisisällöt (85–51 %), oppikirjat (89–66 %), arvioinnin linjat (88–58 %) ja koulujärjestyksen linjat (78–43 %) erottivat suomalaisopettajat positiivisesti muista. (Välijärvi 2006, 20.) Myös Kumpulaisen ja Saaren (2005, 92) tutkimista opettajista 62 % koki, että heillä on työyhteisössään sanan- ja vaikutusvaltaa; tosin lähes joka kolmas opettaja katsoi, että oppilaitoksen johtaja sanelee päätökset yksin.

Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan ihanteita tietysti koetellaan monin tavoin moniarvoistuvassa, ripeästi muuttuvassa yhteiskunnassa. Odotuksiin paremmasta opettajuudesta ja oppimisesta yritetään vastata heterogeenistuvan oppilasaineen keskellä tilanteessa, jolloin ympäröivä yhteisö sekä osoittaa tukeaan että lisää paineita. Seuraavassa luvussa tarkastellaan opettajien työolo- ja jaksamistutkimusten antia ja sen jälkeen sitä, miten täydennyskoulutuksen keinoin on tutkimusten ja selvitysten mukaan voitu tukea suomalaista opettajistoa pedagogiikkansa kehittämisessä.

Kokoavia päätelmiä perusopetuspedagogiikan arviointia varten

Opettajan pedagogiset periaatteet kohdentuvat tavoitteisiin, oppisisältöihin, opetusmuotoihin ja -järjestelyihin sekä arviointiin. Näistä muodostuu opetettavan aineksen sekä opettajan työkokemuksen, persoonallisten preferenssien ja oppilaiden arvioitujen tarpeiden mukaan erilaisia kokonaisnäkömääriä. Tavoitteissa ja oppisisällöissä voi olla eroja siinä, näkeekö opettaja kasvatukselliset vai tiedolliset tavoitteet ja valmiudet ensisijaisiksi. Opetusmuodoissa ja -järjestelyissä puolestaan voi esiintyä oppilaslähtöistä tai opettajajohtoista painotusta.

Opettajan pedagoginen ajattelu on merkittävä tekijä vaihtoehtoja etsivässä päätöksenteossa, jonka opettaja käy läpi arvioidessaan oppilaidensa kehittymistarpeita, niiden edellyttämää tavoitteenasettelua sekä tavoitteisiin pääsemisen keinoja ja arviointia. Pedagogiseen sisältötietämykseen kytkeytyy oppiaineen hallinta ja taito välittää se oppilaille. Näihin liittyen opettaja tarvitsee sekä peruskoulutusta että käytännön työkokemusta, jota täydentää uran aikainen täydennyskoulutus. Ideaaleihin pyrkimisen tekee haasteelliseksi opettajan työn kuvan monipuolistuminen, jossa luokkahuonevuorovaikutus oppilaiden kanssa muodostaa enää vain yhden, joskin edelleen merkittävän osan.

2.2.2 Opettajan tavoitetietoisuus pedagogisen laadun turvaajana

Yleisesti hyväksytyn pedagogisen periaatteen mukaisesti opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseja koskevan päätöksenteon perustana tulisi aina pitää tavoitteita. Yksi opettajankoulutuksen perimmäisistä tarkoituksista on saada tulevat opettajat tietoisiksi omista pedagogisista periaatteistaan ja niiden perusteista (Atjonen 2004a). Kotikasvatus voi kenties olla omaehtoista ja säätelemätöntä, mutta ammatikseen kasvatus- ja opetustyötä tekevän opettajan kohdalla tätä ei enää voida hyväksyä.

Yksi kiteytys tästä pyrkimyksestä sekä formaalin ja informaalin kasvatusvastuun erosta on, että opettajan tulisi olla tavoitetietoinen. Hänellä pitäisi siis olla ote opetustapahtuman ohjailuun niin, että oppilaiden omaehtoinen työskentely ja itsearviointi on mahdollista ja opiskeluprosessit pidetään oikeassa suunnassa kohti asetettuja tavoitteita. Korkeakosken (2001b, 35) sanoin tavoitetietoisuudessa on kyse siitä, ”millainen tieto ja ymmärrys sekä taidollinen ja asenteellinen valmius opettajalla on toteuttaa opetuksessaan ja kasvatuksessaan se, mikä pitääkin”. Tässä ydinkysymys on, miten syvällinen käsitys ja ymmärrys opettajalla on oppimisen tavoitteista.

Yksi merkittävä tavoitteiden asettaja yleissivistävässä koulussa on opetussuunnitelma, josta ilmenevät toimenpiteet, jotka ovat tarpeen koulukasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseksi. Opetushallituksen (2004) antamat perusteet ja niihin koulutuksen järjestäjätasolla – joko kunnassa tai koulussa – tehdyt lisäykset tai sovellukset ovat kehys opettajan omille pedagogisille periaatteille ja tavoitteille. Vaikka esimerkiksi opettajan eettiset ohjeet (OAJ 1998) sallivat opettajalle oikeuden omaan arvomaailmaan, pelkästään henkilökohtaisten visioiden toteuttamiseen ne eivät anna lupaa.

Opettajalta siis odotetaan sitoutumista tämän pedagogiikka-arvioinnin kohderyhmää (eli alakoulun neljännen ja yläkoulun seitsemännen, kahdeksannen ja yhdeksännen luokan opettajia) ajatellen perusopetuslakiin ja -asetukseen, valtioneuvoston asetuksen määrittelemiін tavoitteisiin ja tuntijakoon sekä opetussuunnitelman perusteisiin ja paikalliseen opetussuunnitelmaan. Samalla on tarpeen muistuttaa, että kehys on lopulta varsin väljä, ja opettajan menetelmällinen vapaus yhdistettynä hyvään akateemiseen koulutukseen suo paljon liikkumatilaa erilaiselle pedagogiselle osaamiselle ja mieltymyksille.

Tuoretta tietoa opetussuunnitelman merkityksestä on vielä vähän (Atjonen 2005b), siksi olemme valinneet katsaukseen myös 1990-luvun loppupuolen tutkimuksia ja arviointeja vuoden 2007 pedagogiikka-arvioinnin vertailutiedoksi. Valtaosa (85 %) ala-asteiden opettajista katsoi noin kymmenen vuotta sitten, että opetussuunnitelman perusteiden ohjaavuus on liian vähäistä (Apajalahti ym. 1996). Myös Korkeakosken (2001b) mukaan opetussuunnitelman tuki päivittäiselle opetukselle oli vähäinen. Esimerkiksi noin 26 % kuudennen vuosiluokan

opettajista ei ollut osallistunut koulun äidinkielen ja 23 % matematiikan opetussuunnitelman laatimiseen.

Granön ja Laitisen (1998) mukaan opetussuunnitelman tekemiseen osallistuneet opettajat olivat sisäistäneet koulun opetussuunnitelman parhaiten. Oppikirja oli kuitenkin osalle opettajista yhtä kuin opetussuunnitelma. Mainittujen tutkijoiden mukaan vain osassa kouluja toteutui opetussuunnitelman perusteiden mukainen opetus ja tavoitteet. Peruskoulun ja lukion opettajien mielestä (57–85 %) opetussuunnitelman perusteiden antama tuki oli ollut koulun opetussuunnitelmatyölle (musiikki, kuvaamataito, sanataide) heikkoa, välttävää tai enintään tyydyttävää (Korkeakoski ym. 1999). Toisaalta Opetushallituksen matematiikan arvioinnissa 47 % kuudennen luokan opettajista (N = 278) ilmoitti saaneensa koulun opetussuunnitelmasta tukea opetukseensa (Niemi 2001, 81–83).

East Anglian yliopiston tutkijoiden (Norris ym. 1996) mielestä peruskoululla oli 1990-luvun puolivälissä vielä pitkä matka uuteen kouluun, uudenlaiseen opetukseen, uusiin oppimismuotoihin, uudenslaisiin materiaaleihin ja resursseihin. Peruskoulun opetus oli myös Korkeakosken ryhmän (2001c, 172, 208) tekemien auditointien pohjalta arvioiden vahvasti opettajakeskeistä ja perinteisten työtapojen mukaista, vaikka eriyttävät tehtävät, yhteistoiminnallisuus, opetuskeskustelut ja projektityöt olivat jossain määrin lisääntyneet.

Opetushallitus on kerännyt tuoretta tietoa opetussuunnitelman perusteiden toteutumisesta sekä opetussuunnitelman kehittämisverkostoon ja perusteiden kokeiluvaiheeseen osallistuneiden kuntien opetushallinnon edustajien, rehtoreiden ja opettajien näkemyksistä opetussuunnitelmaan liittyen (Kartovaara 2007). Vuoden 2004 perusteet näyttävät tulosten valossa tukeneen ja ohjanneen paikallista opetussuunnitelmatyötä hyvin, ja kuntien kokonaisvastuu opetussuunnitelmien laatimisesta oli vahvistunut. Opetussuunnitelmajärjestelmään ollaan pääsääntöisesti tyytyväisiä ja järjestelmän eri osien katsotaan täydentävän hyvin toisiaan. Opetussuunnitelman perusteita suurin osa vastaajista piti selkeinä ja perusteiden linjauksia pidetään oikeaan osuneina. Lähes 80 % kunnista ja yli 70 % kouluista katsoi, että perusteet tukevat entistä paremmin käytännön opetustyötä. Noin 90 % kunnista ilmoitti, että opettajat osallistuivat opetussuunnitelmatyöhön erittäin tai melko paljon. (Emt.) Muutosta näyttää siis tapahtuneen 2000-luvun alkuvuosina ja 2004 perusteiden ja niihin pohjautuvien paikallisten suunnitelmien laadintaprosessin yhteydessä.

Tavoitetietoisuutta ei pidä nähdä synonyymiksi pelkästään opetussuunnitelman tuntemukselle ja käytölle, vaikka opetussuunnitelma on tietysti annettu kouluihin normatiivisena asiakirjana. Tavoitetietoisuuden toinen puoli on oppilaiden tarpeiden ja edellytysten tunnistaminen ja arviointi suhteessa opetussuunnitelmassa esitettyihin ideaaleihin. Hyvä opettaja miettii opetustaan aina suhteessa siihen, millainen oppilasryhmä hänellä on ohjattavanaan. Koska tässä perusopetuspedagogiikan arvioinnissa on asetettu erikseen oppilaslähtöisyyttä

koskeva kriteeri, ei tässä luvussa 2.2.2 tarkastella oppijoiden tuen tarpeita, vaan niihin pureudutaan luvussa 2.2.4.

Opettajan tavoitetietoisuus on herättänyt paljon keskustelua konstruktivistisen oppimisen näkemyksen vallatessa alaa. Tällöin kysytään, voiko opettaja asettaa tavoitteita, kun jokainen oppija tulee opetusprosessin piiriin erilaisena ja etenee yksilöllisellä tavalla. Filosofit ovat aina muistuttaneet, ettei kukaan voi tietää kasvun päämäärää etukäteen ja että liiallinen tavoitteenasettelu niukentaa joustavuutta ja spontaaniutta, jota oppilaslähtöisyys aidosti edellyttäisi. Kompromissina näkemuserosta voidaan sanoa, että oppilaan ottaminen mukaan opiskelun suunnitteluun ja tavoitteenasetteluun mahdollistaa sekä opettajan tärkeäksi näkemän päämäärän että oppilaan intressin yhdistämisen. Siksi esimerkiksi opiskelun itsearvioinnille tulisi saada yhä enemmän tilaa koulukäytännöissä. Toisaalta opettajalla pitää olla aina omalle opetukselleen tavoitteet, se on hänen ammattieettisen asiantuntemuksensa kannalta välttämätöntä opetus- ja kasvatustuun kantamista.

Kokoavia päätelmiä perusopetuspedagogiikan arviointia varten

Opetussuunnitelma on opettajan tavoitetietoisuuden peruslähde. On kuitenkin olemassa aiempaa tutkimusnäyttöä siitä, etteivät opettajat laajamittaisesti välttämättä pohjaa opetustaan ja sen suunnittelua suoraan opetussuunnitelmaan ja sen pedagogiseen tausta-ajatteluun, vaan esimerkiksi oppikirjoilla on opetuksessa ja sen suunnittelussa merkittävä rooli. Tärkeää on tarkastella tavoitetietoisuutta, joka nousee oppilaiden tarpeiden havainnoinnista ja heidän osaamisensa arvioinnista. Oman oppiaineen ominaisluonteen tunteminen ja siihen perustuva opetusmenetelmien ja oppimateriaalien valinta heijastavat myös tavoitetietoisuutta: niiden avulla oppilaille mahdollistetaan tai heiltä evätään erilaisia prosesseja. Tavoitetietoinen opettaja kykenee tarkastelemaan omia kasvatustyöhön liittämiään käsityksiä, opetussuunnitelman arvoja ja tavoitteita sekä laajemmin kasvuvirikkeiden merkitystä vuorovaikutuksessa oppilaiden ja ympäristönsä kanssa. Tässä arvioinnissa on kuitenkin olennaisinta se tavoitetietoisuus, joka perustuu opetussuunnitelmaan.

2.2.3 Opetusmenetelmällinen monipuolisuus pedagogisen laadun turvaajana

Opetusmenetelmä määritellään usein kapea-alaisesti pelkästään didaktiseksi toimenpiteeksi, mutta se tulee ymmärtää myös tilannetekijät ja tavoitteet koskevaksi kokonaisuudeksi. Opetusmenetelmillä on niin sanottu ulkoinen puoli,



joka ilmenee vaikkapa opettaja- tai oppilaskeskeisenä tai yhteistoiminnallisena työskentelynä perinteistä Koskenniemen (1979) jaottelua käyttäen. Ulkoista puolta tärkeämpi on opetusmenetelmän sisäinen puoli eli sen oppimista edistävä tehtävä, toisin sanoen erilaisilla opetusmuodoilla päästään yleensä erilaisiin lopputuloksiin.

Opetusmenetelmä-, opetusmuoto- ja työtapakäsitteiden määrittely ei ole yksiselitteistä: jotkut pitävät niitä synonyymeina, jotkut osittain erilaisina (Uusikylä & Atjonen 2005, 118–131). Esimerkiksi Koskenniemi puhuu juuri opetusmuodosta ja pitää opetusmuotojen (opettajakeskeiset, oppilaskeskeiset, yhteistoiminnalliset) erotteluperusteena sitä, kenellä on vastuu opetus-oppimisprosessissa. Arkielämässä opetusmenetelmällä tarkoitetaan usein opettajan tekemää valintaa esimerkiksi opettajajohtoisen tai oppilaiden aktiivisuutta korostavien menetelmien välillä. Työtavoilla puolestaan tarkoitetaan niitä käytännön tapoja ja työtilanteita, joilla opettajajohtoisuus tai oppilaiden aktiivisuus tai yhteistoiminnallisuus toteutuu. Myös vuorovaikutuksen luonteen, tiedon välittymistavan, sisältöjen ja oppimisprosessin perusteella voidaan luokitella työtapoja tai menetelmiä Aebelin tavoin. Joyce ja Weil puolestaan erottelevat tietokeskeiset, persoonallista kasvua, sosiaalista vuorovaikutusta sekä tunteita ja vapautuneisuutta koskevat työtavat. (Heinonen 2005; Lavonen ym. 2007.)

Opetusmenetelmällä tarkoitetaan tässä jäsentynyttä kokonaisuutta kaikista niistä toimista ja järjestelyistä, joiden tarkoituksena on päästä asetettuihin tavoitteisiin (Hirsjärvi ym. 1982; Sahlberg 1996; Heinonen 2005). Opettajan tekemään opetusmenetelmävalintaan vaikuttaa, miten hyvin hänen omat ihmis-, opettamis- ja oppimiskäsityksensä vastaavat eri opetusmenetelmien edustamia lähestymistapoja. Kouluarjesta ei yleensä ole erotettavissa yksittäisiä opetusmenetelmiä, vaan nopeasti vaihtuvien pedagogisten tilanteiden mukaan integroituvia ”sekamuotoja”. Silti voidaan esittää opettajan kolme toimintamallia taulukossa 1 esitetyllä tavalla.

Heinonen (2005, 51) toteaa, ettei eri opetusmenetelmien vastaavuus suhteessa oppimis- ja opettamiskäsityksiin ole yksiselitteistä. Opettajan käyttämistä opetusmenetelmistä ei voi tehdä suoria päätelmiä hänen oppimis- ja opettamiskäsityksistään. Esimerkiksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetus voi olla opettajajohtoista tai oppilaskeskeistä, sillä konstruktivistista oppimista voidaan tavoitella hyvin erilaisin menetelmin. Toisaalta opettajan käyttämien opetusmenetelmien monipuolistuminen voi olla seurausta opettajan opetus- ja oppimiskäsityksissä tapahtuneista muutoksista. Opetusmenetelmän valintaan vaikuttavat muun muassa (Knuutila & Virtanen 2001, 11)

Taulukko 1. *Opettajan toimintamallit (Hakkarainen ym. 1999, 172)*

	Opettaja A	Opettaja B	Opettaja C
Oppimis-prosessin kontrolli	Opettaja päättää työjärjestyksen.	Opettaja päättää työjärjestyksen keskusteltuaan oppilaiden kanssa.	Oppilaat päättävät työjärjestyksen opettajan antamissa puitteissa.
Opettajan oppimis-käsitys	Oppiminen on tiedon vastaanottamista ja tehtävien tekemistä.	Oppiminen edellyttää osallistumisen lisäksi sitoutumista ja motivaatiota opettajan luomissa tilanteissa.	Oppiminen asteittain syvenevä tutkimusprosessi, jota ohjaa ongelmien asettaminen.
Oppimis-prosessin rakenne	Opetussuunnitelmaa seuraavat tehtävät ja kirjalliset työt toteutetaan annetusta aiheesta.	Opettaja valitsee toiminnat kyseisen tiedonalueen ja oppilaiden tiedontason sekä mielenkiinnon että motivaation mukaan.	Toiminnan suunnittelu tukee oppilaiden itsenäistä toimintaa. Lähtökohdana ovat oppilaiden tarpeet ja tietoon kohdistuvat päämäärät.
Opettajan rooli	Faktojen ja informaation välittäminen, opiskelutaitojen välittäminen	Mielenkiinnon herättäminen, oppimisen ohjaaminen	Oppimisprosessin kontrollin asteittainen siirtäminen oppilaille

- oppilaiden taso, tottumukset ja motivaatio
- opettajan valmiudet, kokeilunhalu ja kokemus erilaisista opetusmenetelmistä
- opetettava aihe, sisältö ja tavoitteet
- eri opetusmenetelmien vaatimukset (esim. opetustilat, ryhmän koko, aika)
- opetusmenetelmien vaihtelevuus ja tarkoituksenmukaisuus.

Tavoitteet tulee nähdä aina keskeisiksi opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien laadun kannalta. Erilaisilla opetusmenetelmillä – myös opettajakeskeisillä kyselevän opetuksen muodoilla – on tärkeitä tehtäviä erilaisissa tavoiteltavissa työprosesseissa. Tavoitteet eivät koske pelkästään tiedollista puolta, vaan yhtä lailla erilaiset kasvatukselliset (mm. sosioemotionaaliset) tai itse oppimisen taitoihin liittyvät tavoitteet mahdollistuvat erilaisissa opetusmenetelmissä. Toiseksi oppimistyylien ja -strategioiden tutkimuksista tiedetään, että joustava tyyli on erilaisten tehtävien vaatimukseen mukautuvuudessaan oppijalle edullisin (Biggs 2003). Opettajalle ja opettamiselle tästä seuraa odotus, että erilaisia oppijoita sisältävässä oppilasjoukossa tarvitaan opetusmenetelmällistä monipuolisuutta, jotta kaikille tulisi mahdollisuus saada itselleen ominaisen oppimistyylin tukea.

Niin Suomessa kuin muissa vertailukelpoisissa eurooppalaisissa tutkimuksissa on usein nostettu esiin kahden kolmasosan ”sääntö”. Sen mukaan opettajan puhe ja hallinta vievät oppitunneista noin kaksi kolmasosaa, ja loppuaika on jakautunut epätasaisesti oppilaiden kesken. (Kansanen 1991; Kansanen & Uusikylä 1982; Uusikylä & Kansanen 1988.) Esimerkiksi Ahtee ym. (2005, 98) viittaavat tutkimukseen, jossa havainnoitiin 34 luonnontieteen oppituntia. Niistä vain kahdessa oppilaat saivat ryhmäkeskustelutehtäviä ja nekin kestivät vain noin 10 minuuttia. Pääasiallinen toimintamuoto oli opettajan puhe: opettaja kysyi ja oppilaat antoivat lyhyitä vastauksia.

Opetusmenetelmien yksipuolistumiseen yleensä tahtoo liittyä oppikirjasidonaisuus, jolloin etenkin opettajanoppaiden ohjeiden mukaisesti edeten joustavuus on saattanut vähetä. Konstruktivistisen, oppilaskeskeisen ”hengen” sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ansiosta on tuosta kolmasosasta tultu suuntaan, jossa oppilaiden ääni, heille varattu aika ja tila sekä vaikutusmahdollisuudet ovat lisääntyneet. Koulukohtaiset opetussuunnitelmaprosessit sekä oppikirjojen ja niihin liitettyjen oheismateriaalien monipuolistuminen ovat lisänneet joustavuutta, monipuolisuutta ja katsannon avaruutta. Oppimateriaalien viisas hyödyntäminen ja hyvät oppikirjat voivat myös lisätä opetusmenetelmällistä monipuolisuutta ja tukea opettajaa opetuksen eriyttämisessä (Heinonen 2005, 244–250).

Esimerkiksi oppimisen ohjaamista tarkastelleet Mäkinen ja Kallio (2007, 34–37) saivat esi-, alku- ja erityisopettajia ($N = 42$) koskeneesta kyselytutkimuksesta tulokseksi, että opettajien oppimiskäsitykset olivat opetussuunnitelman perusteita myötäileviä ja varsin yhdenmukaisia yleisellä tasolla painottaessaan näkemystä oppilaista aktiivisina oppimisen subjekteina, korostaessaan oppilasta koskevan monipuolisen tiedon keruuta ja välttämään konstruktivistista tulkintaa oppimisesta.

Opetusmenetelmiä suoraan käsittelevää empiiristä tutkimusta ei Suomessa ole juuri tehty kuluvalle vuosituhannelle. Yksi harvoista on Heinosen (2005) väitöskirja, jossa raportoitiin 157 luokanopettajan näkemyksiä oppilaskeskeisistä, oppimaan oppimista tukevista ja opettajajohtoisista menetelmistä. Tulosityhteytenä voidaan todeta (emt. 134–136, 153):

- Oppilaskeskeisistä menetelmistä käytetyimpiä olivat (asteikko 1...5 = ei koskaan...jatkuvasti) ryhmätyöt ($ka = 3.38$), oppilaiden esitykset ($ka = 3.36$) ja projektityöskentely ($ka = 2.99$). Vähiten harrastettiin suggestopediä ja rentoutusta.
- Oppimaan oppimista tukevista opetusmenetelmistä suosituimmat olivat luova ongelmanratkaisu ($ka = 2.92$) sekä yhteistoiminnallisuus ($ka = 2.87$) ja käsitteen omaksuminen ($ka = 2.87$). Sekä oppilaskeskeisyys että

oppimaan oppimisen menetelmät olivat yhteydessä opetussuunnitelmaan kohdistuvaan mielenkiintoon.

- Opettajajohtoisten opetusmenetelmien keskiarvot olivat kokonaisuudessaan suurimmat (keskiarvon variaatioväli 4.02–3.64). Eniten käytettiin oppilaiden paritehtäviä (ka = 4.02), itsenäisiä tehtäviä (ka = 3.96) ja yhteistä keskustelua (ka = 3.96). Vähiten käytettiin opettajan kyselyä (ka = 3.64), mutta keskiarvo on suuri verrattuna oppilaskeskeisiin ja oppimaan oppimista edistäviin toimintoihin.

Lavonen ym. (2007) keräsivät fysiikan ja kemian työtapojen käyttöä koskeneen laajan aineiston 3626 yhdeksäsluokkalaisesta. Oppilaiden mielestä fysiikan ja kemian tunnilla yleisimmin käytettyjä työskentelytapoja olivat opettajan johdolla tai oppikirjasta tapahtuva opiskelu ja oppilastyöt. Myös Korkeakosken (2001b) mukaan perusopetuksen kuudennen vuosiluokan opettajista 71 % katsoi, että heidän antamansa tiedot, selitykset ja kysymykset ovat edelleen opetuksen ydintä ja 62 % opettajista piti oppikirjojen tietoja ja työkirjojen tehtäviä oppilaiden työn perustana. Vastaavat prosenttiluvut matematiikassa olivat 70 ja 66 (Niemi 2001, 87).

Vuonna 1999 toteutetun kansainvälisen TIMSS-arvioinnin (The Third International Mathematics and Science Study) yksi mielenkiintoinen päätelmä oli, että erilaisilla ryhmä- ja projektityöskentelytavoilla oli negatiivinen yhteys oppimistuloksiin kaikissa muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa paitsi Japanissa (Reinikainen 2007). Kupari ja Reinikainen (2004) olivat jo aiemmin pohtineet, että jos Suomessa luonnontieteiden opetuksessa lisättäisiin luento-opetusta TIMSS:issä parhaiten menestyneiden maiden tasolle, voisivat suomalaiskoulu-
laisten oppimistulokset olla nykyistä paremmat.

Lavosen tutkimusryhmän (2007) aineistossa oli vain harvoin pienessä ryhmässä keskustelua, tietokirjojen lukemista, kirjoitelmien tai käsittekarttojen laatimista sekä vierailuja. Oppilaat toivoivat edelleen, että oppitunnilla seurattaisiin opettajan esitystä, vaikkakin lähes kolmasosa oppilaista haluaisi vähentää opettajan johdolla tapahtuvaa opiskelua nykyisestä. Liki 40 % oppilaista toivoi lisää tehtävien tai projektien tekemistä pienessä ryhmässä. Vajaa kolmannes oppilaista halusi vähentää oppikirjasta opiskelua ja 47 % lisätä tietokirjojen tai sanomalehtien käyttöä oppitunneilla. Oppilaat kaipaivat erilaisten graafisten tiedonesittämismenetelmien käyttöä, ja suurimmat lisäystoiveet liittyivät vierailujen lisäämiseen ja asiantuntijoiden käyttöön opetuksessa. Tytöt valitsivat poikia enemmän opettajajohtoisia työtapoja. (Emt., 28.) Varovaisuutta noudattaen voidaan sanoa, että samansuuntaisia kokemuksia voitaneen löytää myös yleisemmin eri oppiaineiden opetusmuotoja analysoitaessa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden tavoitteet sekä perusteisiin ensi kertaa kirjoitetut hyvän osaamisen kuvaukset ovat suurelta osin

luonteeltaan oppilaan taitoja, ei niinkään tietosisältöjä, kuvaavia. Taidot syntyvät juuri erilaisissa työskentelyprosesseissa ja siksi opettajan on entistä tärkeämpää pohtia oppisisältöjen rinnalla sitä, miten opetustilanteissa työskennellään.

Kokoavia päätelmiä perusopetuspedagogiikan empiiristä arviointia varten

Arviointiryhmä katsoo Vuorisen (2001, 50–53) tavoin, että taitava opettaja hallitsee useita opetusmenetelmiä ja kykenee valitsemaan tarkoituksenmukaiset opetusmenetelmät ja käyttämään niitä vaihtelevasti erilaisissa opetustilanteissa. Monipuolinen opetusmenetelmien käyttö edistää oppijoiden oppimista, koska oppimisprosessissa käytetään hyödyksi eri oppimistyyliin sisältyvää oppijan sisäistä energiaa. Vaihteleva opetusmenetelmien käyttö lisää myös usein vuoro-vaikutusta opettajan ja oppijoiden sekä muiden oppijoiden kesken.

2.2.4 Oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen pedagogisen laadun turvaajana

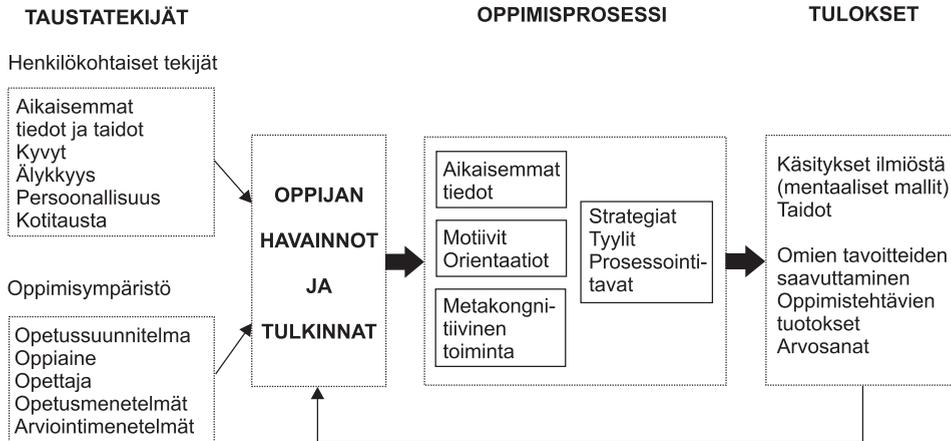
Edellä todettiin opettajan tavoitetietoisuutta koskevan luvun 2.2.2 lopussa, että tavoitetietoisuus tarkoittaa paitsi opetussuunnitelman ja siinä esitetyn tavoitteiston tuntemusta niin myös ymmärrystä päämääristä, joita opettajan tulee tunnistaa oppilaidensa kannalta. Toisaalta oppilaslähtöisyys on laajasti katsoen pedagoginen lähtökohta, jota niin opetussuunnitelma kuin oppimisen tutkimus nykyisin puoltavat.

Arviointiryhmän näkemyksen mukaan kuviossa 1 esitetty oppimisen kokonaismalli antaa hyvän kuvan niistä toisiinsa verkottuneista tekijöistä, jotka vaikuttavat oppimiseen erityisesti kognitiiviselta kannalta tarkastellen. Tässä pedagogiikan arvioinnissa opiskeluympäristöä tarkastellaan myös laajemmin esimerkiksi fyysisiä ja sosiaalisia ympäristötekijöitä mukana pitäen (tarkemmin luvussa 2.2.5).

Henkilökohtaiset ja oppimisympäristöön liittyvät taustatekijät vaikuttavat kuvion 1 mukaan oppijan havaintoihin ja tulkintoihin, mitä oppimistilanteessa odotetaan. Oppimistulosten kannalta tärkeitä ovat oppijan aikaisemmat tiedot, motiivit ja itsesäätelytaidot sekä muun muassa oppimisen tyyli ja strategiat. Kouluissa on tyypillisesti mitattu tuloksia kognitiivista osaamista kuvaavina arvosanoina, mutta entistä tärkeämmiksi tulisi tunnistaa ja ohjata niitä käsitteellisiä muutoksia, joita oppilailla esiintyy opittavista asioista.

Sekä oppimisen tutkimuksesta että opetussuunnitelman perusteista (esim. Haapaniemi ym. 2003; Hakkarainen ym. 2004; Opetushallitus 2004; Tynjälä

KULTTUURI



Kuvio 1. *Oppimisen kokonaismalli (Tynjälä 1999, 17)*

1999) voidaan tehdä yleinen johtopäätös, että oppilaskeskeiset, oppilaan omaa aktiivisuutta korostavat opetusmuodot ja -menetelmät ovat suunta, johon pedagogiikan toivotaan kehittyvän. Konstruktivismiksi kutsuttuun oppimiskäsityserheeseen mahtuu hyvin monenlaisia näkemyksiä maltillisesta radikaaliin ja yksilöllisestä yhteisölliseen konstruktivismiin. Kaikille niille jollakin tavoin yhteistä on korostaa oppijan itsesäätelytaitojen tärkeyttä sekä aiemman tietämyksen merkitystä tietorakenteiden syntyisessä, lujittumisessa ja muuttumisessa. Käsitteellisen muutoksen tavoittelemisen antaa tutkijoiden mukaan opettajalle tukijan (scaffolding) ja lähikehitykselle mahdollisen kasvun turvaajan (zone of proximal development) tehtävät. Erityisesti tieto- ja viestintätekniikan opetuksen käytön sovellusten tutkimus on virittänyt toiveita yhteistoiminnallisen (cooperative) ja yhteisöllisen (collaborative) oppimisen mahdollisuudesta auttaa oppilaita tiedon yhteisessä jakamisessa ja rakentamisessa. (Ahoranta 2004; Kivikangas 2003; Rauste-von Wright 1997; Sormunen 2004.)

Oppimaan oppimisen arvioinneissa on liikuttu kuluvalle vuosituhannelle niiden ydinkysymysten parissa, joiden kautta oppilaslähtöisyyttä voidaan aidosti arvioida. Hautamäki ym. (2003, 12) määrittelevät käsitteen oppimaan oppiminen näin:

”Yksilön oman oppimisen käyttöä ja kehitystä ohjaava osaamis- ja uskomusjärjestelmä, jonka voi ottaa halutessaan käyttöön ja joka rakentuu taidosta ja tahdosta käyttäen oppimista keinona ratkaista tehtäviä, joita ei voi ratkaista vain muistamalla tai soveltamalla suoraan aiemmin opittua. Taito tarkoittaa tällöin oppimisen teknistä hallintaa, kykyä soveltaa ajat-



teluaan uuteen tehtävään tai tilanteeseen, ja tahto uskoa oman oppimisen mahdollisuuksiin, toivon perspektiiviä.”

Seuraavissa luvuissa on tarkasteltu erityisesti tekijöitä, jotka kuvastavat eri tavoin oppilaslähtöisyyden huomioon ottamista ja toteutumista. Näiden tekijöiden voi otaksua nousevan esille myös arviointiaineistosta, koska niitä on sisällytetty arviointilomakkeen strukturoituihin osioihin ja koska opettajat oletettavasti tarkastelevat seuraavantyyppisiä teemoja avoimiin kysymyksiin antamisissaan vastauksissa.

Motivaatio ja oppimiseen liittyvät uskomukset

Motivaatiota on tutkittu paljon oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Kun oppilas on kiinnostunut, hänelle syntyy tiivis suhde opiskeltaviin asioihin ja opiskelu johtaa syväoppimiseen, jolloin opittuja tietoja voidaan käyttää uusissa tilanteissa (transfer). Opettajan on siis hyvä olla selvillä siitä, mitkä sisällöt ja kontekstit kiinnostavat nuoria ja hänen tulee pyrkiä motivoimaan nuoria valitsemalla opiskelun lähtökohdaksi heitä kiinnostavat asiat. Lisäksi asiat, joista oppilaille on kokemuksia, ovat hedelmällisiä lähtökohtia opiskelulle. Kiinnostukseen voidaan vaikuttaa tietysti myös valitsemalla työtapoja taitavasti. Jos opettajalla ja oppilaalla on yhteinen intentio oppimiseen, on oppiminen tuloksellista.

Esimerkiksi Kivikankaan (2003, 195–197) kehittämistutkimuksessa osoitettiin, miten käsityön opetuksessa motivaation turvaaminen ottamalla huomioon oppilaiden yksilöllisyys osoittautui tärkeäksi, samoin motivaation kontekstuaalisuus oli oleellista ymmärtää. Kun sisältö ja toteuttamistapa olivat oppilaille valinnaisia, vapaus myös käytettiin tehokkaasti ja innostuneesti hyväksi. Lavsén ym. (2007, 29) luonnontieteiden oppimisen alaan kuuluvan tutkimuksen yksi tärkeä löydös oli, että tytöillä ja pojilla oli keskimäärin erilaisia eri tiedonaloihin liittyviä kiinnostuksen kohteita ja arkielämän kokemuksia. Toisaalta aina on olemassa sekä tyttöjä että poikia, joiden kiinnostusten kohteet ja kokemukset poikkeavat ”keskiarvo-oppilaan” profiilista.

Hautamäen tutkimusryhmä (2003, 2005) on raportoinut useiden tuhansien (N = 4329–6692) suomalaiskoululaisten oppimaan oppimisen valmiuksista. Tulosten päälinja oli, että oppilaiden uskomukset (oma pätevyys, omat oppimistilanteiden aikaiset toimintatavat, vanhempien suhtautuminen lapseen ja kouluun) olivat yhteydessä suoriutumiseen. Mitä parempi osaamisen taso oli, sitä myönteisempiä olivat kouluun kohdistetut uskomukset. Samoin mitä myönteisemmät oppimiseen kohdistuneet asenteet olivat, sitä paremmin oppilaat onnistuivat myös osaamista mittaavissa tehtävissä. Noin 10.5 %:lla oppilaista oli vahva taipumus välttää tehtäviä, joita opettajat antoivat. Oppilaista 8.8 prosentilla oli heikko mi-

näkuva laskijoina. Vuodesta 1996 vuoteen 2003 on niin oppimaan oppimisessa kuin uskomuksissa tapahtunut kehitystä, ja kummassakin mittauksessa tyttöjen menestys oli parempi, joskaan ei kaikilla tarkasteluilla oppimaan oppimisen osa-alueilla tilastollisesti merkitsevästi parempi. (Hautamäki ym. 2003, 82–87, 118–123; Hautamäki ym. 2005, 73–95, 108–111.)

Oppimaan oppimisen tilaa koskevat tulokset asettavat opettajille suuria haasteita. Miten voi tukea uskomuksien myönteistä kehitystä tilanteessa, jossa monet lasten ja nuorten kotikasvatukseen ja -oloihin liittyvät tekijät ovat hyvin vahvoja? Opettajiin kohdistuvat odotukset eivät vähene siitäkään, että oppilasaines heterogeenistuu monen muunkin ulottuvuuden suhteen, mitä tarkastellaan seuraavassa luvussa.

Erityisen tuen tarve

Perus- ja erityisopetuksen rajapinnassa on käyty viime vuosina keskustelua integraatiosta ja inklusiosta. Jälkimmäisellä on tarkoitettu ajatusta oppilaan oikeudesta samaan lähikouluun kuin muut ikäluokkansa oppilaat huolimatta siitä, että hänellä on erityisen tuen tarpeita (esim. Murto ym. 2001). Inklusio on siis filosofia ja toimintatapa, miten kaikkien oppilaiden oppimisen esteitä voitaisiin poistaa tai madaltaa ja miten heidän oppimistaan voitaisiin parantaa ja osallistumista lisätä. Ajatustavasta käytetäänkin toisinaan nimitystä osallistava kasvatust. Esimerkiksi Saloviita (2005) tai Naukkarinen (2004) vetoavat perustellusti opettajankoulutuksen näkökulmasta siihen, ettei ”erityisopetusta” ja ”erityisiä oppilaita” sysättäisi erityisasiantuntijoille, vaan kaikille opettajille tarvittaisiin näkemystä ja taitoja kohdata kaikki oppilaat omalla tavallaan erityiseen tukeen oikeutettuina.

Monien selvitysten mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on lisääntynyt, mihin vaikuttaa oppilasaineen muuttumisen lisäksi myös diagnosoinnin tehostuminen. Tilastokeskuksen (2007) mukaan syksyllä 2006 kokoaikaiseen erityisopetukseen oli siirretty 44 700 peruskoulun oppilasta eli kahdeksan prosenttia peruskoululaisista. Vaikka peruskoululaisten määrä väheni prosentoin, erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi edellisvuodesta yli neljä prosenttia. Erityisopetukseen siirretyistä oppilaista lähes puolet oli integroitu kokonaan tai osittain yleisopetuksen ryhmiin, ja hieman yli puolet sai opetusta peruskoulujen erityisryhmissä ja erityiskouluissa syksyllä 2006. (Vrt. myös Jahnukainen 2007.) Alijoen (2006) kohdejoukosta (N = 270) noin puolet (53 %) esiopetuksen erityistä tukea tarvitsevista lapsista jatkoi yleisopetukseen, kun niin kutsutuista tavalisista lapsiryhmistä (n = 69) menttiin pääosin (73 %) koulun yleisopetukseen. Kuvatut prosenttiluvut ovat kokonaisuutena ottaen mittavat.

Koulun aloitusvaiheessa, ensimmäisen luokan jälkeen ja toisen luokan aikana alkuoppilaita tutkineen Kyrö-Ämmälän (2007) mukaan koulu ja opettaja tarvitsevat resursseja nykyistä yksilöllisempien opetuksellisten ratkaisujen toteuttamiseksi, koska suurissa ryhmissä yksittäisten oppilaiden tarpeet ja edellytykset jäävät huomiotta. Koulutulokkaiden oppimisen edellytyksiin tulisi kiinnittää ennistä enemmän huomiota ja nähdä erityisopetus kiinteäksi osaksi perusopetusta. Tämä puolestaan edellyttäisi tiivistä yhteistyötä yleis- ja erityisopettajien kesken. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa erityisopetus on ensimmäistä kertaa linjattu kokonaisuudessaan samojen perusteiden sisällä, ja on luovuttu erillisistä perusteista muun muassa vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetusta varten (Kartovaara 2007, 16).

Oppimisen ohjaamista tarkastelleet Mäkinen ja Kallio (2007, 34–37) saivat esi-, alku- ja erityisopettajia (N = 42) koskeneesta kyselytutkimuksestaan tulokseksi, että runsas kolmannes (39 %) tutkituista opettajista näki erityistä tukea vaativan lapsen ohjauksen olevan suoriutumisen kontrollointia, eli heitä voi pitää jossain määrin kasvatuspessimistienä ja erilaisiin diagnostisiin luokituksiin takertuneina. Miltei puolet (42 %) käsitti ohjauksen ongelmanratkaisun tukemiseksi, ja heillä oli humanistinen, tulkinnallinen ja kasvatusoptimistinen suhde oppilaisiin. Vain viidennes (11 %) piti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamista sosiaalisen dynamiikan huomioimisena: he olivat käsityksiltään dynaamisia ja ajattelivat, että oppiminen on luonteeltaan erityisesti sosiaalista eli oppimisella on yhteisöllinen luonne.

Koulutuksen arviointineuvoston kahden arviointikyselyn mukaan erityis- ja tukiovetuksen sekä oppilashuollon palvelujen tilanne oli perusopetuksessa tyydyttävä, vaikka erityistä tukea saavien oppilaiden määrät olivat Korkeakosken (2005a ja b) mukaan lisääntyneet (ml. erityisopetukseen siirretyt tai otetut, osaaikainen erityisopetus, tukiovetus). Erityisen tuen tarve oli siis tarjontaa selvästi suurempi. Myös oppilashuoltopalveluissa oli tarvetta enemmän kuin palveluja on tarjolla. Lukiossa erilaisista oppimisvaikeuksista, vammaisuudesta, opiskelunvalmiuksien puutteesta, stressistä ja motivaation puutteesta kärsivien osuus oli yhteensä noin 16.6 % oppilaista (Mehtäläinen 2005). Monien tutkimusten mukaan erityisopetuksessa olevien opin- ja elämänpolulle kasautuu vakaviakin syrjäytymisriskejä (Karppinen & Savioja 2007).

Yksi opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien toteutumiseen oleellisesti vaikuttava seikka – edellä esiteltäisiin motivaatio- ja uskomustekijöihin ja lisääntyneisiin erityisen tuen tarpeisiin yhdistettynä – on tietysti opetusryhmän koko. Heterogeenisuudessaan haasteellinenkin pieni oppilasryhmä tuntuu ainakin arkijärjen valossa arvioiden selvästi helpommin hallittavalta kuin iso ryhmä. Mutta mikä on ”pieni” tai ”iso”, sitä pohditaan seuraavassa luvussa 2.2.5.

Kokoavia päätelmiä perusopetuspedagogiikan arviointia varten

Tässä perusopetuspedagogiikan arvioinnissa edellä kuvattu opiskelu- ja oppimisprosessia koskeva oppilaslähtöisyyden ajatus on rakennettu sekä kyselylomakkeeseen että aineiston tulkintaan seuraavanlaisen tiivistyksen perusteella:

Oppilaan edellytykset (vahvuudet ja rajoitukset) tulee ottaa huomioon opetuksessa esimerkiksi oppimiseen käytettävän ajan, opiskeltavaa asiaa koskevan aiemman tietämyksen, asian käsittelyn syvyyden, omaehtoisen aktiivisen toiminnan sekä itsearvioinnin ja oppimisen itsesäätelyn näkökulmista. Erityisen tuen tarvetta ei tarkastella pelkästään vaikkapa oppimisvaikeuksien tai käyttäytymisongelmien näkökulmasta. Opettajan kannalta katsoen on kyse hänen humanista kasvatusta- ja ihmiskäsityksestään eli oppilaiden näkemisestä ihmisinä, ainutkertaisina yksilöinä, joilla jokaisella on oikeus saada ominaislaatuun vastaavaa erityistä tukea. Viimeksi mainittua opettajanäkökulmaa tarkastellaan vielä erikseen esimerkiksi ammatillisen kehittymisen kannalta luvussa 2.2.5.

2.2.5 Opiskeluympäristötekijöiden toimivuus pedagogisen laadun turvaajana

Arviointiryhmä on päätenyt tarkastelemaan opiskeluympäristöä varsin laajana käsitteenä. Sen piiriin luetaan yhtäältä *oppilaita* suoraan koskevia tekijöitä ja toimintaedellytyksiä (esimerkiksi tilat, välineet, materiaalit). Toisaalta ajatellaan myös, että *opettajien* ammatillisella kehittämisellä (muutostahto, täydennyskouluttautuminen) on merkitystä opiskeluympäristön ja niin sanottujen opetustapahtuman kehystekijöiden rakentumisessa. Kolmanneksi myös koulun toiminnan järjestelyillä (opetusryhmät, työjärjestys, koulun toimintakäytänteet) sekä kansallisilla säädöksillä ja paikallisilla ohjeilla ohjataan välillisesti opetustapahtumaa. Nämä voidaan kiteyttää Vitikan (2007) sanoin ehtoihin, joilla edistetään yhtenäistä perusopetusta: "...opettajuuden pitäisi olla jaettava vastuuta ja välittämistä tukeva sekä oppimisympäristön tulisi olla oppilaille mieluinen ja toiminnallisuutta ja huolenpitoa kannustava".

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä pedagogiseen puheeseen on tullut oppimisympäristön käsite siinä merkityksessä, että sen järjestelmisellä opettaja vaikuttaa merkittävästi opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien laatuun. Oppimisympäristöajattelu on hyvin monimuotoista, mikä ilmenee muun muassa Mannisen ym. (2007, 29–35) kirjasta, jossa erotellaan avoimet ja suljetut, kontekstuaaliset ja teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) opiskeluympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat.



Tässä raportissa käytetään *opiskelu*ympäristö-käsitettä oppimisympäristö-termin sijasta siksi, että opettaja voi luoda ympäristön, jossa opiskellaan – toisin sanoen esimerkiksi kirjoitetaan, keskustellaan, leikitään, lauletaan ja väitellään – tavalla, joka voi johtaa oppimiseen, mutta niin ei aina käy. Oppiminen on päänsisäinen tapahtuma, joka voi olla myös tiedostamaton ja johon opettaja tai ympäristö ei voi vaikuttaa suoraan. (Kansanen 2004, 64–70; Uusikylä & Atjonen 2005, 155.)

Opiskeluympäristö on opiskelun kokonaisvaltainen toimintaympäristö, jonka osatekijät ovat psyykkinen (omakohtainen kokeminen), sosiaalinen (ihmisten välinen vuorovaikutus), kognitiivinen (tiedolliset prosessit) ja fyysinen (Kivikangas 2003). Usein opiskeluympäristö ymmärretään enemmän ulkoiseksi eli fyysisiä ja sosiaalisia olosuhteita käsittäväksi. Silloin esimerkiksi oppimateriaalit, opiskelutehtävät, tiedonlähteet, ohjaaja, opetusryhmän koostumus tai opetusmuodot ja -menetelmät ovat keskeisiä oppimisympäristöön vaikuttajia (Koli 2003, 159–160). Toisaalta voidaan Kolin (2003) tavoin puhua sisäisestä opiskeluympäristöstä, joka vastaa hyvin sitä oppimisympäristö-käsitteen määrittelyä, jonka Lavonen ja Meisalo (2007) tekevät näin:

”Opiskeluympäristön [Oppimisympäristön] käsitteellä korostetaan muun muassa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteen rakentajana, taitojensa ja persoonallisuutensa kehittäjänä sekä opettajan roolia mm. optimaalisten oppimismahdollisuuksien luoja, positiivisen sisäisen oppimishalun virittäjänä ja säilyttäjänä pedagogiikan keinoin.”

Näin opiskeluympäristön *sisäinen puoli* tarkoittaa tässä arvioinnissa paljolti samaa, mistä edellisessä luvussa 2.2.4 puhuttiin oppilaslähtöisyytenä. Siksi seuraavassa keskitytään tarkastelemaan enemmän *ulkoisen opiskelu*ympäristön tekijöitä eli opetusryhmän kokoa, oppimateriaaleja, opetusvälineitä sekä niiden erityistapauksena tieto- ja viestintäteknikkaa. Sitten palataan luonteeltaan psyykkisiin tekijöihin esittelemällä suomalaisten koululaisten kouluviihtyvyyttä ja koulukiusaamista koskevia tietoja. Luvun lopuksi näkökulma käännetään opettajaan opetusprosessin ”kehystekijänä”, jonka kouluttautumisalttius ja kokemat säädökselliset esteet saavat osansa.

Opetusryhmän koko opetusprosessien laadun näkökulmasta

Oppimisen yksilöllisyyden huomioidessa opetusryhmien koolla on merkitystä. Kansainväliset tutkimukset pitkältä ajalta eivät tue yksiselitteisesti päätelmää, että opetusryhmien koon pienetessä oppimistulokset tai oppilaiden yksilöllinen huomiointi paranisivat. Jokin ”kipukynnys” opettajilla tosin varmasti on, jonka

ylityttyä oppilaiden suuri määrä vaikeuttaa ja tekee jopa mahdottomaksi kiinnittää tarpeeksi huomiota erilaisiin oppijoihin.

Esimerkiksi Blatchford ym. (2007) totesivat, ettei pienemmissä luokissa ollut sen enempää yksilöllisyyttä, oppilaiden aktiivista roolia tai muuta opetuksen laadussa näkyvää huomiota kuin suuremmissa perusopetusryhmissä. Tutkijoiden mukaan sekä isoissa että pienissä oppilasryhmissä toimivien opettajien pitäisi kehittää yksilöllistä huomiota lisääviä strategioitaan ja perehtyä myös muiden opetusmuotojen, esimerkiksi ryhmätyön, merkitykseen.

Kansainvälisistä tilastoista (NationMaster 2006) voidaan nähdä, että kouluissa olevien opetusryhmien koko oli suurin Japanissa (35,5 oppilasta) ja Hongkongissa (31,9), kun tarkasteltiin 13-vuotiaita oppijoita. Ensimmäinen eurooppalainen maa järjestysluettelossa oli 9. sijalla oleva Ranska (21,6), ja vaikkapa Tanska sijoittui 17. sijalle (18) ja Ruotsi 25. sijalle (13,6). Suomea ei mainittu ainakaan 29 ensimmäisen maan joukossa. Alakouluissa oppilaiden määrä opettajaa kohti oli suurin Keski-Afrikan tasavallassa (73,5). Esimerkiksi Japani löytyi sijaluvulta 110 (22,4), Suomi sijalta 143 (15,5) ja Islanti sijalta 168. (10,9). Yläkoulussa oppilas-opettajasuhde oli suurin Nepalissa (61,1), 38:nneksi suurin Islannissa (22,5) ja 77:nneksi suurin Ruotsissa (15,3). Suomen sijaluku oli 98 (12,2). Vertailuluvuissa on niin suuria eroja, että mukana lienee maakohtaisten tilastointitapojen aiheuttamia virheitä.

Ryhmän kokoa suurempi merkitys on oppilasaineuksen heterogeenisuudella. Vaikkapa Metsämuuronen (2006, 50) pohti äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muutoksia suhteessa oppilasryhmän kokoon näin:

”[- -]muutaman oppilaan kasvu luokan ja koulun koossa ei voi olla ratkaiseva oppimisen este. Voidaan varmaan myös tarkastella asiaa toisin päin: muutaman oppilaan väheneminen luokassa ei olennaisesti paranna tai heikennä oppimistuloksia. Jos oppilaat ovat lähtötasonsa puolesta riittävällä osaamisen tasolla, todennäköisesti sekä pienissä että suurissa ryhmissä oppiminen on yhtä tehokasta. Sen sijaan oppimisvaikeuksien ilmetessä pienempi ryhmä todennäköisesti on suurta vaikuttavampi yhteisö oppia. Mikäli oppimistuloksissa eroja pienten ja suurten ryhmien välillä ilmenee, ne ovat todennäköisesti selitettävissä muilla kuin ryhmän kokoon liittyvillä tekijöillä kuten alueellisilla tai sosiodemografisilla seikoilla.”

Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2004 toteuttamassa arvioinnissa (Korkeakoski 2005b) tarkasteltiin perusopetusryhmien (luokkien) kokoja. Tästä vuoden 2007 arvioinnista poiketen vuoden 2004 aineistoon kuuluivat myös erityiskoulu ja Ahvenanmaan maakunnan koulut. Mainittujen koulujen keskimääräistä selvästi pienemmät ryhmäkoot vaikuttivat luonnollisesti hieman myös kaikkia kouluja koskeviin keskimääräisiin tietoihin. Kun mainitussa aineistossa koulujen perusopetusryhmien määrät otettiin huomioon, kaikkia kouluja koskeva keskiar-

vo jäi melko selvästi alle 20 oppilaan. Vuoden 2004 aineistoon perustuvat perusopetusryhmien (luokkien) keskokoot erikokoisissa kouluissa on raportoitu taulukossa 2. Taulukon tietojen avulla perusopetusryhmän ja koulun koon yhteys käy ilmi hyvin.

Taulukko 2. *Perusopetuksen yleisopetuksen perusopetusryhmien keskokoot koulun koon mukaan vuoden 2004 aineiston mukaan (Korkeakoski 2005b)*

Koulun oppilasmäärä	Perusopetusryhmän koko keskimäärin	Keskihajonta	Koulujen määrä (N = 2154)
–19	8,5	2,5	72
20–49	13,8	2,9	582
50–99	18,2	3,1	366
100–299	20,1	2,7	689
300–499	21,4	2,6	367
500–	22,6	3,3	78

Kolmas kansainvälinen matematiikan ja luonnontieteiden arviointi (Suomen TIMSS-aineiston koko 2920 oppilasta) osoitti, että Suomessa oli vuonna 1999 pienimmät matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen ryhmäkoot: Suomessa oli luonnontieteissä keskimäärin 18 ja matematiikassa 19 oppilasta, kun kansainvälinen keskiarvo oli 31 oppilasta. Ryhmäkoolla ei ollut yhteyttä oppimistuloksiin, joskin Suomen aineistossa alle 20 oppilaan opetusryhmien oppilaiden suoriutuminen niin matematiikassa kuin luonnontieteissä oli hieman huonompi kuin 21–35-oppilaisissa ryhmissä. (Kupari ym. 2001, 111.)

Alatuvan (2007) aineistosta (N = 4355 oppilasta) ilmeni, että niin koulun kuin luokan koon yhteys oppilaan koulumenestykseen (mitattu todistuskeskiarvolla) oli epälineaarinen: Koko koulun oppilasmäärän lisääntyessä todistuksen keskiarvo parani, mutta tämä yhteys oli vain noin 600 oppilaan koulukokoon nähden voimassa; sitä suuremmissa kouluissa yhteys heikkeni. Luokkakoon suureneminen korreloi positiivisesti koulumenestykseen aina 28 oppilaaseen saakka, mutta sen jälkeen yhteys muuttui negatiiviseksi. (Emt., 91–92, 96.) Koulun koon, luokan koon ja kuntatyyppin välillä oli seuraavanlainen yhteys:

Maaseudulla koulumenestys oli luokkakoosta lähes riippumatta kaupunkikouluja parempi pienissä kouluissa. Suurissa kouluissa menestys maaseudulla ja kaupungissa oli samanlaista 23 oppilaan luokkakokoon saakka, ja yli 23 oppilaan luokissa koulumenestys oli kaupungissa parempi kuin maaseudulla. (Emt., 96).

Erityisopetuksen näkökulmasta ryhmäkoko kriittisesti tarkasteleva Saloviita (2007, 486) viittaa Hattien (2005) raportoimaan kirjallisuuskatsaukseen. Sen mu-

kaan 46 erilaisen oppimistuloksiin vaikuttavan tavan joukossa opetusryhmän koko oli merkittävyudessaan vasta 40. sijalla (efektikoko 0.13). Saloviita laskee, että 45 minuutin opetustilanne 20 oppilaan luokassa merkitsee 2 minuuttia 15 sekuntia aikaa oppilasta kohden; ryhmäkoon puolittaminen lisäisi ajan 4.5 minuuttiin. Hän päätelee, että ”opetusryhmien pienentäminen on paitsi kallis, myös tehoton tapa yrittää vaikuttaa oppimistuloksiin”, joskin tunnustaa, että ”tällainen matematiikka ei tietenkään kerro kaikkea”.

Edellä kuvatun kaltaisten tulosten tulkinnan kriittinen kohta on, mitä koulumenestyksellä tai oppimistuloksilla tarkoitetaan. Erään laajan selvityksen mukaan vain todistuskeskiarvoja katsoen oppilaat ovat voineet saada parempia arvosanoja pienissä maalais- kuin suurissa kouluissa, vaikka osaamisen tasossa ei olisi eroja (Keskisuomalainen 31.12.2007). Toisaalta perusopetuslain edellyttämä ”elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen” antaminen edellyttää opettajalta paljon enemmän kuin vain kognitiivisen suoriutumisen varmistamisvastuuta. Esimerkiksi sosio-emotionaalisesta tavoitealueesta huolehtiminen tai luokan työrauhan ja turvallisen opiskeluympäristön vaaliminen käy sitä vaikeammaksi, mitä useampia vaikkapa temperamentiltaan erilaisia toimijoita samassa, neliöiltään rajallisessa työtilassa on.

Perusopetuspedagogiikan arviointiryhmän käyttöön eivät ehtineet opetusministeriössä koottavana olleet tiedot opetusryhmien koosta. Tältä osin on esitetty laajempaakin kritiikkiä opetustoimen tilastoinnin ajantasaisuuden puutteesta (Opetusministeriö 2007, 182–186), jolle arviointiryhmä ei tietysti ole voinut mitään.

Oppimateriaalit ja opetusvälineet pedagogisesta näkökulmasta

Vuonna 2001 raportoidussa opetuksen laadun arvioinnissa peruskoulun kuudennen vuosiluokan opettajista (N = 290) yli puolet ilmoitti, että oppikirjoilla on suurempi merkitys päivittäisen työn kannalta kuin opetussuunnitelmalla (Korkeakoski ym. 2001). Oppimateriaalien asema on vahva ja niiden ohjausvaikutus on suuri. Suurin merkitys materiaaleilla on matematiikassa sekä oppiaineissa, joihin on olemassa oppikirja, työkirja sekä opettajan oppaat. Materiaalien merkitys kasvoi sitä enemmän, mitä suurempi opetusryhmä oli ja mitä enemmän eri vuosiluokkien oppilaita oli samassa luokkatilassa. (Korkeakoski 2001c.)

Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2004 toteuttaman arvioinnin (Korkeakoski 2005a ja b) mukaan koulut joutuivat tinkimään jonkin verran muun muassa oppimateriaaleista ja opetuksellisista palveluista (taulukko 3).



Taulukko 3. *Koulun perusturvaan liittyvien eräiden materiaalistien palveluiden saatavuus lukuvuonna 2003–2004 ja syyslukukauden 2004 aikana perusopetuksen kouluissa (Korkeakoski 2005b, 98)*

Saatavuuden rajoituksia	Oppikirjat		Oppikirjoihin liittyvät harjoitus- tai työkirjat		Oppi- ja työvälineet		Työaineet (esim. TN/TS/KO)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ei hankita, ei käytetä, ei vaihtoehtoja	13	0,6	95	4,3	10	0,5	14	0,6
Tingitään määrästä / laadusta	942	42,3	997	44,8	744	33,5	560	25,4
Saatavuudessa vaihtelua	178	8,0	197	8,9	490	22,1	331	15,0
Huoltajat osallistuvat kustannuksiin, toimintaan	13	0,6	13	0,6	36	1,6	34	1,5
Yritys- tai liike-elämä sponsoroi	15	0,7	18	0,8	25	1,1	38	1,7
Palvelut yms. tarpeita ja tavoitteita vastaavia	1067	47,9	903	40,6	916	41,2	1228	55,7

Taulukon 3 mukaan siis hieman vajaalla puolella kouluista materiaaliset palvelut olivat sellaiset kuin pitääkin, eli ne vastasivat sekä tarpeita että tavoitteita. Kuitenkin jopa reilu kolmannes kouluista joutui tinkimään tavoitteiden mukaisesta määrästä tai laadusta. Esimerkiksi oppi- ja työvälineiden saatavuudessa oli viidenneksellä kouluista vaihtelua. Usein alueellisten ja kuntaryhmittäisten erojen taustalta löytyi koulun koko. Pienet koulut eivät olleet fyysis-materiaalisten edellytysten osalta yhdenvertaisessa asemassa suuriin kouluihin nähden, mutta pienet opetusryhmät, hyvä työrauha ja tarpeita melko hyvin vastaavat oppilashuollon palvelut kompensoivat eroja. Muutoin perusopetus oli opiskeluympäristönä suurelle enemmistölle oppilaita turvallinen, vaikka monien koulujen vitsauksina olivat homeongelma, riittämätön ilmanvaihto ja ahtaat tilat, jotka nousivat esille myös Putuksen ja Rimpelän (2007) aineistosta.

Korkeakoski (2005b, 101) teki seuraavanlaisen päätelmän:

”Koulujen koon mukaan tarkastellen pienimmillä kouluilla oltiin keskimäärin tyytyväisempiä materiaaliin ja muihin palveluihin suhteessa tarpeisiin. Koulukyydityksen ja työaineiden osalta eroja ei juuri ollut koulujen välillä. Suurimmissa kouluissa kouluateriaa pidettiin hieman vähemmän tasokkaana suhteessa odotuksiin. Kieliohjelman toteutumiseen oltiin suurissa kouluissa (oppilaita 300 tai yli) kaikkein tyytyväisimpiä. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 koulut olivat keskimäärin vähiten tyytyväi-

siä palvelujen tasoon. Ero muihin kouluihin näkyi lähes systemaattisesti kouluateriapalveluja lukuun ottamatta.”

Oppikirjat ovat tutkimusten mukaan opettajien käytössä ahkerasti, ja siksi ne ansaitsevat tässä hieman pohdintaa. Wikman (2004, 3–4) määritteli hyvän oppikirjan kolmen ulottuvuuden avulla: tehokas oppiminen, opiskelijan elämismaailman huomiointi ja tiedolle asetettavat ominaisuudet. Väisänen (2005, 11) sanoo, että ”oppikirjassa kiteytyy pienoiskoossa koko yhteisön ja kulttuurin kuva siitä, mitä on oppiminen ja millainen on opiskelija ja miten tietoihin pitää suhtautua”. Samalla tulee olla tietoinen myös siitä, että oppikirja saattaa olla intressiryhmien tuotos ja niiden tai tiettyjen muiden intressiryhmien edun ajamiseen tähtäävä.

Törnroos (2004, 5–6) on todennut, että suomalaisten seitsemännen vuosiluokan oppilaiden saaman matematiikan opetuksen sisältö voi vaihdella sen mukaan, mitä oppikirjoja he ovat käyttäneet. Opettajilta saadun tiedon mukaan analysoidut oppikirjat olivat toimineet varsin yleisesti annetun opetuksen pohjana. Viidennen ja kuudennen luokan oppikirjasarjojen välillä oli huomattavia eroja käytetyn lähestymistavan mukaan. Matematiikan tavoitteiden saavuttamiselle oli kuitenkin hyvät mahdollisuudet viimeksi mainittujen oppikirjojen perusteella.

Mikkilä-Erdman (2002) tutki luonto- ja ympäristötiedon oppikirjoja oppimisen välineinä. Tulosten mukaan oppikirjat johdattivat paremmin yksittäisiin faktoihin kuin oppiaineen taustalla vallitsevaan ajatteluun. Oppikirjakuvitus oli runsasta, mutta lähinnä viihteellistä, sillä kuvia ei integroitu tekstiin kuvaviittauksin tai selityksin. Väisänen (2005) analysoi lukion historian oppikirjoja 1960- ja 1990-luvuilta ja päätyi arvioon, että tekstit ovat tietyllä tavalla ulkokohtaisia ja raporttoivia, mikä viestii kouluhistorialle tyypillisestä käsityksestä, että tieto on varmaa ja kiistämätöntä. Kirjoittajan näkökulma asioihin puuttui, samoin lukijaa huomioiva aines. Myös opettaja on silloin tiedon hallitsijan ja valtaa pitävän roolissa. Tämä kokonaisuus on omiaan ylläpitämään kuilua koulutiedon ja tieteellisen tiedon välillä. (Emt., 171–172, 180–184.)

Oppikirjoja luonnontieteellisen ajattelun kehittäjinä arvioinut Saranen (1999) tarkasteli, ohjasivatko vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukaiset ala-asteen ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjat (n = 13) työkirjoineen (n = 8) tutkivaan ja kokeilevaan oppimiseen. Kolmen oppikirjasarjan kaikkien luokkien oppikirjojen tehtävät (n = 1509) samoin kuin toisen, neljännen ja kuudennen luokan työkirjojen kaikki tehtävät (n = 2209) analysoitiin. Lisäksi ympäristö- ja luonnontiedon opetuksesta ja oppimateriaalien käytöstä kerättiin muutamien opettajien (n = 21) kokemuksia.

Sarasan (1999) analysoimista alkuopetuksen varsinaisten oppikirjojen tehtävistä suurin osa oli sijoitettu reaaliympäristöön, mutta muiden luokkien tehtävät kohdentuivat enimmäkseen (yli 60 %) käsitteelliseen ympäristöön. Kuitenkin



niin oppikirjasarjojen kuin yksittäisten oppikirjojen välillä oli suuria eroja. Luokka-asteittain tarkasteltuna kokemukseen perustui keskimäärin yli kolmasosa tehtävistä, mutta ne olivat tutkimuksellisesti yksipuolisia. Painopiste oli havaitsemisessa. Perustelun ja päättelyn osuus kasvoi ylemmillä luokilla, mutta esimerkiksi kokeellisia tehtäviä oli kirjoissa vähän. Työkirjojen (tutkimusvihkojen) tehtävistä keskimäärin 90 % oli pelkästään käsitteellisiä, vaikka työkirjojen välillä oli suuria eroja. Yksittäisessä vihkossa saattoi olla vain neljä toiminnallista tutkimustehtävää tai enimmillään yli 50. Vihkojen välillä oli huomattavia eroja sekä tutkimuksellisen otteen että aiheiden monipuolisuudessa.

Esimerkiksi Manninen (2007, 37) ennustaa, että tulevaisuudessa oppikirjan rooli kapenee ja tarvitaan uudenlaisia materiaaleja vastaamaan monimuotoistuvan oppimisympäristön haasteisiin. Hän perää esimerkiksi kaikkia aisteja monipuolisesti herätteleviä tekstejä, kuvaa, ääntä ja harjoituksia, jotka asettavat niin kinesteettisiä, auditiivisiä kuin sensomotorisiakin haasteita oppijalle. Silti hän katsoo, että ”kirja ei kuitenkaan katoa minnekään, sillä se on monella tapaa lyömätön käyttöliittymä”. Mannisen tarkastelunäkökulmana oli pitkälti digitalisoitua opiskeluympäristö, johon luodaan katsaus seuraavassa luvussa.

Tieto- ja viestintäteknikka pedagogiikan näkökulmasta

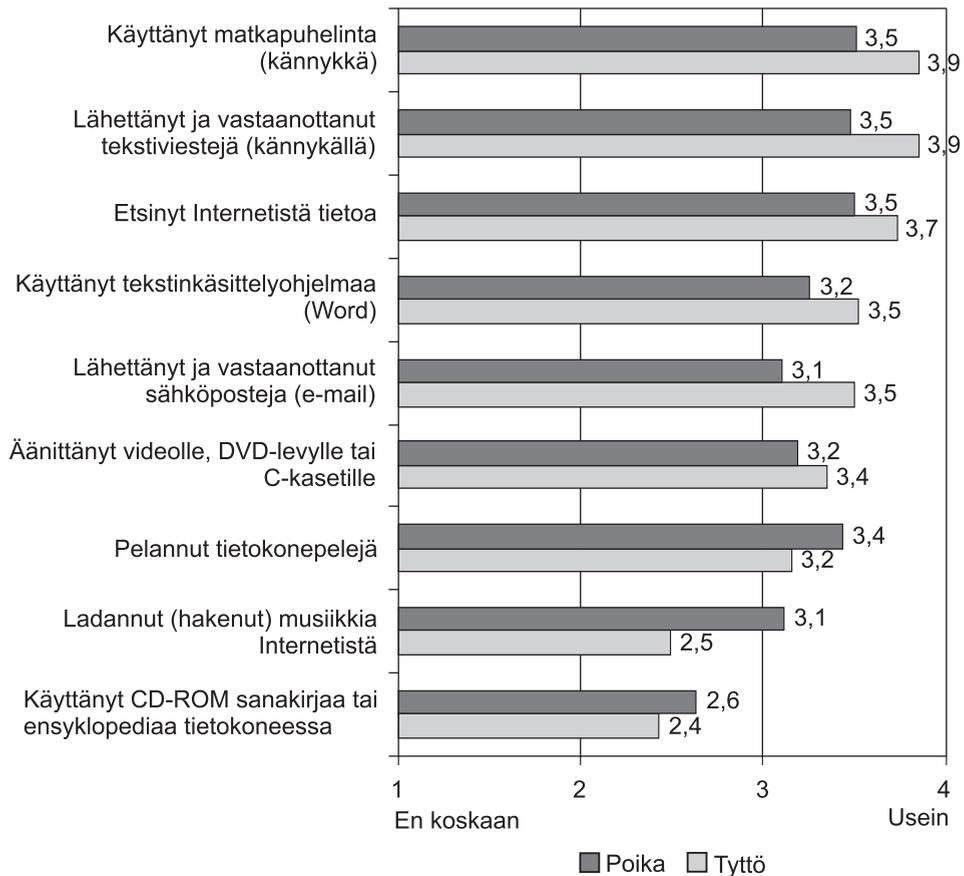
Tieto- ja viestintäteknikan (lyh. TVT) opetuskäyttöön on Suomessa viimeisen vuosikymmenen aikana kohdistettu paljon odotuksia, ja siksi esimerkiksi opettajien täydennyskoulutusta on toteutettu ja laite- ja ohjelmistohankintoja tuettu merkittävästi. Esimerkiksi Atjosen (2005b) viisivuotisessa seurantatutkimuksessa raportoitiin myönteisinä kokemuksina uudenlaista yhteistyötä, oppilaiden motivoituneisuutta sekä vaihtelun, erilaisuuden ja erimuotoisen kehityksen aikaansaamista. TVT:aa pidettiin sopivana tiedon itsenäisen etsinnän välineenä, ja sen kiitettiin mahdollistavan runsaan ja monipuolisen tiedon käsittelyn sekä uskottiin lisäävän oppilaiden kiinnostusta oppimiseen. Myös projektityöskentelyn käyttöä pidettiin hyvänä.

TVT:n moitittiin integroituvan huonosti koulun arkitoimintoihin ja opetussuunnitelmaan ja arveltiin, että esimerkiksi CD-ROM-levyt ja Internet-sivustot ovat omiaan houkuttelemaan oppilaita oppimisessaan harhapoluille. Aika- ja laitepulaa, pedagogisen tuen vähäisyyttä sekä omaa saamattomuutta tai taitojen vähäisyyttä pidettiin käytön laimeuden keskeisinä syinä. Edistysaskeleita on siis saatu aikaan, mutta silti TVT:n opetuskäytön laajuus ja laatu jättävät toivomisen varaa. (Emt.)

Samantyyppisiä hyviä ja huonoja puolia on havainnoitu muun muassa Helsingin kaupungin tietotekniikan opetuskäytön projektissa (Ilomäki 2002) eivätkä pohjoismaiden (Nordic countries 2006), englantilaisten (Kitchen ym. 2006) tai

PISA-maiden (OECD 2005) käyttökokemusten raportit ole poikenneet merkittävästi edellä kerrotusta yleislinjasta.

Luonnontieteiden opetuksen kiinnostavuutta tutkittaessa oppilailta kyseltiin tieto- ja viestintätekniikan käytöstä. Lavosen tutkimusryhmän (2007) kyselyyn vastasi 3626 (73 %) oppilasta 61 koulusta (81 %) ja sen jakaumatiedot ilmenevät kuviosta 2.



Kuvio 2. *Oppilaiden (N = 3626) kokemukset tieto- ja viestintätekniikan käytöstä (Lavonen ym. 2007)*

Kuvio 2 osoittaa oppilaiden olevan varsin valveutuneita TVT-sovellusten käyttäjiä. Monissa tutkimuksissa ja arvioinneissa (PISA mukaan lukien) on ilmennyt, että oppilaat toivovat esimerkiksi tietokoneiden käyttöä kouluissa enemmän kuin sitä on tarjolla, ja että pojat ovat käytön suhteen tyttöjä aktiivisempia (esim. Atjonen 2006; Ilomäki 2002; Kiesi 2005; Kupari & Välijärvi 2005; OECD 2005.)

Opettajiin kohdistuvia odotuksia käsitelleessä tutkimuksessaan Kilpiö ja Markkula (2006, 67–68) totesivat, että teknologia mullistaa monin tavoin opetus-

ta, oppimista ja kouluympäristöä. Se tukee koulun toimintaa ja tavoitteita sekä mahdollistaa uusia, vaihtelevia ja monipuolisia opetusaineiksia. Oppilaiden tulevaisuuden kannalta haastatellut (18 opettajaa ja 4 rehtoria) näkivät TVT:n tärkeäksi. Myös elämyksellisyys, havainnollisuus ja yhteisöllisyys sekä oppilaiden erityistarpeiden huomiointi nähtiin TVT:n vahvuuksiksi. Alaluokkien opettajat korostivat oppilaiden muita perustaitoja ja sosiaalisia kykyjä, eikä tietotekniikan uskottu yksinomaan riittävän niiden kehittämiseen. Heidän mukaansa opetuksen tavoitteet ja monet tilannekohtaiset tekijät olivat ratkaisevia opetusmenetelmien ja oppimateriaalien valinnalle.

Helsingin kaupungin tietotekniikan opetuskäyttöhankkeen oppituntiseurantojen perusteella (34 oppituntia eri aineissa ja kouluasteilla) tietotekniikan avulla toteutetut työtavat olivat enimmäkseen rajattuja ja opettajajohtoisia yksilöllisiä soveltavia harjoituksia (44 %). Tunneilla tehtiin myös perinteisiä pareina tai ryhmänä toteutettavia projektitöitä (38 %), joihin opettaja oli antanut aiheen ja/tai joista työstettiin raportti hakemalla verkosta tietoa (Ilomäki & Lakkala 2006). Syväisemmät pedagogiset uudistukset verkko-oppimisen kautta edellyttäisivät kuitenkin opettajien pedagogisen osaamisen ja työskentelykulttuurin oleellista muutosta (Ilomäki 2002, 143).

Yksi näkökulma opiskeluympäristöihin on psyykinen ilmasto, jota voidaan tutkia ja käsitteellistää esimerkiksi koulukiusaamisen tai viihtyvyyden sekä subjektiivisten koulukokemusten kautta. Sitä käsitellään seuraavassa luvussa.

Kouluviihtyvyys ja -kiusaaminen pedagogiselta kannalta

Opetushallitus (1999) tarkasteli oppilasviihtyvyyttä poikittaistutkimuksena keväällä 1999 viidessä kunnassa eri puolilla Suomea kaikilla luokka-asteilla (N = 4696). Tulosten mukaan tyytyväisyys väheni selvästi iän myötä aina kahdeksanteen luokkaan asti. Murrosiän helpottuminen ja tulevaisuuden valintojen teon läheneminen saivat tyytyväisyyden nousemaan jälleen yhdeksänneltä vuosiluokalta alkaen, ja se pysyi kutakuinkin vakiona lukion loppuun asti. Tyytymättömyys oli suurinta arvioitaessa opettajaa, opetusta ja tuntityöskentelyä. Pojat olivat kaikilla luokka-asteilla tyytymättömämpiä opetukseen, opettajaan ja tuntityöskentelyyn kuin tytöt. Koulun yleistä ilmapiiriä – jolla tarkoitettiin koulun henkeä, oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuutta ja luokan ilmapiiriä – arvostivat viihtyvyyden tuojana kaikenikäiset oppilaat, mutta tässäkin ensimmäisten vuosiluokkien oppilaat olivat kouluunsa mieltyneempiä kuin vanhemmat ikäluokat.

Terho ja Perheentupa (2003) tiivistivät näkemyksensä seuraavasti:

Koulussa viihdytään huonosti. Joka kolmas luokkien 7–9 oppilaista ei pidä koulunkäynnistä eikä usko opettajien olevan heistä kiinnostuneita tai koh-

televan heitä oikeudenmukaisesti. Jonkinlaisia opiskeluvaikeuksia kokee lähes puolet oppilaista. Koulukiusaaminen on melko yleistä. Vanhempien kanssa ongelmista ei paljon keskustella ja kouluterveydenhuoltoonkin on ajoittain vaikea päästä.

Kansainvälisessä kasvatusalan tilastossa (NationMaster 2006) 67 % irlantilaisoppilaista (suurin prosenttiosuus maavertailussa) oli samaa mieltä väitteestä, että koulussa on ikävää. Seuraavaksi ikävimpänä koulua pitivät yhdysvaltalaiset (61 %), uusiseelantilaiset (60 %), australialaiset (60 %) ja suomalaiset (60 %) koululaiset. Ruotsi, Norja ja Tanska löytyivät sijoilta 7, 8 ja 14.

Kiusaaminen on yksi viihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Esimerkiksi Stakesin seurannan mukaan kiusattujen määrä oli 8- ja 9-luokkalaisille suunnattujen kyselyiden mukaan pysynyt vuosina 1998, 2001 ja 2002 jokseenkin ennallaan: kahdeksaluokkalaisista pojista 9–10 % ja tytöistä 6–7 % kertoi joutuneensa kiusatuksi kerran viikossa tai useammin. Souranderin (2007) ryhmän tutkimus vuonna 1981 syntyneistä pojista (N = 2551) osoitti, että koulukiusaaminen voi ennustaa jopa vakavaa rikollisuutta myöhemmällä iällä, koska kiusaajilla oli monesti muitakin ongelmia elämässään. Sourander totesi opettajat tarkoiksi oppilaidensa tuntujoiksi, sillä heidän arvionsa ennustivat hyvin oppilaiden tulevaisuutta.

Salmivallin (2003, 15–17) mukaan useimpien tutkimusten lukemat vaihtelevat 5–15 %:n välillä, ja luokka-asteilla 1–6 useimmilla koululuokilla näyttäisi olevan ainakin yksi systemaattisesti kiusattu oppilas. Huhtikuussa 2007 kerätystä koulukyselystä ilmeni, että noin joka kymmenennellä koululla ei ollut tietoa kiusaamisen yleisyydestä. Kaikkiaan 60 %:ssa kouluista toistuvasti kiusattuja oppilaita uskottiin olevan vain 0–2 %. Lähes puolet vastanneista (46 %) ilmoitti jatkuvasti kiusattujen osuudeksi 1–2 % koulun oppilaista. (Salmivalli & Poskiparta 2007, 127.)

WHO:n koululaistutkimuksen mukaan Suomi oli kiusaamistilastoissa keski-vaiheilla, ja Suomi ja Tanska olivat pohjoismaisen tilaston kärjessä. Salmivalli (2003, 18) toteaa, että ”en väitä, että suomalaiset olisivat kiusaamisen suhteen välinpitämättömiä tai lepsuja”. Silti hänen mielestään Suomessa ei ole riittävän kriittisesti uskallettu pohtia, miksi kiusaamista on paljon ja miksei sitä saada vähenemään, kuten esimerkiksi Ruotsissa on tapahtunut.

Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta koulukiusaamiseen tarkastelleessa Soilamon (2006) tutkimuksessa kiusaaminen oli monikulttuurisissa kouluissa varsin yleinen ilmiö oppilaiden (N = 633) mukaan. Noin joka neljäs kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista kiusasi muita oppilaita usein, ja uhriksi itsensä kokeneiden määrä oli tätäkin suurempi. Kiusaajana tai uhrina oli useammin maahanmuuttaja kuin suomalainen oppilas. Joka neljäs maahanmuuttajaoppilas ja joka seitsemäs suomalainen pelkäsi joutuvansa kiusatuksi välitunnilla.

Yhdeksäsluokkalaisiin kohdistuneessa oppimaan oppimisen tutkimuksessa (Hautamäki ym. 2003, 115–116) oppilaiden arvio koulusta opiskeluympäristönä



oli varsin positiivinen, ja se oli muuttunut vuodesta 1997 vuoteen 2001 positiivisempaan suuntaan. Kavereiden suhtautuminen koulua kohtaan otaksuttiin paremmaksi vuonna 2001 verrattuna neljä vuotta aiempaan tilanteeseen. Myös opettajia arvioitiin nyt myönteisemmin, joskaan ero edelliseen mittaukseen ei ollut kovin suuri. Vanhempien suhtautuminen kouluun ja heidän tukensa koulutyölle koettiin hyväksi molempina aineiston keruuajankohtina.

Edellä on tarkasteltu oppilaita suoraan koskevia opiskeluympäristöön liittyviä seikkoja. Seuraavissa luvuissa analysoidaan, miten opettajien työolot ja koulutautumismahdollisuudet rakentavat osaltaan sellaista koulua, joka voi kohdata oppilaat heidän erityistarpeensa huomioivalla tavalla. Nämä ovat tärkeitä opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessin kehystekijöitä.

Opettajien työolot ja työssä jaksaminen pedagogisen toiminnan laadun näkökulmasta

Opettajan tehtävät ovat monien muiden ammattiryhmien tapaan moninaistuneet vuosikymmenten kuluessa. Niin sanotun perinteisen opetustehtävän rinnalle on tullut lukuisia oppilashuollollisia, kasvatuksellisia ja sidosryhmäyhteistyötä koskevia odotuksia (Kervinen 2005). Oppilasaineksen heterogeenistuminen ja opettajan yhteiskuntatietoisuuden ja -vaikuttavuuden vaatimus ovat lisänneet kiirettä ja riittämättömyyden tunnetta. Esimerkiksi Luukkaisen (2000) raportti kuvaa hengästyttävän määrän rooleja, joihin opettajaa ollaan ohjaamassa, samoin Kiviniemen (2000) tutkimus ilmentää nykyopettajan arkea ristikkäisten odotusten paineessa. Opettaja-lehden tekemän selvityksen mukaan jopa 56 % opettajista katsoi, että oppilaiden opettajiin kohdistama väkivalta on raaistunut (Laaksola 2007, 20).

Syrjälän, Estolan ja Uiton (2006, 36–39) kokoamissa opettajakirjoitelmissa ilmeni, miten opettajat olivat kieltäytyneet kuuntelemasta hallinnon retoriikkaa, ajattelivat omien näkemystensä olevan vähämerkityksisiä tai uudistuksiin liitettyjen odotusten ylimitoitettuja. Opettajien mukaan ”todellinen muutos ei ole hallinnollinen järjestely vaan pedagogista toimintaa” ja he kuvasivat innokkaasti, miten ja mitä he konkreettisesti luokkahuoneessa tekivät ja kehittivät.

Erilaiset uudistukset tai opettajille näennäisinä näyttäytyvät uudistukset voivat syödä työmotivaatiota jopa ammatista luopumiseen asti. Niihin saattaa liittyä epärealistisia odotuksia, joista syy langetetaan opettajalle. Se aiheuttaa tietysti pettymyksiä ja vaikeuttaa seuraaviin muutosyrityksiin ryhtymistä. Uudistuksen suhde omaan ammatti-identiteettiin, opettajayhteisön ominaisuudet sekä tunnekokemukset selittävät uudistuksiin suhtautumista. Monesti pinnan alla syvemmissä kerroksissa ei tapahdu mitään, vaikka poliitikot niin luulevat. (Syrjälä ym. 2006, 32–33; Huusko ym. 2007, 160–162.)

Paitsi Syrjälän ym. (2006) tutkimuksissa niin myös Kumpulaisen ja Saaren (2005, 93) raporttoimassa kartoituksessa opettajat kuvasivat työtään hyvin hektiseksi. Kiire-puhe oli hyvin yleistä. Kiireen koettiin aiheuttavan eniten stressiä opettajan jokapäiväisessä työssä, koska tuntui, että pakollisista työtehtävistä ei voitu suoriutua ajoissa. Kiireen aiheuttamaa kuormitusta koki 66 % opettajista melko usein tai jatkuvasti. Pahkinin, Vanhalan ja Lindströmin (2007) tuoreessa tutkimuksessa ”Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen” (N = 391) kiire ja stressi ilmenivät selvästi työtä kuormittaviksi ja ruuhkauttaviksi tekijöiksi. Opettajat kokivat joutuvansa tekemään jatkuvasti tehtäviä, jotka heidän oman näkemyksensä mukaan eivät kuuluisi heidän toimenkuvaansa; jopa kolmasosa vastaajista valittiin näin sanotuista ”muista töistä”.

Yli tuhat opettajaa käsittäneessä kyselytutkimuksessa Santavirta ym. (2001, 17) osoittivat, että eniten kuormitusta (suluissa samaa mieltä olevien %-osuus) aiheuttivat kiire (65,6 %), melu (35,7 %), puutteelliset työtilat (34,6 %), opetuksen valmistelu (32,1 %), kokeiden laadinta ja korjaus (30,5 %), opetusvälineiden niukkuus tai puutteellisuus (26,6 %) ja kurinpito luokassa (22,8 %). Samansuuntaisia tuloksia raportoivat myös esimerkiksi Tuominen (2006) ja Keskinen (2006).

Varsinainen oma opetus ei niinkään näyttänyt kuormittavan opettajia, vaan he väsyivät kaikesta muusta työstä, joka liittyi opettajana toimimiseen. Opettajalle ei riitä, että hän pystyy vaikuttamaan opetussuunnitelmaan, opetusmenetelmiin tai oppikirjavalintoihin, jos hän samanaikaisesti kokee, ettei pysty vaikuttamaan muihin työpäiväänsä sääteleviin tekijöihin, sanovat Kumpulainen ja Saari (2005, 93). Kasvatustehtävän opettajat kokivat vaikeutuneen huomattavasti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Oppilaiden henkilökohtaiset ongelmat olivat lisääntyneet. Tähän viittaavat myös tiedot lasten ja nuorten mielenterveysongelmien kasvusta, alkoholin ja huumeiden käytön lisääntymisestä ja varhaisen syrjäytymisen yleistymisestä. Huusko ym. (2007, 101–115) käsitteellistävät koettuja muutospaineita toimijuuden kannalta: Jos opettaja kokee olevansa vain kohde ja hahmottaa työtänsä atomistisesti, kaikki uusi ahdistaa. Jos hän taas kokee voivansa vaikuttaa ja paikantaa itsensä johonkin suurempaan kokonaisuuteen (holistinen näköala), toimijuuden ja hallinnan tunne säilyy myllerrystenkin keskellä.

”Opettajat Suomessa” -selvityksen (Kumpulainen & Saari 2005, 92) mukaan opettajien suuri enemmistö (80 %) oli tyytyväistä työhönsä. Mies- ja naisopettajat eivät eronneet toisistaan, mutta koulumuotojen välillä eroja oli. Lukion opettajat olivat tyytyväisimpiä työhönsä. Tyytymättömyys oli selvästi yleisempää 7.–9. luokkien opettajien ja ammatillisten opettajien keskuudessa; sama tulos ilmeni myös Santavirran tutkimusryhmän (2001, 16) aineistosta. Opettajista 79 % ilmoitti olevansa hyvin sitoutuneita työhönsä. Sitoutuneisuudessa ei ollut eroja sukupuolten välillä, mutta kouluvertailu osoitti lukion opettajat sitoutuneimmiksi.

Yksi näkökulma opettajan pedagogiseen ajatteluun ja työssä jaksamiseen on pedagoginen auktoriteetti, joka on Tainion ja Harjusen (2005, 173) mukaan tiedollista, ohjaavaa ja moraalista auktoriteettia vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin ja joka edellyttää rohkaisevaa ja auttavaa käyttäytymistä oppilaita kohtaan. Kirjoittajat viittaavat tutkimuksiin, joiden mukaan opettajien ”ammattitauti” on psykologisoida ja yksilöllistää luokkatapahtumia. Vuorovaikutustapahtumien ongelmat koetaan joko itsestä tai oppilaista yksilöinä johtuviksi ja opettajan kannalta henkilökohtaisiksi epäonnistumisiksi, vaikka näin ei aina tarvitsisi tehdä ja päätelmä saattaisi olla virheellinen. Erilaiset vuorovaikutushäiriöt ovat usein seurausta institutionaalisten osallistujaroolien rikkomuksista eivätkä niinkään henkilöitä koskevista syistä. Tainion ja Harjusen sanoin ”opettajalle oppiminen pois liiallisesta oman tai oppilaan persoonallisuudella selittämisestä on tärkeää sekä työssä kehittymisen että siinä jaksamisen kannalta (emt., 184)”.

Kysymys opettajan tai koulun perustehtävästä on jälkimodernissa ajassa – monien muiden ammattiryhmien ja yhteiskunnan palvelualojen tavoin – kiperä. Opetustyö ei varmaan koskaan ole ollut ”vain aineen opettamista”, mutta oppilasaines ja yhteiskunnallinen arvomaailma ja elämänrytmi ovat tietysti muuttuneet vaikkapa viime vuosisadalla merkittävästi tavalla, joka näkyy myös koulussa. Erilaisiin hankkeisiin ja kokouksiin osallistuminen, sidosryhmäyhteistyö ja moniammatillinen neuvonpito ovat opettajan ammattitaidon kannalta kasvun mahdollisuuksia, jotka voivat koitua oppilaiden saaman ohjauksen ja opetuksen parhaaksi. Silti kaikkivoipaisuuteen ei pidä sortua, jotta työhyvinvointi ja työn ilo sekä oma ydinasantuntemus säilyisivät.

Koettu kaikkivoipaisuuden vaatimus nostaa pohdittavaksi kysymyksen, miten opettaja voi ratkaista luokassa ja koulussa haasteita, joiden syyt ovat niiden ulkopuolella esimerkiksi perheiden pahoinvoinnissa tai oppilaan henkilökohtaisissa oppimisrajoituksissa. Kollegiaalisella yhteistyöllä, hyvällä pedagogisella johtajuudella ja hankalien työkokemusten säännöllisillä yhteisillä tarkasteluilla voi kuormitusta ainakin jakaa tasaisemmin. Yhdessä mietityt ratkaisut ovat todennäköisesti toimivampia kuin pyrkimys selviytyä yksin, mikä on ollut opettajien perinteisin selviytymisstrategia ja mitä koulutyön organisointi oppiaineittaisine työjärjestyksineen ja luokkahuoneineen ylläpitää tehokkaasti.

Periaatteessa yhteisöllisyydelle olisi hyvät edellytykset ainakin joidenkin tutkimusten mukaan: Työyhteisönsä ilmapiiriä piti hyvänä hiukan yli puolet (53 %) Santavirran tutkimuksen opettajista, Pahkin ym. (2007) raportoivat opettajien olevan tyytyväisiä paitsi lähiesimiehiinsä niin myös koulun ilmapiiriin. Myös Huusko ym. (2007) ovat yhtenäisen perusopetuksen ehtoja ja mahdollisuuksia käsittelevässä tutkimuksessaan tuoneet esille tässä suhteessa rohkaisevia signaaleja. Samalla tietysti tiedetään lukuisista kouluorganisaation kehittämishankkeista kaikkialta maailmasta, että yhteisöllisyyden rakentaminen (vertikaalinen

koherenssi) on erittäin haasteellista ja aikaa vievää; sen esimerkiksi Huusko ym. (2007) myös selkeästi tunnustavat.

Opettajien täydennyskoulutus pedagogisen ajantasaisuuden tukemisessa

Ammatillisen täydennyskoulutuksen kysymyksistä on keskusteltu opetus- ja kasvatusalalla paljon muun muassa siksi, että tietoja ja oletuksia eriarvoistumisesta esimerkiksi opettajaryhmien ja alueiden kesken on esitetty. Täydennyskoulutuksesta ja sen tuloksellisuudesta on tehty selvityksiä viimeisen kymmenen vuoden ajalta (mm. Hakala ym. 1999; Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999; Korkeakoski ym. 1999; Piesanen ym. 2006), ja niistä tehdään seuraavassa lyhyesti selkoa.

Esimerkiksi Piesanen ym. (2006) vuonna 2005 kokoaman aineiston (N = 2047 opettajaa) mukaan 11,3 % opettajista ei ollut täydennyskouluttautunut oman ilmoituksensa mukaan vuoden 2003 jälkeen. Kouluttautumisasiivisyys on vähentynyt selvästi kymmenen vuoden aikana Jakku-Sihvosen ja Rusasen (1999) aineistoon (N = 2653) verrattuna. Sitä selittää sekä voimavarojen (esim. sijaisten palkkauskustannukset), tarjonnan että omaehtoisen halukkuuden puute. Lyhytkurssien määrä oli lisääntynyt ja pitkäkestoinen opiskelu vähentynyt, samoin työajalla kouluttautuminen oli vähentynyt. Koulutuksen sisältöalueista opetussuunnitelmia, itsearviointia, oppilaanohjausta, erityisopetusta, oman aineen opetusta sekä hallinnollisia kysymyksiä koskevaan koulutukseen oli osallistuttu aiempaa aktiivisemmin, vaikka varsin suuret määrät opettajista olivat jääneet näidenkin ulkopuolelle. Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön, kansainvälisten hankkeiden toteuttamisen ja työelämän tuntemuksen koulutukseen ei ole ollut kiinnostusta entiseen tapaan. (Vrt. myös Hakala ym. 1999.)

Kumpulainen ja Saari (2005, 96) muistuttavat, että suomalaisen opettajakunnan ikärakenne vaikuttaa työssä jaksamiseen ja opetustyössä pysymiseen. Työolosuhteet ja mahdollisuudet saada täydennyskoulutuksen, työnohjauksen ja työyhteisöjen kehittämishankkeiden tukea vaikuttavat opettajan työssä jaksamiseen. Näihin asioihin tulee niin valtakunnallisella kuin paikallisellakin tasolla etsiä uusia ratkaisuja, jos halutaan tukea opettajakuntaa niin, että he työskentelevät tavanomaiseen eläkeikään asti.

Kainuulaisopettajien (N = 578) täydennyskoulutukseen kohdistuvassa kiinnostuksessa oli Heikkisen (2007) mukaan erotettavissa kolme erilaista suuntautuneisuutta: koulutus-, kehittämis- ja ei-koulutus-suuntautuneisuus. Kehittymissuuntautuneet opettajat tarkastelivat ammatillista kehittymistä koulutus-suuntautuneita opettajia laaja-alaisempana ilmiönä. Suuntautuneisuuden lisäksi täydennyskoulutuskiinnostusta selitti käsitys opettajuudesta ja erityisesti käsitys vuorovaikutuksen merkityksestä: mitä merkittävämpänä opettajat pitivät vuorovaikutusta, sitä suurempaa kiinnostusta he ilmaisivat täydennyskoulutukseen.

Pitkän aikavälin ratkaisuja etsittäessä on kuitenkin muistettava, että juuri opettajien työoloihin vaikuttamalla (esim. erityisopetuksen saatavuus, koulujen ja opetusryhmien koko, yhteistyöedellytysten turvaaminen, lisätyön korvaaminen, pedagogisen tuen osoittaminen) voidaan ehkäistä sellaista täydennyskoulutustarvetta, joka voi hoitaa vain oireita. Kuormitettu opettaja kuormittuu lisää siitä, että häntä veloitetaan osallistumaan täydennyskoulutukseen, jonka aikaiset opetusjärjestelyt teettävät lisätyötä (oli sijainen tai ei) ja saattavat entisestään ruuhkauttaa töitä. Koulutuskin voi siis aiheuttaa stressiä, ja kouluttautumishaluttomuus voi saada selityksensä tätä kautta. Tässäkin yhteydessä voi muistuttaa kokemusten yhteisen jakamisen, kollegiaalisen yhteistyön ja moniammatillisten ryhmien mahdollisuuksista psyykkisen ja konkreettisen työkuorman keventämisessä.

Kokoavia päätelmiä perusopetuspedagogiikan arviointia varten

Edellä kuvatuista sekä oppilaita että opettajia koskevan psyykkisen ja fyysisen toimintaympäristön ominaispiirteistä koostuu toteutuvalla pedagogiikalle keskeisiä kehystekijöitä (ks. kuvio 1). Arviointiryhmän näkemyksen mukaan hyvä fyysinen toimintaympäristö kohtuullisine opetusvälineineen ja -materiaaleineen on välttämätön, muttei riittävä ehto hyvälle pedagogiikalle. Kouluviihtyvyys, työrauha ja kiusaamisen minimointi ovat psyykkisen opiskeluympäristön näkökulmasta oleellisia tekijöitä, mihin edellä todetulla tavalla (ks. luku 2.2.4) kytkeytyy kiinteästi oppilaslähtöinen opetus- ja kasvatuskäsitys. Myös opettajien työolot ja jaksaminen vaikuttavat opiskeluympäristön edellytysten muovautumiseen.

2.2.6 Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo

Koulutuksen tasa-arvo on yksi demokraattisen yhteiskunnan peruspilareista. Koulutukseen pääsyn, koulutusjärjestelmän sekä koulutuksen tulosten tasaver-taisuus ovat olleet jo vuosikymmeniä keskeisiä kysymyksiä yhtenäistä koulutusjärjestelmää kehitettäessä. Kysymykset eivät ole menettäneet ajankohtaisuuttaan. Koulutuksesta puhuttaessa on tärkeää pohtia esimerkiksi sukupuolten, kielen, etnisen taustan, erityisen tuen tarpeen tai maantieteellisen alueen yhteyttä niin koulutukseen pääsyyn kuin sen tuloksellisuuteenkin. Tasa-arvoisen laadun kysymys on hyvin tärkeä myös tämän perusopetuspedagogiikan arvioinnin kannalta, kun pohditaan, ovatko kaikki oppilaat yhdenvertaisessa asemassa esimerkiksi oppimateriaalien, opetuksen suunnittelun tai opettajien saaman ammatillisen tuen suhteen. Esimerkiksi erityisopetuksen näkökulmasta kaikille yhteinen kou-

lu on haaste järjestelmän kehittämiseksi siten, että se palvelee kaikkia oppilaita ottaen huomioon yksilölliset tarpeet.

Erimerkiksi PISA- ja TIMSS-arvioinnit, Opetushallituksen ja Stakesin työhyvinvointikyselyjen tulokset tai monet Opetushallituksen arvioinnit osoittavat melko säännönmukaisesti, ettei merkittäviä eroja ole vaikkapa maan eri osien tai maaseutu- ja taajamakoulujen kesken. Suomalainen pitkäjänteinen koulutuspolitiikka, homogeeninen pohjoismainen hyvinvointiyhteiskunta ja oppilasaines sekä korkeatasoinen opettajankoulutus ovat pitkällä aikavälillä luoneet perustan, joka ei ainakaan lyhyessä ajassa rapaudu. Silti erilaisia selvityksiä lukiessa syntyy väkisin ajatus, että fragmentaarisilta näyttävien, toisinaan tilastollisesti merkitsevien erojen joukossa voi olla syntymässä huonoja trendejä, joita olisi voitava ehkäistä.

Yksi näkökulma tasa- tai eriarvoisuuteen on pohtia ala- ja yläkoulujen pedagogisia toimintamahdollisuuksia. Käsitukset esimerkiksi alakoulujen tai luokanopettajien ja yläkoulujen tai aineenopettajien pedagogisista eroista saattavat olla joiltakin osin vanhentuneita. Luokanopettajan oppilaantuntemuksesta aiheutuvat kasvatukselliset toimintamahdollisuudet lienevät kiistatta paremmat kuin aineenopettajilla. Esimerkiksi oletusta yläkoulujen opettajien oppiainekeskeisyydestä ja kognitiivisten tavoitteiden korostamisesta saatetaan ylläpitää turhaan, sillä esimerkiksi Huusko ym. (2007, 81, 116–120) ovat osoittaneet aineenopettajien tunnistavan kasvatustehtävänsä ja oppilaat antoivat palautetta heitä autta-neista ja ymmärtäneistä opettajista.

Alueellista ja demografista puolta ei voi erottaa toisistaan, sillä ”alueella” tuskin sinänsä on olennaista vaikutusta oppimistuloksiin, muistuttaa Kuusela (2006, 17). Koulujen keskimääräisiin tuloksiin vaikuttavat muutkin seikat kuin opetuksen taso ja laatu. Koska alueiden väestön ominaisuudet vaihtelevat, koulut ovat jo lähtökohdiltaan eri asemassa. Kuusela väittääkin, että Suomen koulujen keskimääräiset erot selittyvät suurelta osin koulun sijaintialueen väestörakenteesta johtuvalla oppilaiden valikoitumisella esimerkiksi vanhempien keskimääräisen koulutustason suhteen. Se on otettava huomioon arvioitaessa koulujen keskimääräisiä oppimistuloksia ja erojen taustalla olevia tekijöitä. Kuusela (2006, 39) konkretisoi oppimistuloksien arvioinnin ilmiötä näin:

”Aineiston perusteella olisi kuitenkin uhkarohkeaa väittää, että maaseutukoulujen oppilaat saavat keskimäärin parempaa opetusta kuin muut, ja tilanne olisi huonoin kaupunkikouluissa. Kun koulujen oppilaiden taustaa kuvaavat sosioekonomiset taustamuuttujat otetaan huomioon, ennestäänkin pienet erot kutistuvat käytännössä merkityksettömiksi. Sen sijaan voidaan turvallisesti todeta, että maaseutukoulujen kaupunkikouluja hieman heikommien tulokset voidaan selittää sellaisten väestörakenteeseen liittyvien taustatekijöiden avulla, jotka ovat tilastollisessa yhteydessä oppimistuloksiin.”

Kuusela (2006, 35) suhtautuu kriittisesti – tässäkin pedagogiikka-arvioinnissa käytettyyn – suuraluetaseroitteluun. Sillä on hänen mukaan oma koulutuspoliittinen merkityksensä, mutta todelliset erot ovat suuralueiden sisäisiä (esim. kuntien ja koulujen oppilaaksiottoalueiden väliset erot). Kehittämiskohteet on siksi etsittävä tarkemmalla seulalla. Samalla korostuu kunnan vastuu, sillä suuraluetyypittelyn sijasta kysymys on kuntien ja jopa koulujen välisistä vaihteluista oppimistuloksissa ja oppilasarvioinnissa sekä tukitoimien tarjonnassa. Jos katsotaan, että Jakku-Sihvosen ja Komulaisen (2004) tekemän koulujen kvartiilitarkastelun tuottamat tulokset ovat huolestuttavia, niin sekä Pohjois-Suomen että etelän suurten kaupunkien lähiökoulujen tilanteeseen tulee löytää ratkaisu. Ratkaisu ei Kuuselan mukaan ole helppo, sillä tällöin ollaan tekemisissä koulutuksen kulttuurisen periytymisen ja sosioekonomisten taustatekijöiden kanssa.

Positiivinen diskriminaatio on osoitus toimenpiteistä, joilla kohdennetun lisäresurssin avulla pyritään tukemaan niitä kouluja, joiden lähtötilanne on heikoin. Siinä, miten resurssit käytetään, voidaan luottaa niiden saajien kykyyn arvioida, miten resurssit tulevat käytetyksi parhaiten. Vaikka on osoittautunut hyväksi, että luotetaan koulujen ja koulutuksen järjestäjien omaan harkintaan, jotkut koulut tarvitsisivat erityistä tukea ja ohjausta. Niin oppilaat kuin opettajatkin työskentelevät usein hyvin erilaisin ehdoin, mutta summittainen ja yhteinen resurssien lisääminen saattaisi johtaa jopa entistä suurempaan eriarvoistumiseen.

Alkuvuodesta 2008 on käyty julkista keskustelua koulukohtaisten todistuskeskiarvojen erilaisuudesta ja keskiarvojen perusteella tehdyistä koulujen parermmuusjärjestyksistä. Esimerkiksi Kuuselan (2003) muistiossa ”Koulujen parermmuusjärjestyksestä” varoitetaan juuri sellaisista virhetulkinnoista, joita nytkin tehtiin käytettäessä näennäisen yksinkertaisia tunnuslukuja monimutkaisten pedagogiikan alaan kuuluvien toimien ja opettajien arvioimiseen. Reinikaisen (2007) väitöskirjassa toteutettu metodinen ratkaisu, että TIMSS-tuloksia kommentoimaan otettiin aina kyseisen maan luonnontieteiden alan asiantuntija, on puhutteleva: eri maissa samoille tuloksille löytyi hyvin erilaisia, maan ja sen koulujärjestelmän kulttuurisiin ominaispiirteisiin kytkeytyviä selityksiä.

Yhtenäisen kuvan muodostaminen esimerkiksi kielen, sukupuolen ja maantieteellisen alueen yhteydestä erilaisiin pedagogiikan alan kysymyksiin aiempien tutkimusten ja selvitysten perusteella on ylivoimainen tehtävä perusopetuspedagogiikan arvioinnille osoitettujen voimavarojen puitteissa. Siksi on keskitytty tekemään vertailua vain Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2004 toteuttaman koulutuksen perusturvan ja oppimisen tuen arviointituloksiin sekä sen taustaksi koottuihin vertailuaineistoihin (Korkeakoski 2005b). Tämä vertailutyö on tarkoituksenmukaisinta tehdä vasta tämän raportin tulosluvussa aina asianomaisessa kohdassaan.

2.3 Yhteenvetoa

Edellä olevissa luvuissa on pyritty koostamaan empiirisen arviointiaineiston hankintaa silmällä pitäen koulupedagogiikan alaan kuuluvaa keskeistä, jo olemassa olevaa ja eri yhteyksissä kerättyä tietämystä. Tietämys on ryhmitelty opettajan pedagogisten toimintaperiaatteiden luonnetta, opettajan tavoitetietoisuutta, opetusmenetelmällistä monipuolisuutta, oppilaan ominaislaadun huomioon ottamista, opiskeluympäristötekijöiden toimivuutta sekä opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien luonnetta koskevien teemojen mukaisesti. Nämä ovat myös ne kriteerit (tarkemmin luvussa 3), joita vasten kyselyiden ja kouluvierailuiden tuottamaa arviointiaineistoa peillataan ja joiden läpi sitä siivilöidään arvottavien kehittämissuosituksen esittelemiseksi.

Opettajan tavoitetietoisuus ja pedagoginen ajattelu vaihtelevat persoonakohtaisesti, ja tässä on myös koulujen vahvuus taiten käytettynä. Yleisesti ottaen suomalaista opettajakuntaa on totuttu pitämään työhönsä sitoutuneena ja kasvatus tehtävänsä tiedostaneena, ja heidän asiantuntemukseensa on hyvän peruskoulutuksen ansiosta opittu luottamaan. Opetussuunnitelmien käytössä on varmasti kautta aikojen ollut toivomisen varaa, kuten monissa muissakin maissa. Opetussuunnitelmien kunta- ja koulukohtainen työstö on kuitenkin lisännyt opettajien tietoisuutta opetuksen oppiainekohtaisia laajemmista reunaehdoista ja mahdollisuuksista, mitä on osaltaan kirkastanut esimerkiksi oppilasarviointia koskevan ohjeistuksen lisääntyminen. Oman ammattitaidon ylläpitämiseen opettajalta pitäisi aina löytyä omaehtoista kiinnostusta, joskin lähiesimiesten ja täydennyskoulutusta järjestävien tahojen pitää huolehtia osaltaan tiedonjanoista ja sen ruokkimisesta.

Opetusmenetelmällisestä monipuolistumisesta on erityisesti 2000-luvulla julkaistun materiaalin koonnin perusteella näkyvissä lupaavia merkkejä. Opettajakeskeisyys ja -johtoisuus ovat saaneet rinnalleen myös selkeästi oppilaslähtöistä pedagogista toimintaa. Toisin sanoen oppilaiden yhteistoiminnallisuus eri muodoissaan, tieto- ja viestintätekniikan lisääntynyt käyttö tai oppilaiden eriyttäminen heidän tarpeidensa mukaisesti ovat ilmeistä kehittymistä. Samalla on muistettava, etteivät pedagogiset muutokset tapahdu nopeasti, vaan eteneminen askel kerrallaan mahdollistaa opettajille sopivan turvan totutuista käytänteistä ja antaa rohkeutta kokeilla uutta. Konstruktivismin perusteet moninaisissa muodoissaan näyttäisivät saaneen arkikoulutyön tuulta siipiensä alle.

Edelliseen liittyy tiiviisti opettajan kyky tarkastella opiskeluympäristöjä luokkahuonetta ja koulua laaja-alaisemmasta näkökulmasta. Ne ovat sekä oppimisen kohteita että välineitä, ja koulujen avautuminen yhteiskuntaan on hiljalleen lisääntymässä toivotulla tavalla. Perinteisillä oppimateriaaleilla ja opetusvälineillä on ja tulee olla sijansa koulutyössä jo pelkästään opettajan jaksamisen, työtapojen monipuolisuuden ja sisällön ajantasaisuuden vuoksi. Silti vaikkapa tieto- ja



viestintätekniiikan opetuskäytössä tai koulua ympäröivän yhteisön hyödyntämisessä on yleisesti ottaen vielä toivomisen varaa.

Koulutuksen tasa-arvoinen laatu on yleissivistävää koulua ja tässä arvioinnissa erityisesti kohteena olevaa perusopetusta ajatellen erittäin tärkeä. Eri tutkimus- ja selvitystietoihin viitaten maassamme on kuntatalouden kiristyessä esitetty toistuvasti epäilyjä, ettei suomalaisen koulutuspolitiikan kestoperiaate saattaa koko ikäluokka sukupuolesta, varallisuudesta, kielestä ja asuinpaikasta riippumatta hyvän opetuksen äärelle olisi enää varmaa. Tämä arviointi voinee antaa joitakin vastauksia tähän epäilyyn nimenomaisesti pedagogiikan kannalta.

3 Arvioinnin kriteerit sekä niiden perustelut ja operationalisointi

Perusopetuspedagogiikan arvioinnin suunnittelussa ja toteutuksessa on aieman tutkimustiedon eksplikointi, arviointikriteerien täsmentäminen ja arviointilomakkeiden laadinta tapahtunut ajallisesti vuorovaikutteisesti arvioinnin tiukan aikataulun vuoksi. Näin on voitu turvata, että niistä on riittävästi tukea toisilleen. Arviointi-instrumentit on kuvattu luvussa 4, joten tässä luvussa selostetaan ne kriteerit, joiden avulla aineiston oikeuttamia päätelmiä ja kehittämissuosituksia esitetään.

Arviointikriteerit voidaan ryhmittää kolmen pääteeman alle, joissa pedagogisia kysymyksiä tarkastellaan oppilaan, opettajan toiminnan ja koulutuksellisen tasa-arvon kannalta. Oppilaan näkökulmaan on työstetty kolme, opettajan näkökulmaan kaksi ja tasa-arvon näkökulmaan yksi kriteeri taulukosta 4 ilmenevällä tavalla. Taulukkoon on kuvattu lyhyesti kunkin kriteerin yleinen perustelu sekä opettajalomakkeeseen (liite 1) laaditut osiot, jotka tarjoavat empiirisen arviointiperustan kullekin kriteerille. Osa lomakkeen kysymyksistä mahdollistaa vastauksen useaan kriteeriin, muutamat osiot on suunniteltu palvelemaan vain tiettyä kriteeriä.

Arviointiraportin toisessa pääluvussa on nähtävissä aieman tutkimustiedon tuoma perusta kullekin kriteerille, mikä mahdollistaa nyt kerätyn aineiston aina-kin osittaisen vertailun muiden tutkijoiden löydöksiin, jotka on koottu erityisesti



Taulukko 4. Perusopetuspedagogiikan arvioinnin kriteerit ja niiden operationalisointi kyselylomakkeessa

Pedagogiikka opettajan kannalta	<p>Kriteeri 1: Opettajien pedagogisten periaatteiden luonne</p> <p>Operationaalistavat kysymykset:</p> <ul style="list-style-type: none">• Millaisia pedagogisia toimintaperiaatteita opettajat pitävät tärkeinä?• Millaisia tärkeinä pitämiensä pedagogisten toimintaperiaatteiden esteitä opettajat kohtaavat? <p>Soveltuvat opettajalomakkeen kysymykset: B1 (tärkeät pedagogiset periaatteet) • B2 (tärkeiden pedagogisten periaatteiden esteiksi koetut seikat) • B4 (oppitunnin/opetusjakson toteutusta vaikeuttavat seikat) • E1 (uran aikana koetut opetukselliset tai kasvatukselliset ongelmat sekä niiden ratkaisut)</p> <p>Kriteeri 2: Opettajan tavoitetietoisuus</p> <p>Operationaalistavat kysymykset:</p> <ul style="list-style-type: none">• Miten opettajan tavoitteisuus ilmenee a) opetussuunnitelmaan suhtautumisessa, b) oppimateriaalien käytössä ja c) oppilaslähtöisessä tavoitteisuudessa?• Miten opettajien tavoitteisuus ilmenee opetuksen ja sen kehittämisen suunnittelussa? <p>Soveltuvat opettajalomakkeen kysymykset: C1 (suunnitteluun vaikuttavat tekijät: osiot 4–7) • D1 (opetusmenetelmiin, työtapoihin ja oppimateriaaleihin vaikuttavat seikat: osiot 8–15, 18) • osin C2 (muutokset viiden vuoden ajalta) • osin E3 (kansalliset säädösongelmat)</p>
Pedagogiikka oppilaan kannalta	<p>Kriteeri 3: Opetusmenetelmällinen monipuolisuus</p> <p>Operationaalistavat kysymykset:</p> <ul style="list-style-type: none">• Miten opettajat käyttävät erilaisia opetusmenetelmiä, työtapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimateriaaleja opetuksessaan?• Mitä pedagogisia asioita opettajat painottavat opetusjärjestelyissään?• Millaiset ominaispiirteet luonnehtivat onnistuneita opetuskokemuksia? <p>Soveltuvat opettajalomakkeen kysymykset: B1 (tärkeät pedagogiset periaatteet) • B3 (onnistunut opetustilanne) • D1 (opetusmenetelmät, työtavat ja opetusjärjestelyt: osiot 1–8, 17, 19–20) • D2 (erilaisen materiaalien päivittäinen käyttö)</p> <p>Kriteeri 4: Oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen</p> <p>Operationaalistavat kysymykset:</p> <ul style="list-style-type: none">• Miten paljon opettajat ottavat huomioon opetuksessaan ja sen suunnittelussa oppilaiden erilaiset lähtökohdat oppia ja kehittyä?• Miten opettajat ottavat oppilaiden erilaisuuden huomioon opetuksessaan ja sen suunnittelussa? <p>Soveltuvat opettajalomakkeen kysymykset: B4 (onnistumisen esteet: osiot 1–5) • C1 (suunnitteluun vaikuttavat tekijät: osiot 1–3) • D1 (opetusmenetelmät, työtavat ja opetusjärjestelyt: osiot 2–6, 17) • E1 (uran aikana koetut opetukselliset tai kasvatukselliset ongelmat)</p> <p>Kriteeri 5: Opiskeluympäristötekijöiden toimivuus</p> <p>Operationaalistavat kysymykset:</p> <ul style="list-style-type: none">• Millaiset opetuksen järjestämisen toiminnalliset edellytykset kouluilla on?• Millaiset oppimisympäristöön liittyvät esteet vaikeuttavat opetusta?• Millainen on perusopetuksen opettajien kehittämisorientaatio a) opetuksessa toteutuneiden muutosten, b) koulutustarpeiden ja c) säädösmuutoksen näkökulmista? <p>Soveltuvat opettajalomakkeen kysymykset: A6 (opetusryhmän koko) • A7 (täydennyskoulutus) • B1 (tärkeät pedagogiset periaatteet) • B4 (toteutumisesteet, osiot 6–9) • C1 (suunnitteluun vaikuttavat tekijät: osiot 8–10) • osin C2 (muutokset viiden vuoden ajalta) • E2 (ammattillisen tuen tarve). • osin E3 (kansalliset säädösongelmat)</p> <p>Soveltuva rehtorilomakkeen kysymys: 6 (koulun pedagogisista toimintaedellytyksistä).</p>
Pedagogiikka tasa-arvon kannalta	<p>Kriteeri 6: Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvoisuus</p> <p>Operationaalistavat kysymykset:</p> <ul style="list-style-type: none">• Millaisia eroja perusopetuksen toteutuksessa esiintyy 1) pedagogisten periaatteen luonteessa, 2) opettajien tavoitetietoisuudessa, 3) opetusmenetelmällisessä monipuolisuudessa, 4) oppilaiden ominaislaadun huomioonottamisessa ja 5) opiskeluympäristötekijöiden toimivuudessa seuraavien taustamuuttujien suhteen: a) alakoulu/yläkoulu, b) koulun opetuskieli vain yleisesti (tarkempi tarkastelu ruotsinkielisessä osassa), c) opettajan tehtävä/virka, d) opettajan sukupuoli, e) lääni, f) taajama-aste, g) koulun koko ja h) koulu on yhtenäisen perusopetuksen koulu/ei ole <p>Soveltuvat opettajalomakkeen kysymykset: kaikki</p>

2000-luvun kotimaisesta pedagogisesta kirjallisuudesta. Vertailuun parhaiten soveltuvat lähteet on mainittu kriteerikohtaisesti luetteloina, ja luettelot on yhdistetty niihin praktisiin kysymyksiin, joita arviointiryhmä on käyttänyt apunaan aineistoja ristiin lukiessaan ja päätelmiä tehdessään. Opetussuunnitelman perusteiden muodostama vertailupohja koskee soveltuvin osin kaikkia kriteerejä.

(1) Pedagogiikka opettajan kannalta: kriteerit 1–2

Kriteeri 1: Opettajien pedagogisten periaatteiden luonne

Opettajan pedagogiset periaatteet kohdentuvat tavoitteisiin, oppisisältöihin, opetusmuotoihin ja -järjestelyihin, joista muodostuu oppiaineksen sekä opettajan työkokemuksen, persoonallisten preferenssien ja oppilaiden arvioitujen tarpeiden mukaan erilainen kokonaisnäkemys. Tavoitteissa ja oppisisällöissä voi olla eroja sen suhteen, näkeekö opettaja kasvatukselliset vai tiedolliset tavoitteet ja valmiudet ensisijaisiksi. Opetusmuodoissa ja -järjestelyissä puolestaan voi esiintyä esimerkiksi oppilaslähtöisiä tai opettajajohtoisia painotuksia. Opettajan pedagoginen ajattelu on merkittävä tekijä vaihtoehtoja etsivässä päätöksenteossa, jonka opettaja käy läpi arvioidessaan oppilaidensa ja opetusryhmiensä kehittymistarpeita, niiden edellyttämää tavoitteenasettelua sekä tavoitteisiin pääsemisen keinoja ja arviointia. Pedagogiseen sisältötietämykseen kytkeytyvät oppiaineksen ja sen oppilaille välittämisen taidot, joissa opettaja tarvitsee sekä peruskoulutusta että käytännön työkokemusta, jota täydentää uran aikainen täydennyskoulutus. (Aaltonen 2003; Kumpulainen & Saari 2005; Kähkönen 2003; Piesanen ym. 2006; Santavirta ym. 2001; Toom 2006; Virta ym. 2001.)

Kriteeri 2: Opettajan tavoitetietoisuus

Opettajan tietoisuus oman opetus- ja kasvatustyönsä perusteista on tärkeä oppimis- ja ohjausprosessien laatuun yhteydessä oleva tekijä. Se vaikuttaa opetussuunnitelmaa koskevaan ymmärrykseen, oppilaiden tarpeiden tunnistamiseen ja arviointiin, opetusmuotojen ja -välineiden valintaan ja ylipäättään opiskeluympäristön järjestämiseen erilaista kehittymistä mahdollistavalla tavalla. Päämäärätietoisuus on tärkeä opettajan ominaisuus. (Apajalahti ym. 1996; Atjonen 2007; Granö & Laitinen 1998; Hakkarainen ym. 2004; Hautamäki ym. 2003 ja 2005; Korkeakoski 2001b; Norris ym. 1996.)

(2) Pedagogiikka oppilaan kannalta: kriteerit 3–5

Kriteeri 3: Opetusmenetelmällinen monipuolisuus

Mikään menetelmä sinällään ei ole hyvä tai huono, mutta erilaisten oppijoiden ja opetusryhmien huomiointi, opetuksen vaihtelevuus sekä eri menetelmien voima erilaisten taitojen, tietojen ja valmiuksien kehittämisessä velvoittaa monipuoli-



suuteen. Myös opetussuunnitelman perusteet sisältävät painotetusti tämän näkökulman. (Heinonen 2005; Korkeakoski 2001b; Lavonen ym. 2007; Opetushallitus 2004.)

Kriteeri 4: Oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen

Sekä oppimista koskevat tutkimukset että opetussuunnitelman perusteet ottavat sekä lähtökohdaksi että tavoitteeksi oppimisen oppilaslähtöisyyden. Myös perusopetuslain kolmas pykälä velvoittaa, että ”opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä”. Toisin sanoen oppilaan edellytykset (vahvuudet ja rajoitukset) tulee huomioida opetuksessa esimerkiksi oppimiseen käytettävän ajan, opiskeltavaa asiaa koskevan aiemman tietämyksen, asian käsittelyn syvyyden, omaehtoisen aktiivisen toiminnan sekä itsearvioinnin näkökulmista. Tähän kriteeriin kuuluu myös se, miten opettaja ilmentää kaikessa toiminnassaan oppilasta ihmisenä, ainutkertaisena yksilönä arvostavaa otetta. (Hautamäki ym. 2003 ja 2005; Korkeakoski 2005a ja b; Kyrö & Ämmälä 2007; Mehtäläinen 2005; NationMaster 2006; Opetushallitus 2004; Tilastokeskus 2007.)

Kriteeri 5: Opiskeluympäristötekijöiden toimivuus

Opiskeluympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimateriaaleilla, opetusvälineillä, tiloilla ja opettajan saamalla ammatillisen kehittymisen tuella sekä muutoshalukkuudella on paljon merkitystä siihen, millaisia opiskelumahdollisuuksia ja -kokemuksia oppilaille voidaan panna tarjolle. (Atjonen 2005b ja 2006; Hautamäki ym. 2003; Korkeakoski 2005a ja b; Manninen ym. 2007; Nordic countries 2006; Opetushallitus 2004; Saranen 1999; Salmivalli 2003; Törnroos 2004; Väisänen 2005.)

(3) Pedagogiikka koulutuksellisen tasa-arvon kannalta: kriteeri 6

Kriteeri 6: Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo

Yleissivistävän perusopetuksen pitäisi olla lain ja asetuksen mukaan kaikkialla laadukasta riippumatta esimerkiksi opettajan sukupuolesta, koulun koosta, opetuskielestä, oppiaineesta, kouluasteesta tai maantieteellisestä alueesta. Perusopetuslain (628/1998) toisen pykälän mukaan opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Valtioneuvoston asetus (1435/2001) kuvaa neljännessä pykälässä koulutuksellista tasa-arvoa muun muassa tyttöjen ja poikien tarpeiden, oppilaiden oppimisedellytysten ja -vaikeuksien sekä jatkokoulutuskelpoisuuden huomioon ottamisen kannalta. Myös opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 14) otetaan kantaa tasa-arvoon sekä peruskoulun arvopohjan että tehtävän kuvauksessa.

Pedagogiikan määritelmä

Tämän arvioinnin kohteena olevan pedagogiikan voi yleisesti määritellä opetus- ja kasvatustyön perusteluksi ja käytännön toiminnaksi. Koulupedagogiikasta yleissivistävän koulun kehyksessä puhuttaessa pedagogiikka on jotain, joka koskee erityisesti opettajaa. Siksi arviointiryhmä on pitänyt ohjeenaan määritelmää:

Perusopetuspedagogiikka tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaiden kasvamista ja oppimista erityisesti opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden suunnassa.

Määritelmä ei riittänyt sellaisenaan mittarirajausten tekemiseen, koska ilmaisu ”kaikki toimenpiteet” – vaikka opetussuunnitelman tavoitteisiin rajaten – on empiirisesti tietysti mahdoton mitata. Pedagogiikka on tulkittu tässä arvioinnissa painotetusti mikropedagogiseksi eli opetus-, opiskelu- ja oppimistapahtumaan suhteellisen suoraan vaikuttavien tekijöiden tarkasteluksi. Tämä on perusteltua siksi, ettei nyt toteutetun kaltaista pedagogiikka-arviointia tai -tutkimusta ole arviointiryhmän tietojen mukaan toteutettu Suomessa. On tärkeä tietää, miten opettajat näkevät ja kokevat opetuksensa päivittäisen suunnittelun ja toteutuksen osana laajempia pedagogisia periaatteitaan ja kehittymistavoitteitaan. Soveltuvin osin sekä teoreettinen (luku 2) että empiirinen (luku 5) aineisto antavat mahdollisuuksia tarkastella pedagogiikkaa myös opetustapahtuman ulkopuolisten tekijöiden vaikutuskenttänä. Silloin käsitellään esimerkiksi oppilaiden koti- taustoista, koulun toimintakulttuurista tai sen laajemmasta toimintaympäristöstä suodattuvien kysymysten ilmenemistä opettajien pedagogisina haasteina ja vahvuuksina.

4

Arvioinnin toteutus

Arviointitulokset ja -päätelmät perustuvat yli 2300 perusopetuksen neljännen, seitsemännen, kahdeksannen ja yhdeksännen luokan opettajan sekä yli 400 rehtorin täyttämiin kyselylomakkeisiin, joista opettaja-aineisto on tärkein. Lisäksi tehtiin 12 kouluvierailua, joiden yhteyteen järjestettiin kuulemistilaisuudet kyselyaineistojen alustavien tulosten esittelemiseksi ja niihin liittyvän keskustelun käymiseksi. Aineistot kerättiin koulua otantayksikkönä käyttäen, ja ne on analysoitu sekä kvantitatiivisesti (strukturoidut osiot) että sisällönanalyttisesti (avoimet kysymykset). Mainittujen aineistojen tietoa taustoitettiin soveltuvalla arviointi-, tutkimus- ja tilastotiedolla.

4.1 Tiedonhankintatapojen perusteet

Koska perusopetuksen pedagogiikkaa ei ole arvioitu kokonaisuutena, arviointiryhmä päätti toteuttaa aikaan ja taloudellisiin voimavaroihin nähden varsin kunnianhimoisen hankkeen. Tässä tavoitteessaan se saattoi kuitenkin luottaa monipuoliseen asiantuntemukseen, joka arviointiryhmään oli saatu mukaan. Perusopetuspedagogiikkaa koskevassa arvioinnissa ollaan yleissivistävän koulun opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien ytimessä, joten se ansaitsi tulla arvioi-

duksi niin hyvin kuin se ryhmälle oli mahdollista annetun määräajan, taloudellisten resurssien ja toimeksiannon puitteissa.

Tiedonhankinnan kokonaisuus muotoutui seuraavanlaiseksi:

1. **Opetussuunnitelman perusteiden 2004 analyysi:** Suppea perusopetusta ohjaavien pedagogisten normien kuvaus ja analyysi
2. **Olemassa olevan muun arviointi- ja tutkimustiedon kokoaminen:** Katsoaus ensisijaisesti 2000-luvulla julkaistuun kotimaiseen arviointi-, tutkimus-, tilasto- ja selvitystietoon esimerkiksi opetussuunnitelmista, oppimateriaaleista ja opetusvälineistä, opetusmenetelmistä ja työtavoista, opiskeluympäristöistä (mm. koulun ja opetusryhmän koko) sekä opettajien ammatillisesta kehittämisestä ja pedagogisesta ajattelusta
3. **Kyselyt rehtoreille ja opettajille:** Satunnaisotannalla valittujen koulujen rehtoreille (N = 410) ja opettajille (N = 2351) kyselylomakkeilla tehty tiedonkeruu (pääaineistona opettajakysely)
4. **Kouluvierailut ja kuulemistilaisuudet:** Otokouluista arvottuihin kouluihin tehdyt kouluvierailut (N = 12) tulospalautteen antamiseksi ja tulostulkintojen helpottamiseksi

Opetussuunnitelman perusteiden tarkastelu tapahtui suppean sisällönanalyysin keinoin käymällä läpi perustetekstiä etsien siitä lausumia, jotka viittasivat teemoihin, jotka tässä arvioinnissa luettiin pedagogiikka-käsitteen piiriin. Lausumat järjestettiin niin, että laadittujen kriteerien mukaan valitut tekstit luokiteltiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja siltä pohjalta voitiin nähdä paremmin opetussuunnitelman perusteiden pedagogiikkaa koskevat pyrkimykset. Aiemman tutkimuksen synteesi tehtiin normaaliin tapaan kirjastojen tietokantoja hyödyntäen, ja sen pohjana oleva materiaali löytyy tämän raportin Lähteet-luvusta. Edellä olevan luettelon kohdissa 3 ja 4 mainittujen aineistojen perusteita selostetaan seuraavissa luvuissa tarkemmin.

(a) Opettajakyselyn perusteet

Kyselylomake (liite 1) rakentui opetus- ja oppimisprosessien peruselementeistä niin, että siinä pyrittiin kattamaan opettajan pedagogiset toimintaperiaatteet, periaatteiden toteuttaminen, toteutumisen mahdollisuudet ja muutostarpeet. Lomake jakautui seuraaviin osakokonaisuuksiin:

- **A. Taustatiedot:** sukupuoli, opettajakokemus, nykyinen opetustehtävä, opetettava luokka-aste, opetettavat oppiaineet, opetusryhmän koko, täydennyskoulutus

- **B. Omalle opetus- ja kasvatustyölle tärkeät periaatteet ja asiat:** pedagogiset toimintaperiaatteet ja niiden toteuttamisen esteet, kokemukset onnistuneesta oppitunnista ja onnistumista tyypillisesti estävät tekijät
- **C. Opetuksen ja oppimisympäristöjen suunnittelu:** opetuksen suunnittelussa huomioitavat seikat, viiden vuoden aikana opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tapahtuneet muutokset
- **D. Opetusmenetelmät, työtavat ja oppimateriaalit:** valinnassa painotetut näkökohdat, päivittäinen käyttö
- **E. Opetuksen ja kasvatuksen kehittäminen:** opetuksessa koetut merkitsevät ongelmat, ammatillisen tuen tarve, kansallisten säädösten muutostarpeet

Teknisesti lomake pyrittiin pitämään kohtuullisen mittaisena (5 sivua) hyvän vastausprosentin turvaamiseksi ja toisaalta haluttiin huolehtia, että kysely kattaisi pääluvussa 2 esitettyjä pedagogiikan alaan kuuluvia näkökohtia mahdollisimman hyvin. Lomakkeeseen rohjettiin sisällyttää varsin paljon tilaa opettajien vapaamuotoisille vastauksille, mutta tarjottiin toisaalta vastausteknisesti hieman keveämpiä strukturoituja osioita. Näin mahdollistui raportin erilaisia lukijaryhmiä palveleva tulososa, jossa on sekä määrällistä ja yleistävää esittelyä että laadullista pohdintaa opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien toteutumisen ehdoista.

Kyselylomakkeen ensimmäinen versio syntyi suunnittelu- ja arviointiryhmän ideoinnin ja muutaman aikaisemmin muissa yhteyksissä käytetyn lomakkeen (esim. Opetushallituksessa aiemmin tehdyt arvioinnit, eräät väitöskirjat, PISA- ja TIMSS-mittarit, Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen yläkoulun opettajille tekemä kysely 2005) pohjalta. Mikään näistä lomakkeista ei sinällään antanut valmiita ratkaisuja tämän arvioinnin tarpeisiin, joten räätälöintiä jouduttiin tekemään monien osioiden suhteen.

Suunnittelu- ja arviointiryhmä tarkensi kahteen otteeseen lomakkeen perusajatuksia ja esitti sisällöllisiä ja teknisiä vaihtoehtoja. Kolmas versio testattiin Jyväskylän maalaiskunnassa yhden alakoulun ja yhden yläkoulun opettajilla. Saatujen palautteiden perusteella laadittiin neljäs versio, jonka suunnittelu- ja arviointiryhmän kaikki jäsenet vielä kertaalleen tarkistivat. Lomakkeen eri osiot työstettiin käytännössä suunnitteluryhmän keskuudestaan valitsema pienryhmä. Ruotsinkielisiä vastaajia varten lomake käännettiin ruotsiksi.

(b) Rehtorikyselyn perusteet

Otokseen arvottujen koulujen rehtoreita informoitiin arvioinnista 12.2.2007 tiedotteella, joka sisälsi myös lyhyen kyselyn (liite 3). Sen tarkoitus oli saada kouluilta tiedottamisen ja tiedonhankinnan ohella myös tarkat opettajamäärätiedot

yläkoulujen tiettyjen oppiaineiden opettajien määristä ja alakoulujen neljänsien luokkien opettajista. Rehtoreiden antamat tiedot kattavat siten ne koulut, joiden opettajille kysely tehtiin.

Rehtorilomakkeen pohja valmisteltiin sihteeristön edustajien ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen hankkeessa olleen edustajan toimesta ja muokattiin lopulliseen asuunsa suunnittelu- ja arviointiryhmässä. Lomakkeen kysymykset koskivat yleisesti koulun pedagogisia toimintaedellytyksiä ja loivat kontekstia, jonka avulla opettajien lomakkeissaan kuvaamia pedagogisia periaatteita ja ratkaisuja voitiin ymmärtää.

(c) Kouluvierailujen koontilomakkeen perusteet

Kouluvierailuja varten arviointiryhmä laati itselleen soveltuvin osin noudatettavaksi arvioinnin kriteerejä ja opettajalomakkeen pääteemoja myötäilevän muistiinpano- ja havainnointilomakkeen (liite 4). Lomakkeen kehittäminen tapahtui Opetushallituksessa vuonna 2000 opetuksen laadun arvioinnissa käytössä olleen lomakepohjan perusteella (Korkeakoski ym. 2001; liite 6). Tässä hankkeessa muistiinpanolomake sisälsi seuraavat pääosat:

- A. Koulun pedagoginen johtaminen (taustatietoa)*
- B. Opetukselle ja kasvatukselle tärkeät periaatteet ja asiat koulussa*
- C. Opetuksen ja opiskeluympäristöjen suunnittelu*
- D. Opetusmenetelmät, työtavat ja oppimateriaalit*
- E. Opetuksen ja kasvatuksen kehittäminen*
- F. Oppilaiden käsitykset ja toiveet*
- G. Muut pedagogiselta kannalta merkittävät havainnot.*

Kuhunkin havainnointikohteeseen (A–F) oli laadittu 1–4 apukysymystä, joihin saattoi kirjoittaa vapaamuotoisesti havainnoistaan ja arvioida osa-alueita asteikolla 1–7. Lomakkeen lopussa oli varattu tilaa sanallisiin yhteenvetoihin. Tässä tapauksessa näkemysten numeerinen arviointi osoittautui kuitenkin ennakoitulla tavalla vaikeaksi jo yleiselläkin tasolla, koska varsinainen vierailuaika oli hyvin lyhyt (noin 5 tuntia koulua kohti), joten siitä luovuttiin. Liitteessä 4 on selostettu lomakkeen tarkoitus ja menettelyt, joiden mukaan tietoa kerättiin.

4.2 Arvioinnin kohdejoukko ja sen hankinta

Koulutuksen järjestäjät saivat sähköpostitse tiedon vuoden 2007 alussa, että Koulutuksen arviointineuvosto aloittaa pedagogiikan arvioinnin ja otokseen voi osua kouluja mahdollisesti heidänkin alueelleen. Järjestäjiä pyydettiin informoimaan

alaisiaan kouluja asiasta sopivaksi katsomallaan tavalla. Osa järjestäjistä esitti pyynnöstä omia näkemyksiään arviointitarpeista, joilla voisi olla myös kansallista merkitystä. Suomen Kuntaliitto tiedotti kunnille asiasta vielä omia kanaviaan käyttäen.

4.2.1 Arviointiaineistojen hankinta

(a) Opettaja- ja rehtoriaineistojen hankinta

Arviointiryhmä halusi saada aikaiseksi vertailuasetelman, jossa on sekä ala- että yläkoulujen opettajia. Siten se päätyi ottamaan arvioinnin kohteeksi yläkouluista vuosiluokkien 7–9 opettajat kahdeksalta ainealueelta (äidinkieli, matematiikka, maantieto ja biologia, kemia ja fysiikka, A-kieli, historia, musiikki ja kuvataide). Tällä tavoin yläkoulujen oppiaine-edustus saatiin riittävän kattavaksi. Alakouluista päädyttiin lähestymään neljännen luokan opettajia, koska Opetushallitus oli muutamia vuosia aiemmin arvioinut perusopetuksen kuudennen luokan opetuksen laatua sekä esiopetusta ja alkuopetusta.

Arvioinnin opettajaotanta tehtiin Koulutuksen tutkimuslaitoksessa. Koulutannan laadinta pohjautui Tilastokeskuksen oppilaitosrekistereihin vuosilta 2005 (yläkoulu) ja 2003 (alakoulu), ja ensimmäiseksi ne päivitettiin poistamalla niistä lakkautetut koulut. Ahvenanmaa rajattiin perusjoukon ulkopuolelle, koska se ilmoitti jäävänsä pois hankkeesta. Aikataulullisista ja resurssitekijöistä johtuen yläkoulujen otoskooksi valittiin 195 koulua (150 suomenkielistä ja kaikki 45 ruotsinkielistä) ja alakoulujen otoskooksi 250 koulua (200 suomenkielistä ja 50 ruotsinkielistä). Osa kouluista oli hallinnollisesti yhtenäisiä perusopetuksen kouluja, joista löytyivät vuosiluokat 1–9.

Koulujen perusjoukon osittamisperusteina käytettiin läänijakoa, koulun opetuskieltä ja kuntaryhmää. Lääneistä ja ruotsinkielisistä kouluista muodostetut alueet jaettiin vielä kaupunkimaisiin ja maaseutumaisiin kuntiin. Tässä jaossa kaupunkimaiset kunnat käsittivät myös tilastollisen kuntaluokituksen mukaiset niin sanotut taajamakunnat.

Otanta suoritettiin käyttäen kaksivaiheista ositettua otantamenetelmää. Otannan ensimmäisessä vaiheessa koulut poimittiin systemaattisella ositetulla PPS-otannalla (probability-proportional-to-size), missä koulun kokotekijäksi määriteltiin oppilaiden lukumäärä koulussa. Samalla kullekin koululle poimittiin 1–2 varakoulua mahdollisten poisjääntien vuoksi. Otannan toisessa vaiheessa kustakin poimitusta koulusta valittiin opettajat siten, että alakoulussa kaikki neljännen luokan opettajat tulivat mukaan ja yläkoulussa kaikki kahdeksan ainealueen opettajat tulivat mukaan. Opettajien lukumäärät oli kysytty jokaisesta otoskoulusta rehtorikyselyn yhteydessä.

Liitteessä 9 ilmenevät ala- ja yläkoulujen perusjoukot, suunnitellut ja toteutuneet otokset sekä vastausprosentit. Ennakkoon oli odotettavissa, että koulujen ja opettajien osallistumisessa tapahtuu vastauskatoa. Jo ensi vaiheessa (rehtorikyselyn toteutus) mukaan tulevien koulujen määrä väheni jonkin verran: mukaan jäi 173 suomenkielistä alakoulua ja 141 yläkoulua sekä 42 ruotsinkielistä alakoulua ja 38 yläkoulua. Tiedonkeruun toisessa vaiheessa (opettajakyselyn toteutus) koulujen ja opettajien määrässä tapahtui lisäkatoa. Osa kouluista – erityisesti alakouluista – halusi antaa vastauksensa anonyyminä, joten näiden koulujen vastaustietoja ei ole identifioitu.

Arvioinnin otoskoko oli kaikkiaan 445 koulua ja 3664 opettajaa ja arviointiin osallistui 394 koulua ja 2415 opettajaa. Alakouluista arviointiin osallistui 78 prosenttia ja opettajista 85 prosenttia. Suomenkielisissä alakouluissa vastausprosentit olivat kouluille 79 ja opettajille 82 sekä ruotsinkielisissä alakouluissa kouluille 72 ja opettajille 100. Yläkouluista arviointiin osallistui 92 prosenttia ja opettajista 61 prosenttia. Suomenkielisille yläkouluille vastausprosentti oli 94 ja opettajille 61 sekä ruotsinkielisille yläkouluille 84 ja opettajille 62.

(b) Kouluvierailukohteiden hankinta

Pienimuotoisen laadullisen aineiston ja kvantitatiivisesta aineistosta tehtävien päätelmien tekemisen tueksi arviointiryhmä päätti tehdä muutamia kouluvierailuja. Vierailukoulut valittiin arpomalla lääneittäin (kustannussyistä Lapin ja Oulun lääneissä ei käyty) niistä otoskouluista, joista rehtori oli antanut perustiedot ja siten ilmaissut hyväksyvänsä, että hänen koulunsa opettajat voivat vastata kyselyyn. Koulut valittiin arpomalla siten, että kolmen koulun ryppäeseen kuului niin sanotun yhtenäisen perusopetuksen koulu, vuosiluokat 7–9 käsittävä ja vuosiluokat 1–6 käsittävä koulu. Ellei perusopetuksen yhtenäisyydestä ollut tietoa, arvottiin alakoulujen ja yläkoulujen ryhmästä suuralueittain joko yksi alakoulu ja kaksi yläkoulua tai kaksi alakoulua ja yksi yläkoulu.

Alkukyselystä 2007 toteutetuista kouluvierailuista informoitiin ennakkoon kirjeitse asianomaisia kouluja 24.4.2007. Koulut tiedottivat oman harkintansa mukaan lähikouluillensa ja paikalliselle kouluvirastolle kuulemistilaisuuksista hankkeen operatiiviselta johtajalta saamiensa ohjeiden perusteella.

4.2.2 Kyselyyn vastanneet ja kouluvierailujen kohteet

(a) Kyselyyn vastanneet

Kyselyyn vastanneiden perusopetuksen rehtoreiden antamien tietojen mukaan koulujen keskikoko oli 310 oppilasta ja näiden koulujen perusopetusryhmien

(luokkien) keskipilako oli 20 oppilasta. Näistä alakoulujen keskipilako oli 258 oppilasta ja näiden koulujen perusopetusryhmien keskipilako oli 19,8 oppilasta. Vastaavasti yläkoulujen keskipilako oli 377 ja näiden koulujen perusopetusryhmien keskipilako oli 20,3 oppilasta. Luvun 5.5.1 kuviossa 13 on koulujen perusopetusryhmien keskipilakokoja tarkasteltu taustamuuttujittain tarkemmin.

Taulukossa 5 on kuvattu vastanneiden rehtorien ja opettajien määriä. Taulukoista 5–6 puuttuvat raportoinnissa erittäin vähän käytetyt taustamuuttujat *opettajakokemuksen määrä ja vuosiluokka (vuosiluokat)*, jota opettaja opettaa.

Taulukko 5. Kyselyihin vastanneiden määrät eräissä taustamuuttujissa

Taustamuuttuja	Vastanneiden määrä	Osuus vastanneista (%)
Rehtorin koulu		
Alakoulu	230	56
Yläkoulu	180	44
Opettajaryhmä		
Alakoulun opettajat	362	15
Yläkoulun opettajat	1989	85
Opettajan sukupuoli		
Naisopettajat	1648	70
Miesopettajat	698	30
Opettajan virka tai virkatehtävä		
Luokanopettajat	353	15
Päätoimiset tuntiopettajat	306	13
Lehtorit, aineenopettajat	1649	70
Muut opettajat	37	2
Koulun opetuskieli		
suomi	1913	81
ruotsi	438	19
Aine (AI, RU, MA, FY, KE, B, G, A-kieli, HI, MU, KU)		
opettaa ainetta, esimerkkinä äidinkieltä opettavien määrä	558	24
Ei opeta äidinkieltä, esimerkissä muiden aineiden opettajien määrä	1779	76

Tutkimustiedon ja koulukäytäntöjen tuntemuksen perusteella oletettiin, että ala- ja yläkoulujen opettajien välillä on eroja pedagogiikassa. Niiden tunteminen on olennaista yhtenäistä perusopetusta rakennettaessa. Sen vuoksi arvioinnin tu-

lostarkasteluissa vertailut on tehty pääsääntöisesti ala- ja yläkoulun opettajien välillä.

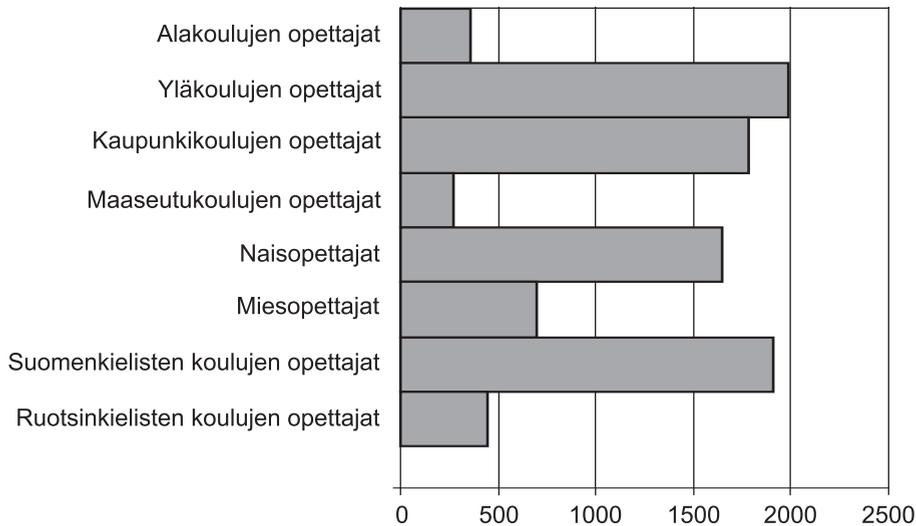
Ala- ja yläkoulujen opettajien erojen tarkastelu taulukoinnin perusratkaisuna koettiin tässä arvioinnissa keskeiseksi asiaksi muun muassa yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen näkökulmasta.

Taulukossa 6 on kuvattu vastanneiden opettajien määriä. Muuttujat koskevat alueita, koulun kokoa ja koulun vuosiluokkia.

Taulukko 6. *Vastanneiden opettajien määrät koulu- ja aluemuuttujittain*

Taustamuuttuja	Vastanneiden määrä	Osuus vastanneista (%)
Taajama-aste (vrt. tilastollisen kuntaluokitus)		
Kaupunkimaisten ja taajamakuntien koulujen opettajat	1775	76
Maaseutumaisten kuntien koulujen opettajat	265	14
Alue (lääni)		
Etelä-Suomen läänin opettajat	659	32
Länsi-Suomen läänin opettajat	587	29
Itä-Suomen läänin opettajat	186	9
Oulun läänin opettajat	146	7
Lapin läänin opettajat	44	2
Ruotsinkielisten alueiden opettajat	438	21
Alue (lääni) edellistä vastaava muuttuja, jossa Oulun ja Lapin läänin opettajat ovat samassa ryhmässä yhteenlaskettuina		
Koulun koko (1. luokitus – alakoulut huomioiva)		
1–99 oppilasta	23	
100–299 oppilasta	90	
300–499 oppilasta	110	
500 tai enemmän oppilasta	51	
Koulun koko (2. luokitus- yläkoulut huomioiva)		
1–149 oppilasta	77	4
150–299 oppilasta	376	22
300–449 oppilasta	521	30
450 tai enemmän oppilasta	753	44
Koulun vuosiluokat		
Ei-yhtenäinen perusopetus (esim. vuosiluokat 340 7–9)	83	
Yhtenäinen perusopetus (esim. vuosiluokat 68 1–9)	17	

Kuviossa 3 on esitelty vastanneiden opettajien määrät eräiden taustamuuttujien osalta. Kaupunkikoulujen opettajien määrässä on mukana myös taajamakuntien koulujen opettajat.



Kuvio 3. *Opettajakyselyyn vastanneiden opettajien määrät eräiden taustamuuttujien osalta*

(b) Kouluvierailujen kohteet

Arviointiryhmän jäsenet (7) ja pääsuunnittelijat (3) vierailivat kaksittain tai kolmittain yhteensä 12 koulussa pääkaupunkiseudulla, Keski-Suomessa, Itä-Suomessa ja ruotsinkielisillä alueilla. Seurattuja oppitunteja, opetustuokioita tai -tilanteita oli vierailijaa ja vierailupäivää kohti noin 2–6. Pääosin vierailijat kävivät eri aineiden ja eri opetusryhmien oppitunneilla. Jokaisessa koulussa haastateltiin rehtoria ja tavallisesti keskusteltiin myös apulais- ja vararehtorin kanssa. Lisäksi jokaisessa vierailukoulussa tehtiin runsaasti opettajahaastatteluja ja järjestettiin keskustelutilanteita oppilaiden kanssa. Vierailijat tekivät havainnoistaan ja päätelmistään muistiinpanonsa itsenäisesti liitteessä 4 olevaa lomaketta soveltuvien osien hyödyntäen.

Jokaisessa vierailukohteessa järjestettiin niin sanottu kuulemistilaisuus, joihin osallistui asianomaisen koulun opettajia, lähikoulujen rehtoreita ja paikallisen kouluhallinnon edustajia (yhteensä arviolta noin 500 henkilöä). Näissä aina noin kaksi tuntia kestäneissä iltapäivän tilaisuuksissa arviointiryhmän jäsenet esittelivät arviointiaineiston päätuloksia jakaumien, keskiarvojen ja keskeisten

taustamuuttujien mukaan havaittujen erojen perusteella, ja niiden pohjalta käytiin keskusteluja. Kuulemistilaisuuksia varten sihteeristö laati vierailijoiden käyttöön opettaja- ja rehtorikyselyiden alustavista tuloksista kalvo- ja monistepaketin, josta ei jätetty mitään kirjallista aineistoa kouluille tai muille kuulijoille.

4.3 Arviointiaineistojen analysointi

(a) Kyselylomakkeiden strukturoitujen osioiden analyysi

Koulutuksen tutkimuslaitoksessa rehtorikyselyn ja opettajakyselyn tiedot tallennettiin omiksi tiedostoikseen ja tarkistettiin. Joitakin taustamuuttujia lisättiin tiedostoihin jälkikäteen (esim. kaksi koulun kokoa koskevaa luokitusta). Kun avoimiin kysymyksiin kirjoitetut vastaukset oli luokiteltu, ne lisättiin opettajalomakkeiden tietoihin. Osa sanallisista tiedoista tallennettiin erillisiksi tiedostoiksi opettajatunnuksia käyttäen.

Asteikollisista vastauksista laskettiin keskiarvot sekä todettiin tarvittaessa taustamuuttujittain keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet ja keskihajonnat. Muista vastauksista raportoitiin suorat prosenttijakautumat. Tulokset kuvattiin ja yhteyksiä tarkasteltiin pääsääntöisesti ristiintaulukoinnin avulla, jossa vertailtavina olivat lähinnä ala- ja yläluokkien opettajien vastausjakaumat. Tulostietoja täydennettiin muutamalla kuviolla.

(b) Kyselylomakkeen avoimien kysymysten analyysi

Luokitusrunko (liite 2) valmisteltiin pääasiassa hankkeen operatiivisen henkilöstön toimesta ja luokitusrunkoa prosessoitiin yhdessä arviointiryhmän kokouksissa. Avointen kysymysten luokitukset rakennettiin ja kokeiltiin 2–3 hengen ryhmissä aineistolähtöisesti. Kukin luokituksen valmistelija luki 50–200 lomaketta ja laati vastausten pohjalta luokituksen ensimmäisen version, jota sitten käsiteltiin suunnittelu- ja arviointiryhmässä. Ryhmän keskustelujen ja evästysten perusteella laadittiin luokitusten toinen versio, joka käsiteltiin samalla tavoin kuin ensimmäinen.

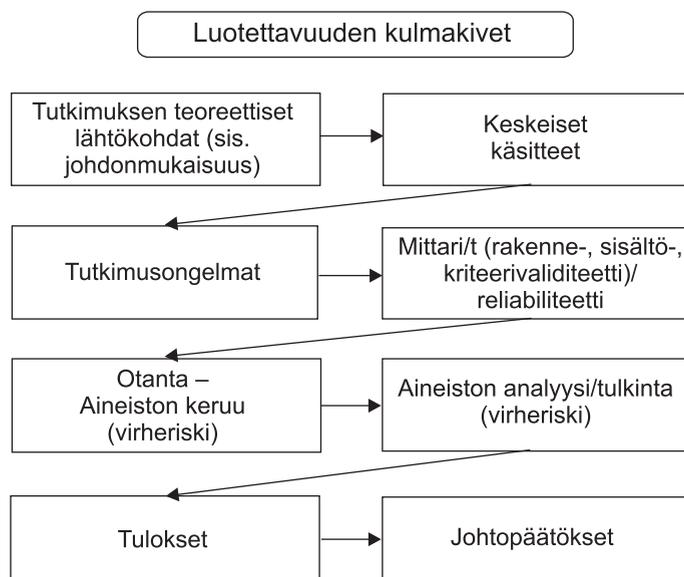
Kolmas, jo lähes lopullinen versio koekäytettiin arviointiryhmässä. Luokitusten sisältöjä ja rajoja täsmennettiin keskustellen ja käyttäen esimerkkeinä erilaisia opettajavastauksia. Tämän jälkeen arviointiryhmän puheenjohtaja laati arviointiryhmän jäsenille avoimien kysymysten luokittelun ja raportoinnin oppaan (liitteessä 2 on siitä vain luokittelurunko). Avoimia kysymyksiä analysoidessaan arviointiryhmän jäsenet vielä merkitsivät muistiin luokituksen mahdollisia ongelmia.

Lopullinen koodausohje ja luokitusrunko olivat käytössä silloin, kun arviointiryhmän jäsenille (N = 7) ja sihteeristön edustajille (N = 3) kullekin jaettiin noin 230 satunnaisesti valittua opettajalomaketta koodattavaksi. Luokittelun yhteydessä ryhmän jäsenet poimivat osuvia vastaussitaatteja erilliseksi tekstitiedostoksi. Koodaukset siirrettiin lopuksi lomakkeista SPSS-opettajatiedostoon keskitetysti Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksessa.

Arviointiryhmän kysymyksittäin tuottamia sitaattiaineistoja hyödynnettiin tuloraportoinnissa. Sitaatteja käytettiin yksittäisinä esimerkkeinä kuvaamaan jotain taulukosta tai kuviosta esiin nostettua asiaa tai valittuina ryhminä vastaamaan arviointiryhmän asettamiin pääkysymyksiin.

4.4 Luotettavuusarviointeja

Tutkimuskirjallisuudessa tarkastellaan empiirisen tutkimuksen luotettavuutta tavallisesti puhumalla mittarin pysyvyydestä eli reliabiliteetista ja sen osuvuudesta eli validiteetista. Tätä arviointia voidaan pitää myös arviointitutkimuksena, joten siihen voidaan soveltuvin osin käyttää samoja käsitteitä. Arviointiryhmä on arvioinut omaa työskentelyään laajemmin kuin vain mittareiden kannalta kuviota 4 hyödyntäen.



Kuvio 4. Perusopetuspedagogiikan arvioinnin toteutuksen arviointiperusteet (Opinnäytetyöpakki 2007)

Teoreettiset lähtökohdat ja keskeiset käsitteet

Opettajille suunnatun kyselylomakkeen käsite- ja sisällönvaliditeetti turvattiin ensiksikin perusopetuspedagogiikan käsitteen teoreettisella erittelyllä. Erittely perustui alan tutkimuskirjallisuuteen, didaktiikan keskeisiin oppikirjoihin ja muuhun teoreettiseen käsitteellistämiseen. Lisäksi mainitussa erittelyssä käytettiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, perusopetuslakia ja -asetusta sekä valtioneuvoston asetusta perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta. Erityistä huomiota kiinnitettiin tuoreeseen pedagogiikan alan kirjallisuuteen ja keskityttiin siten pääsääntöisesti vain 2000-luvulla ilmestyneeseen tutkimus-, arviointi-, selvitys- ja tilastotietoon. Arvioinnin tiukan aikataulun vuoksi teoria-perustaa ja mittaria rakennettiin vuorovaikutteisesti, ja teoreettista ymmärrystä hankittiin lisää tulosten tarkastelun yhteydessä aihepiiriin liittyvästä ajankohdaisesta materiaalista.

Koulutuksen arviointineuvoston nimittämät arvioijat muodostivat perusopetuspedagogiikan käytäntöä ja teoriaa monipuolisesti hallitsevan asiantuntijaryhmän täydennettynä sihteeristön asiantuntijoilla. Arvioinnin kuluessa osoittautui, että arvioijilla oli varsin yhteisesti jaettu ymmärrys siitä, mitä perusopetuksen pedagogiikalla tai koulupedagogiikalla tarkoitetaan.

Suomalaiset peruskoulut ovat tavoitteiltaan verraten samanlaisia ilman vaikeasti tulkittavia kulttuurieroja. Näin ollen oli mahdollista konstruoida arviointisuunnitelma ja sen mittarit yhteismitallisiksi ja reiluiksi kaikkien perusopetuksen koulujen pedagogiikan arviointiin. Erityiskoulut eivät kuuluneet arvioinnin piiriin. Arviointisuunnitelman ilmivaliditeettia voi siis pitää hyvänä. Koulukäytännöillä myös varmistui, että vastaajat olivat kokeneet arvioinnin aiheen tärkeäksi ja koulutyön ytimeen osuvaksi, mikä osaltaan lienee lisännyt vastausaktiivisuutta myös kyselyyn.

Arviointikriteerit

Kuviossa 4 mainittuja tutkimusongelmia vastaavat tässä tapauksessa arviointikriteerit. Opetusministeriön toimeksianto perusopetuspedagogiikan arvioinnille oli melko väljä, joten suunnittelu- ja arviointiryhmä saattoi asiantuntemuksensa perusteella laatia aika- ja rahavoimavaroihin suhteutetut arvioinnin pääkysymykset varsin itsenäisesti. Arvottavia päätelmiä varten arviointiryhmä laati etenkin opettajakyselylomakkeen yksittäisiä kysymyksiä läpäisevät ja niiden yläpuolelle nousevat arviointikriteerit.

Ryhmässä päädyttiin teoriakatsausta, kyselylomaketta ja sisältöasiantunteudesta hyödyntäen kuuteen arviointikriteeriin: 1) opettajan pedagogisten periaatteiden luonne, 2) opettajan tavoitetietoisuus, 3) opetusmenetelmällinen moni-

puolisuus, 4) oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen, 5) opiskeluympäristötekijöiden toimivuus sekä 6) opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo. Tasa-arvon käsitettä käytetään koulutuksen yhteydessä yleisesti, mutta tässä käytetään sen rinnalla myös käsitettä yhdenvertaisuus tai yhtäläinen mahdollisuus saada esimerkiksi opetuksellisia palveluja (vrt. Suomen perustuslaki 731/1999, 6 § ja 16 §). Kriteerejä voi pitää laajoina ja riittävän kattavina, joskin laajuutensa vuoksi niitä oli vaikea käyttää täsmällisesti. Silti arviointiryhmä katsoo niiden toimineen hyvin arviointitulosten kokoajana ja päätelmien tukijana.

Arviointikriteerien laadinta oli teoriaohjautuva (Tuomi & Sarajärvi 2002). Arviointikriteerejä työstettiin sekä aineistosta käsin että teoreettista osaamista ja kirjallisuutta hyödyntäen. Tämä oli mahdollista senkin takia, että ryhmässä oli monenlaista pedagogisen alan asiantuntijuutta.

Arviointimittarin validiteetti ja reliabiliteetti

Arvioinnin keskeinen aineisto kerättiin opettajille suunnatulla kyselylomakkeella, jossa käytettiin sekä objektiivisesti pisteytettäviä monivalintakysymyksiä että vapaita vastauksia edellyttäviä kysymyksiä. Osittain ne suuntautuivat samoilta arviointialueille, joten lomakkeen luotettavuutta (reliabiliteettia) voidaan arvioida kunkin opettajan vastausten yhtenäisyyden ja loogisuuden perusteella. Rehtoreille tehtiin oma kyselylomake. Joiltakin osin voidaan siis verrata koulun opettajien ja rehtorin vastausten yhteneväisyyttä.

Ryhmässä työstetyt pedagogiikan osa-alueet operationalistettiin osioilla, joita valittiin loogisesti edustamaan kattavasti koko ajateltua pedagogiikan osio-universumia. Lomake pyrittiin tekemään selkeäksi jakamalla se viiteen pääosaan A-E, ja kysymysmäärä pidettiin kohtuudessa eli viidessä sivussa. Koska osaan kysymyksistä vaadittiin opettajien omasanaisia kuvauksia, kaikki eivät odotetusti vastanneet niihin. Toisaalta vastauksia tuottaneet antoivat pääasiassa hyvin monipuolisia ja hyödyllisiä kuvauksia pyydetyistä teemoista.

Useiden erilaisten aineistonkeruu- ja arviointimenetelmien avulla tarkennettiin mittauksen ja päätelmien validiteettia ja reliabiliteettia. Tämän metodisen triangulaation lisäksi luotettavuutta turvattiin tutkijatriangulaation avulla niin, että mittauksen suunnitteluun ja mittarin laadintaan osallistuivat ryhmän kaikki jäsenet. Kyselylomake myös esitettiin muutamassa keskisuomalaisessa koulussa ja sen pohjalta tehtiin vielä joitakin tarkennuksia ja muutoksia.

Perinteisen kyselylomaketutkimuksen luotettavuusarviointien tietoteoriana on realismi: on olemassa tutkijasta tai tutkittavista riippumaton totuus, yleensä yksi totuus. Tässäkin arvioinnissa käytettiin tiukasti ottaen tätä näkökulmaa, eli hyvän pedagogiikan kriteerit määriteltiin tutkittavien ulkopuolelta käsin. Opetus- ja oppimiskäsitysten moninaisuudesta johtuen käytettiin myös laadullista lä-

hestymistapaa, johon liittyvät muun muassa opettajien kuvaukset onnistuneista opetusjaksoistaan ja merkittävistä pedagogisista periaatteistaan.

Kyselylomakkeiden lisäksi arviointiryhmän jäsenet vierailivat kahden tai kolmen arvioitsijan ryhmänä 12 koululla, jotka oli valittu otoskouluista arpomalla. Kouluvierailujen aikana arvioitsijat haastattelivat rehtoreita, opettajia ja oppilaita sekä seurasivat lukuisia oppitunteja yhdessä ja erikseen. Kukin arvioija laati itsenäisesti vierailuraportin lomakkeelle, jota kuitenkin sai noudattaa kouluoloihin sovelletulla tavalla. Näin turvattiin tutkimuksen käsitevaliditeettia: arviointi suunnattiin perusopetuspedagogiikan keskeisiin alueisiin, joita oli operationaalistettu ja testattu jo aikaisemmin kyselylomakkeella.

Mittariosioiden sisäisen koherenssin tarkistamiseksi laskettiin Cronbachin alpha kolmelle osioryppäälle, joissa kyseinen kerroin oli relevantti. Tulos oli seuraavanlainen:

B4 (onnistuneen oppitunnin/opetusjakson esteet, 10 osiota)	.77
C1 (opetuksen suunnittelussa huomioidut seikat, 11 osiota)	.66
D1 (opetusmenetelmien ja -järjestelyjen valintaperusteet, 20 osiota)	.84

Edellä olevia reliabiliteettikertoimia voi pitää riittävän hyvinä tulospäätelmien tekoa ajatellen.

Aineiston analyysi ja tulkinta

Arviointiryhmä pitäytyi tulostarkastelussa asetettuihin arviointikysymyksiin sopivalla tavalla varsin yksinkertaisissa tilastollisissa tarkasteluissa (frekvenssi- ja prosenttijakaumat, keskiarvot, -hajonnat, ryhmävertailut). Laskennallisia summamuuttujia ei tehty, vaan osioista saatu tieto ryhmiteltiin loogisesti uusiksi ylätasoin luokiksi eli kuvauksiksi arviointikriteereittäin.

Kyselylomakkeen vapaiden vastausten sisällön analyysia varten laadittiin aineistolähtöisesti luokitusrunko ryhmän yhteistyönä kaikkien jäsenen ehdotusten, ryhmäkeskustelujen ja sähköpostikommentointien pohjalta. Yhteiskonstruomisella pyrittiin turvaamaan luokituksen rakennevaliditeettia. Luokitusyksiköksi sovittiin maininta. Luokitusta harjoiteltiin luokittajien yksimielisyyden parantamiseksi. Ryhmän yksi jäsen laati luokitusta varten 34-sivuisen yksityiskohtaisen käsikirjan, jonka avulla kukin ryhmäläinen (N = 10) luokitti itsenäisesti noin 230 satunnaisesti valitun lomakkeen kaikki seitsemän avointa kysymystä.

Luokitusvirheitä on valittuun menettelyyn saattanut sisältyä, mutta arviointiryhmän mukaan ne eivät vinouta keskeisiä tuloslöydöksiä, koska koko aineistoon suhteutettuna niiden määrä on todennäköisesti vähäinen. Arviointiryhmä

harkitsi tutkijamaista menettelyä niin, että yksi henkilö olisi aina vastannut yhden avoimen kysymyksen luokittelusta koko aineiston osalta. Tästä luovuttiin arvottamista vaativan arviointitehtävän vuoksi, sillä ilman jokaisen omakohtaista perehtymistä koko aineistoon arviointipäätelmien teko olisi vaikeutunut ja sen monipuolisuus kärsinyt.

Laadittu luokitusrunko ei ehkä tehnyt oikeutta kaikille kuvauksille. Yleiset päätelmät eivät ole kovin valideja, koska opettajien kuvauksissa on monia näkemyksiä hyvästä pedagogiikasta. Luotettavuuden kannalta olisi hyvä esitellä suuri joukko erilaisia kuvauksia onnistuneista opetusjaksoista, mutta tilanpuute tässä raportissa esti sen. Tulostekstissä mukana olevien poimintojen ohella liitteessä 5 on kuvauksia pedagogisista lähtökohdista ryhmitellyistä onnistuneista oppitunneista tai opetusjaksoista. Joka tapauksessa jokainen arvioija koosti sovitun määrän sisältöluokkia havainnollistavia sitaatteja jokaisesta kysymyksestä. Tämän tiedoston laajuudeksi muodostui 273 000 merkkiä (noin 140 sivua ykkösen rivivälillä, Times New Roman 12), ja se paransi tulkintojen validiteettia ja mahdollisti alkuperäiseen aineistoon paluun tulosten ja päätelmien teon yhteydessä.

Otanta ja aineiston keruu

Arvioitujen koulujen ja opettajien valinta tehtiin satunnaisotannalla käyttäen otantayksikkönä koulua. Näin otos saatiin edustamaan kattavasti koko Suomea. Vastausprosentti oli eräitä osaryhmiä lukuun ottamatta varsin hyvä, joten ulkoisen validiteetin puolesta tulokset voidaan yleistää perusjoukkoon. Arviointi kattoi myös ruotsinkieliset koulut, joten tältäkin osin raportoitu kokonaistulos on uskottava.

Arviointiaineisto oli laaja: yli 2300 opettajaa, yli 400 rehtoria ja 12 eri koulua. Sen perusteella – etenkin opettaja-aineiston analyysissä lukuisia taustamuuttujia hyödyntäen – syntyi sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti merkittävä ja monipuolinen aineisto, joka mahdollistaa monia johtopäätöksiä, joilla on kantavuutta maan koko perusopetuksen pedagogiikkaa ajatellen.

Rehtoreita pyydettiin toimimaan arviointiryhmän kanssa yhteistyössä siten, että heidän toivottiin mahdollistavan kyselyyn vastaaminen esimerkiksi YT-tunnilla tai muulla koulun toimintoihin sopivalla tavalla kouluaikana. Koulukäynnillä saatujen tietojen perusteella arvioiden tätä toivetta oli myös kuultu, ja se lienee osaltaan parantanut vastausprosentteja.

Aineiston taltiointi tehtiin Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksessa. Tallennuksen ja tallennusvirheiden tarkistuksen teki kokenut tutkimusapulainen, jonka työskentelyä arviointiryhmän yksi jäsen pystyi ohjaamaan ja valvomaan riittävän tarkasti. Puuttuvia tietoja oli strukturoiduissa osioissa varsin vähän. Avoimissa kysymyksissä sen sijaan oli paikoin paljonkin tyhjiä kohtia.

Tulokset

Kyselylomakkeen sisäistä validiteettia on saattanut uhata opettajien pyrkimys suotaviin vastauksiin ja halu esiintyä hyvinä pedagogeina. Muun muassa mittarin objektiivisesti pisteyttävissä osioissa on käytetty runsaasti esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman pedagogista termistöä, joita opettajat ovat voineet käyttää hyväkseen vapaissa vastauksissaan, esimerkiksi onnistuneita opetustunteja kuvaillessaan. Toisaalta opettajat näyttävät vastanneen rehellisesti oman käsityksensä tai toimintansa mukaisesti. Se ilmenee esimerkiksi siinä, että monivalintavastausten ja eri alueiden vapaiden vastausten välillä oli looginen sisäinen yhteys, mikä osoittaa hyvää vastausreliabiliteettia ja sitä kautta mahdollistuu myös hyvä validiteetti. Esimerkiksi opettajan pedagogiseksi periaatteikseen mainitsevat seikat nousivat yleensä esiin myös hänen lomakkeen muissa osissa kirjaamissaan pedagogisissa toiminnoissa, vaikkapa hyvin onnistuneiden opetusjaksojen kuvauksissa.

Koska koko arviointiryhmä osallistui avoimien kysymysten luokitusrungon laadintaan, tulosten analysointiin ja tulkintaan sekä tulosten arvottamiseen ja kehittämisehdotusten tekemiseen, voidaan kokonaisuutta pitää uskottavana ja pätevänä. Tulosten tulkinnan perustana olivat pääsuunnittelijan tekemät perustulostaulukot ja -tekstit, jolloin välttyttiin useiden raportojien mahdollisesti aiheuttamilta mekaanisilta tulosvirheilä. Arviointiryhmä on käynyt nämä tekstit ja tulostukset läpi ja korjaukset on tehty tarvittavilta osiltaan.

Johtopäätökset

Tutkimuksen validiteetti sisältää myös mittauksen tulosten tulkinnasta (arvottamisesta) seuraavat eettiset ja yhteiskunnalliset seuraamukset. Vastuunsa tuntien arviointiryhmä on kuvannut maamme perusopetuksen pedagogiikan nykytilannetta mittaustuloksiin perustuen monipuolisesti. Ryhmä keskusteli sekä kokouksissa että sähköpostitse pitkään arviointipäätelmistä, joista se oli lopulta hyvin yksimielinen. Kouluvierailuilla toteutetuista kuulemistilaisuuksista saatiin apua tulkintojen tekemiseen, mikä palveli samalla palautteen antamisena arviointinformanteille, mitä pidetään yhtenä tärkeänä arviointieettisenä periaatteena. Toisaalta arviointiryhmä on pyrkinyt olemaan riittävän varovainen käyttäessään kouluvierailuilta tekemiään havaintoja, koska vierailuaika oli niin lyhyt ja kohtaamiset opettajien ja oppilaiden kanssa kuitenkin varsin epämuodollisia ja -systemaattisia.

Arvotimme löydöksiä aikaisempiin tutkimuksiin ja alan pedagogiseen kirjallisuuteen rinnastaen ja pitäen kriteereinä perusopetuslain, -asetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden säädöksiä ja määräyksiä. Niitä



olemme suodattaneet oman pedagogisen, hallinnollisen ja tieteellisen kokemuksemme sekä suomalaisen koulukulttuurin läpi. Kehittämissuositukset ryhmä on tehnyt luotettavina pitämistään havainnoista ja pitäytyen sellaisiin ehdotuksiin, jotka on mahdollista toteuttaa lyhyen tai keskipitkän suunnittelukauden kuluessa. Tämän hankkeen vaikuttavuus kouluissa perustuu suurelta osin siihen, miten hyvin opettajat katsovat tulosten ja kehittämissuositusten osuvan akuuttiin käytännöllisiin tarpeisiinsa.

5 Arviointitulokset

Tässä luvussa esitellään ensisijaisesti opettaja-aineistoon perustuvia tuloksia, joita paikoin täydennetään rehtorikyselyistä ja kouluvierailuista saaduilla tiedoilla. Tulosluvun rakenne on sama kuin lukujen 2 ja 3. Ilmiöt käsitellään niissä samassa järjestyksessä. Kukin luku alkaa arviointiryhmän luvussa 2 tekemillä teoreettisilla kiteytyksillä sekä kysymyksillä, joihin annetaan vastaukset arviointiaineiston ja sen analysoinnin perusteella.

Tuloksista kerrottaessa käytetään tavallisesti termejä alakoulu ja yläkoulu, vaikka ne eivät vastaa yhtenäisen perusopetuksen ideaa eivätkä ne ole perusopetuksen virallisia ammattisanoja. Syy on näiden sanojen käyttökelpoisuudessa tekstissä. *Alakoulu tarkoittaa käytännössä tässä arviointiraportissa perusopetuksen neljännen luokan opettajia ja yläkoulu puolestaan 7.–9. luokkien opettajia.* Toisinaan samaan näkökulmaan viitataan termeillä ”luokanopettajat” ja ”aineenopettajat” tai käytetään ilmaisua ”neljännen luokan opettajat” ja ”seitsemännen, kahdeksannen ja yhdeksännen luokan opettajat”.

Merkittävä osa aineistossa mukana olevista kouluista ei ole hallinnollisesti yhtenäisiä perusopetuksen kouluja, joissa perusopetuksen kaikki vuosiluokat 1–9 olisivat saman rehtorin alaisuudessa. Otanta tehtiin selkeästi alakoulujen ja yläkoulujen erillisistä luetteloista, mistä syystä olemme päätyneet käyttämään näitä termejä tässä raportissa.

5.1 Opettajien pedagogisten toimintaperiaatteiden luonne

Tekemänsä pedagogista ajattelua koskevan katsauksen (ks. luku 2.1 ja 2.1.1) perusteella arviointiryhmä kiteytti arviointiaineiston tarkastelulle seuraavan johdotajatuksen:

Opettajan pedagogiset periaatteet kohdentuvat tavoitteisiin, oppisisältöihin, opetusmenetelmiin, työtapoihin ja opetusjärjestelyihin sekä arviointiin, joista muodostuu opetettavan aineksen sekä opettajan työkokemuksen, persoonallisten preferenssien ja oppilaiden arvioitujen tarpeiden mukaan erilaisia kokonaisnäkömääksiä. Tavoitteissa ja oppisisällöissä voi olla eroja siinä, näkeekö opettaja kasvatukselliset vai tiedolliset tavoitteet ja valmiudet ensisijaisina. Esimerkiksi opetusmenetelmissä voi puolestaan esiintyä oppilaslähtöistä tai opettajajohtoista painotusta.

Opettajan pedagoginen ajattelu muodostaa merkittävän tekijän vaihtoehtoja etsivässä päätöksenteossa, jonka opettaja käy läpi arvioidessaan oppilaidensa kehittymistarpeita, niiden edellyttämää tavoitteenasettelua sekä tavoitteisiin pääsemisen keinoja ja arviointia. Pedagogiseen sisältötietämykseen kytkeytyvät oppiaineuksen hallinnan ja sen oppilaille välittämisen taidot, joissa opettaja tarvitsee sekä peruskoulutusta että käytännön työkokemusta, jota täydentää uran aikainen täydennyskoulutus. Ideaaleihin pyrkimisen tekee haasteelliseksi opettajan työnkuvan monipuolistuminen, jossa luokahuonevuorovaikutus oppilaiden kanssa muodostaa yhden, joskin edelleen merkittävän osan.

Opettajien pedagogisten toimintaperiaatteiden luonteen kuvaamista varten arviointiryhmä asetti vastattavakseen seuraavat pääkysymykset:

1. Millaisia pedagogisia toimintaperiaatteita opettajat pitävät tärkeinä?
2. Millaisia tärkeinä pitämiensä pedagogisten toimintaperiaatteiden toteuttamisen esteitä opettajat kohtaavat?

5.1.1 Opettajien pedagogiset toimintaperiaatteet

Opettajilta tiedusteltiin (liite 1: kysymys B1), mitä pedagogista toimintaperiaatteita tai -periaatteita he pitivät kaikkein tärkeimpinä omassa opetus- ja kasvatus työssään. Kysymyksellä haluttiin luoda kokonaiskuvaa opettajan pedagogisesta ajattelusta, joka valittiin tämän arvioinnin laajaksi teemaksi ja joka tutkimusten mukaan (esimerkiksi Kansanen ym. 2000; Kompf & Denicolo 2003) vaikuttaa suo-

raan ja epäsuorasti siihen, millaisia konkreetteja oppimisen ja toiminnan mahdollisuuksia opettaja tarjoaa oppilailleen opetus-opiskelu-oppimisprosesseissa.

Vastaukset luokiteltiin liitteessä 2 kuvatun luokitusrungon mukaisesti. Noin puolet vastauksista sisälsi vähintään kaksi toisistaan poikkeavaa periaatetta. Arviointiryhmä luokitteli tämän kysymyksen vastaukset viiteen kokonaisuuteen ja kahdeksaantoista osakokonaisuuteen (taulukko 7).

Taulukko 7. *Opettajien tärkeimmät pedagogiset toimintaperiaatteet opetus- ja kasvatusyössä prosenttiosuuksien mukaisessa järjestyksessä*

Opettajien tärkeänä pitämät pedagogiset periaatteet	Alakoulun opettajat 1. maininta (n = 362) %	Yläkoulun opettajat 1. maininta (n = 1989) %	Alakoulun opettajat 2. maininta (n = 362) %	Yläkoulun opettajat 2. maininta (n = 1989) %
Opetusjärjestelyt, metodit	36	39	22	21
Yksilön tarpeet ja kyvyt	13	7	6	4
Toiminnallisuus, tekeminen	9	8	3	4
Oppilaskeskeisyys yleensä	4	7	3	3
Motivointi, kiinnostus	2	6	2	3
Havainnollisuus, kokemukset	1	3	2	3
Opetustilanteen yleinen hallinta	3	4	2	2
Vaihtelu ja monipuolisuus	2	2	3	1
Yksittäinen opetusmenetelmä	2	2	1	1
Suhde oppilaisiin, oppimisympäristö	24	18	12	8
Oppilaan oikeudenmukainen kohtelu	14	11	6	4
Työrauha, oppimisympäristö	10	7	6	4
Yleiset tavoitteet ja periaatteet	25	16	9	7
Oppilaan kasvu ja kehitys	11	5	5	3
Konstruktivismi, oppimaan oppiminen	7	6	2	1
Kasvu, kehitys ja tiedolliset tavoitteet	6	3	1	1
Tiedolliset tavoitteet	1	2	1	2
Toivotut taidot ja asenteet	8	11	9	8
Oppimis- ja ajattelutaidot	3	5	2	3
Elämäntaidot, työnteon arvostus	4	5	6	4
Käytännön taidot, itseilmaisu	1	1	1	1
Jokin muu periaate	1	3	1	2
Periaatetta ei ole mainittu.	6	13	47	54
Yhteensä	100	100	100	100

Kun opettajien mainitsemia pedagogisia periaatteita tarkastellaan suurempina kokonaisuuksina tai pääluokkina (taulukon 7 harmaalla osoitetut periaatteiden pääluokat), niistä reilu kolmannes kuvasi *opetusjärjestelyjä ja opetusmenetelmiä*. Taulukossa 7 ensimmäisellä maininnalla tarkoitetaan sitä vastausta, jonka opettaja kirjoitti kysymykseen B1 ensimmäiseksi ja toisella periaatteella sen jälkeen mahdollisesti mainittua toista periaatetta.

Muihin periaatteisiin opettajat kirjasivat näkemyksiä, joissa kuvattiin muun muassa esimerkkinä olemisen tärkeyttä, omalla persoonalla työskentelyn merkitystä sekä opettajan uskoa oppilaiden hyvyyteen ja yksilöllisiin kehittymismahdollisuuksiin. Muihin periaatteisiin kirjattuna tuotiin lisäksi esiin opettajan innostava ja myönteinen asenne työhönsä, kyky olla oma itsensä ja välittää omat arvot oppilaille sekä oppilaiden oikeus palkitsevaan arviointiin.

Alakouluissa painottuivat hieman yläkouluja enemmän *yleisen tason tavoitteet ja periaatteet* (kasvatukselliset, tiedolliset ja taidolliset) sekä *suhde oppilaisiin, oppilaiden kohtelu, oppimiselle otollisen ympäristön luominen ja ylläpitäminen*. Yläkouluissa puolestaan nousivat esille hieman enemmän *opetusjärjestelyt ja -menetelmät*. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen ja yleisten tavoitteiden korostus liittyy opettajien omaksumaan ihmiskäsitykseen, joka on tärkeä tekijä periaatteiden valinnassa luvussa 2.2.1 todetulla tavalla.

Taulukon 7 tiedot kertovat kuitenkin läpi koko aineiston näkyvän painotuseron: yleiset tavoitteet ja suhde oppilaisiin näkyvät lukuisammin alakoulujen kuin yläkoulujen opettajien vastauksissa. Näiden huomiointi on vaihtuvien opetusryhmien vuoksi vaikeaa aineenopettajille, joille ei kartu oppilaantuntemusta samalla tavalla kuin luokanopettajille. Yläkoulun opettajien oppiaineryhmittäisessä tarkastelussa erot pedagogisissa periaatteissa olivat pieniä. Selvimmin ero tuli esiin kuvataiteen ja musiikinopettajien vastauksissa, joissa mainittiin muita useammin *opetusjärjestelyihin ja -menetelmiin sekä opetettaviin ja opittaviin taitoihin liittyviä pedagogisia periaatteita*.

Taulukosta 7 nähdään myös, että opetusjärjestelyjä koskevista seikoista kuvattiin eniten toiminnallisuutta ja tekemällä oppimista, mikä oppimisen tutkimuksen ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan onkin toivottavaa (Hakkarainen ym. 2004; Opetushallitus 2004; Puolimatka 2004).

Myös koulun koon mukaan tarkastellen erot pedagogisissa periaatteissa olivat vähäisiä. Ainoa poikkeus oli, että pienissä kouluissa (alle 150 oppilaan) mainittiin muita kouluja harvemmin (8 %) ensimmäisenä pedagogisena toimintaperiaatteena *suhde oppilaisiin, oppilaiden kohtelu, oppimiselle otollisen ympäristön luominen ja ylläpitäminen*.

Opettajat perustelivat tai tarkensivat toimintaperiaatteitaan muun muassa seuraavasti:

- *Peruskoulussa opetetaan perusasioita.*
- *Yläasteella kasvatusta on vähintäänkin yhtä tärkeää kuin opetus.*

- *Empaattinen ja oikeudenmukainen ote oppilaiden kanssa työskentelyyn.*
- *Yritän kuunnella lasta/nuorta. Olen käytettävissä, jos nuori sitä haluaa (ajatus turvallisesta aikuisesta).*
- *Tiedon luovan prosessoinnin (tutkiva oppiminen) tärkeys informaation korostamisen ja ”pänttäämisen” sijaan.*
- *Oppilaiden pitää itse tehdä töitä ja löytää vastauksia päättelemällä.*
- *Pyrin siihen, että jokainen voisi edetä omien taitojensa mukaan ja oppisi järkevän työteon ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja tarpeen tullen auttamaan myös kaveriaan.*

Kuvaukset ilmentävät hyvin kasvatustavoitteiden, oikeudenmukaisuuden ja oppilaiden lähtökohtien huomioonottamisen merkitystä opettajille. Niitä voidaan perustellusti pitää hyvän pedagogiikan kulmakivinä, joita pedagogiset muotivirtauksukset eivät saakaan horjuttaa.

Lääneittäin tarkastellen erot opettajien pedagogisissa periaatteissa (ks. taulukko 7) olivat yläkoulujen opettajien välillä vähäisiä. Läänien suuri koko selittää osin erojen pienuuden. Itä-Suomen läänissä oli muita vahvemmin esillä luokka *suhde oppilaisiin, oppilaiden kohtelu, oppimiselle otollisen ympäristön luominen ja ylläpitäminen* (27 %). Oulun ja Lapin lääneissä (46 %) sekä ruotsinkielisillä alueilla (43 %) mainittiin hieman muita läänejä useammin *opetusjärjestelyt ja -menetelmät*. Taajama-asteen (kaupunki/maaseutu) mukaan tarkasteltuina ei olennaisia eroja mainituissa kohteissa ollut.

Alakoulujen tai yläkoulujen mies- ja naisopettajien välillä ei ollut oleellisia eroja pedagogisissa toimintaperiaatteissa. Samoin koulun koon ja taajama-asteen mukaan tarkastellut erot olivat pieniä. Kaupunkikoulujen (27 %) opettajien vastauksissa raportoitiin maaseutukoulujen (20 %) opettajia lukuisammin *yleisen tason tavoitteita ja periaatteita*. Vastaavasti maaseutukouluissa (29 %) *suhde oppilaisiin, oppilaiden kohtelu, oppimiselle otollisen ympäristön luominen ja ylläpitäminen* tulivat enemmän esille kuin kaupunkikouluissa (22 %).

Opettajien ilmaisemat pedagogiset periaatteet on esitetty taulukossa 1 sekä pääluokittain että alaluokittain. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin alaluokkia, jotka ovat taulukossa vastausosuuksien mukaisessa järjestyksessä. Vastaukset kuvastavat hyvin aineistossa ilmennyttä pedagogisten periaatteiden kirjoa ja sitä tosiasiaa, että hyvä pedagogiikka voidaan rakentaa monenlaisista aineksista. Viimeksi mainittua tulee muistaa pitää myös opetus- ja kasvatustalouden suuren rikkautena, eikä laatua vaarantavana tekijänä.

Useimmin mainittu alaluokka on sekä ala- että yläkouluissa *oppilaiden tasa-
puolinen, oikeudenmukainen ja reilu huomioon ottaminen ja kohtelu*. Toisen maininnan prosenttiosuudet tukevat myös tätä havaintoa. Alakouluissa painottuivat hieman enemmän *oppilaiden kasvuun ja kehitykseen yleisesti liittyvät (ei-tiedolliset) toimintaperiaatteet* ja yläkouluissa hieman enemmän *oppilaiden motivointiin*,

kiinnostuksen herättämiseen liittyvät toimintaperiaatteet, jotka saavat osaselityksensä oppilaiden iästä ja opettajien oppilaantuntemuksesta, joka luokanopettajilla saattaa olla aineenopettajia parempi opetuksen järjestelyistä johtuen.

Alakouluissa mainittiin usein myös *yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen huomioon ottaminen ja sen mukainen opettaminen, kasvatuspainotus, oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen eri muodoissaan ja miellyttävän, iloisen, avoimen, virikkeellisen ja turvallisen oppimisympäristön luominen ja säilyminen sekä oppilaan oikeus työrauhaan.* Yläkouluissa toimintaperiaatteet jakautuivat hieman tasaisemmin eri sisältöluokkiin, mikä koskee myös toiseksi mainittua periaatetta. Opettajat tarkastelivat siis pedagogiikkaansa laajasti, ottaen huomioon myös ei-kognitiivisen aspektin, mikä on tyypillistä suomalaiselle pedagogiselle ja didaktiselle käytännölle ja näkemykselle. (vrt. Kansanen 2004; Turunen 1999; Uusikylä & Atjonen 2005.)

Oppiaineittain tarkasteltuna on nähtävissä, että erityisesti musiikissa ja kuvataiteessa korostuivat toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen. Muutoin opettajien vastausten jakaumaerot olivat oppiaineryhmittäin vähäisiä. Yläkoulujen mies- ja naisopettajien välillä ei ollut pedagogisten toimintaperiaatteiden painotuksissa eroja. Alakoulujen opettajien vastaavat erot olivat pieniä. Alakoulujen naisopettajat korostivat kuitenkin jonkin verran miesopettajia enemmän oppilaskeskeisyyttä ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista.

Pienissä kouluissa kiinnitettiin huomiota motivointiin, kiinnostuksen herättämiseen (13 %) sekä oppimisen ja ajattelun taitoihin (12 %). Muissa kouluissa pidettiin tärkeimpänä miellyttävän, iloisen, avoimen, virikkeellisen ja turvallisen oppimisympäristön luomista ja säilymistä sekä oppilaan oikeutta työrauhaan (11–14 %). Tulokset kuvastavat hyvin sitä oppimisprosessin monimuotoisuutta, jota Tynjälä (1999) oppimisen kokonaismallillaan havainnollistaa (luku 2.2.4). Työrauhan ja opiskeluilmapiirin tärkeyden ovat myös oppilaat nostaneet tärkeäksi eri tutkimuksissa ja kartoituksissa (esim. Huusko ym. 2007; Stakesin kouluterveyskyselyt; Välijärvi 2007).

Alueelliset erot yläkoulujen opettajien vastausten välillä olivat pieniä. Itä-Suomen läänissä korostui hieman muita enemmän miellyttävän, iloisen, avoimen, virikkeellisen ja turvallisen oppimisympäristön luominen ja säilyminen sekä oppilaan oikeus työrauhaan (18 %). Oulun ja Lapin läänin opettajat korostivat muita enemmän tekemällä oppimista, toiminnallisuutta ja yhteistoiminnallisuutta (14 %). Ruotsinkielisissä yläkouluissa puolestaan olivat muita enemmän esillä motivointi ja kiinnostuksen herättäminen (11 %) sekä yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen huomioon ottaminen sekä sen mukainen opettaminen (12 %). Alakoulun opettajien aineistossa pedagogisten periaatteiden erojen tarkastelu esimerkiksi alueen tai koulun koon mukaan ei ollut tarkoituksenmukaista moniin periaateluokkiin jakautuneiden tapausmäärien vähäisyyden vuoksi.

Taajama-asteen mukaan tarkasteltuna ei olennaisia eroja tullut esiin. Maaseudun *yläkouluissa* painottuivat hieman enemmän toiminnallisuus ja tekeminen sekä kaupunkien *yläkouluissa* yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen huomioonottaminen.

Alakouluissa taajama-asteen mukaan tarkasteltuna kaupunkikouluissa (13 %) painottuivat maaseutumaisia kouluja (7 %) enemmän kasvatukselliset asiat sekä oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen eri muodoissaan. Maaseutukoulujen opettajat (18 %) toivat muita opettajia (12 %) enemmän esiin oppilaiden tasapuolisen, oikeudenmukaisen ja reilun huomioonottamisen ja kohtelun. Samoin yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen huomioonottaminen ja sen mukainen opettaminen tuli esiin maaseutukoulujen (22 %) opettajien vastauksissa kaupunkikoulujen opettajia useammin (12 %).

Koko aineistossa mies- ja naisopettajien välillä ei juuri ollut eroja pedagogisissa toimintaperiaatteissa. Toiseksi kuvatus pedagogisen periaatteen osalta ei ollut juurikaan eroja minkään taustamuuttujan mukaan tarkasteltuna. Myös pääsisältöluokkien jakaumat olivat tasaisia eikä maininnan arvoisia eroja taustamuuttujittain ollut.

5.1.2 Pedagogisten toimintaperiaatteiden toteuttamisen esteitä

Opettajia pyydettiin kuvaamaan mahdollisia työssään kohtaamiaan esteitä, jotka vaikuttavat heidän tärkeinä pitämiensä pedagogisten toimintaperiaatteiden toteuttamiseen (liite 1: kysymys B2). Kysymykseen jätti vastaamatta lähes neljäsosa opettajista. He eivät ilmeisesti pitäneet esteitä merkityksellisinä tai he eivät muusta syystä halunneet vastata. Tässäkin kysymyksessä on otettu huomioon ensimmäisenä ja toisena mainittu este (luokittelu liitteessä 2: kysymys B2).

Selvästi useimmin mainittu esteryhmä oli *opiskelun edellytyksiin liittyvät syyt* (taulukko 8, harmaalla osoitetut esteiden pääluokat). Alakouluissa nämä esteet painottuivat hieman enemmän (49 %) kuin *yläkouluissa* (40 %).

Luokassa muut syyt opettajat olivat maininneet yksittäisinä asioina esimerkiksi rahan puutteen, kollegojen ja aineen sisäiset pedagogiset näkemuserot, sopimattoman esimiehen sekä lasta auttavien tukitoimien hitauden.

Opiskelun edellytyksiin liittyvät syyt painottuivat suhteellisesti eniten biologian (51 %), maantiedon (49 %), musiikin (47 %) ja kuvataiteen (45 %) opetuksessa. Nämä esteet tarkoittivat tässä muun muassa liian suuria opetusryhmiä, koulun käytäntöön ja toimintaympäristöön liittyviä asioita sekä opetussuunnitelman perusteiden suuria vaatimuksia suhteessa aikaan. Muutoin vastausjakaumat olivat kohtalaisen tasaisia. Vastaajien sukupuolen perusteella ei eroja juuri ollut opetuksen edellytyksiin liittyvissä syissä. Tarkastelu koulun koon perusteella paljasti yhden poikkeaman: pienissä kouluissa (alle 150 oppilasta) *oppilaisiin tai*

Taulukko 8. *Opettajien tärkeinä pitämien pedagogisten toimintaperiaatteiden toteuttamisen esteitä*

Pedagogisten toimintaperiaatteiden toteuttamisen esteitä	Alakoulu 1. maininta (n = 362) %	Yläkoulu 1. maininta (n = 1989) %	Alakoulu 2. maininta (n = 362) %	Yläkoulu 2. maininta (n = 1989) %
Opiskelun edellytyksiin liittyvät syyt	49	40	21	16
Liian suuret opetusryhmät	28	19	6	4
Koulun arkikäytännöt	11	9	6	4
Opetussuunnitelman suuret vaatimukset	4	6	3	3
Opetustiloihin liittyvät tekijät	4	2	2	2
Opetusvälineisiin liittyvät tekijät	1	3	2	2
Oppimateriaaleihin liittyvät tekijät	1	1	2	1
Oppilaisiin/oppilasryhmään liittyvät syyt	23	27	14	16
Heterogeeniset opetusryhmät	7	7	5	6
Oppilaiden käyttäytymishäiriöt	8	8	4	4
Oppilaiden opiskelumotivaatio	1	4	1	2
Oppilaiden erityisen tuen tarve	3	2	4	2
Oppilaiden asenteet	2	3	0	1
Oppilaiden elämä, tausta	2	3	0	1
Opettajaan/koteihin liittyvät muut syyt	6	5	4	3
Opettajaan liittyviä tekijöitä	3	4	2	2
Huoltajiin liittyviä tekijöitä	3	1	2	1
Ei ole esteitä.	2	2	1	0
Muut syyt	2	2	1	1
Ei vastausta	18	24	59	64
Yhteensä	100	100	100	100

oppilasryhmään liittyvät syyt koettiin esteiksi harvemmin kuin tätä suuremmissa kouluissa.

Taulukon 8 tietoa täydentämään poimittiin joitakin opettajien esittämiä pedagogisten toimintaperiaatteiden toteuttamisen esteitä suorina sitaatteina:

- *Työnteon moraalii (asenne) huono.*
- *Kaikilla ryhmällä vapaus ei toimi, vaan tarvitaan tiukat ohjeet ja ryhmäkuri, jotta työrauha säilyisi.*

- *Hyvin erilaiset perustaidot (7. lk). Ala-asteen kuvataideopetus on erittäin ”epätasaista” – joskus jopa asenteellista negatiivisessa mielessä.*
- *Pedagogisten periaatteiden tavoitteita on hyvin hankala toteuttaa syvällisesti suurissa opetusryhmissä, joissa tuntuu olevan aina vain enemmän ja enemmän erityishuomiota ja erityisohjausta tarvitsevia oppilaita.*
- *Asioita ei ehdi käydä kovinkaan syvällisesti läpi, jos OPS:n vaatimukset on tarkoitus toteuttaa.*
- *Tällä hetkellä tutkivaan oppiaineeseen luokkatiloissa on aika huonot mahdollisuudet koulurakennuksen iäkkyden takia.*
- *Yhteistyötä ei synny muiden aineiden opettajien kanssa.*
- *Jos vanhemmat eivät vaadi lapsiltaan vastuullisuutta, on opettajalla kova urakka edessä.*

Alueittaiset erot olivat vähäisiä. Oulun ja Lapin läänissä sekä ruotsinkielisillä alueilla kuvailtiin hieman muita alueita enemmän *oppilaisiin tai oppilasryhmään liittyviä syitä*. Mikään yksittäinen syy ei kuitenkaan noussut selvästi esille tässä sisältöluokassa. Etelä-Suomessa sekä Oulun ja Lapin lääneissä kiinnitettiin huomiota muita alueita enemmän *opiskelun edellytyksiin liittyviin syihin*. Suurin yksittäinen syy tässä ryhmässä olivat suuret ryhmäkoot. Mainintoja oppilaiden käyttäytymishäiriöistä oli Itä-Suomen opettajilla hieman vähemmän kuin muiden läänien opettajilla.

Maaseutu- ja kaupunkikoulujen opettajien vastausten välillä ei ollut juuri eroja. Maaseutukouluissa esiteltiin kuitenkin *oppilaisiin tai oppilasryhmään liittyviä syitä* (29 %) hieman enemmän kuin kaupunkikouluissa (22 %). Alakoulujen nais- ja miesopettajien raporttoimien esteiden määrissä oli hyvin vähäisiä eroja. Pienissä kouluissa (alle 100 oppilasta) vastausprosentti oli huomattavasti alhaisempi kuin muissa kouluissa ja pienissä kouluissa *opiskelun edellytyksiin liittyvät syyt* tulivat esiin selvästi vähemmän kuin muissa kouluissa.

Kun tarkastellaan taulukossa 8 esiteltyjen esteiden pääsisältöluokkia yksityiskohtaisemmin, havaitaan, että sekä luokan- että aineenopettajien aineistossa mainitaan useimmin esteeksi *suuret ryhmäkoot tai liian suuret ryhmät*. Neljännen luokan opettajat olivat maininneet sen tekijän selvästi useammin kuin vuosiluokkien 7–9 opettajat. Opetusryhmien koko vaihteli alakouluissa enemmän kuin yläkouluissa ja ryhmien keskikoko oli alakouluissa yläkouluja suurempi. Muutoin ala- ja yläkoulujen jakaumat eivät paljoa poikenneet toisistaan.

Toiseksi suurin esteryhmä oli opiskelun edellytyksiin liittyvien syiden pääluokkaan kuuluva *koulun arkikäytännöt*. Arkikäytäntöihin opettajat sisällyttivät muun muassa työjärjestykseen, opettajien yhteistyöhön, muihin kuin opetustehtäviin, kokouksiin ja yleiseen kiireen kokemukseen liittyviä asioita. Samanlaisia seikkoja ovat raportoineet muun muassa Kumpulainen ja Saari (2005) sekä

Santavirran (2001) ja Pahkinin (2007) tutkimusryhmät opettajia kuormittaviksi tekijöiksi.

Heterogeeniset opetusryhmät ja oppilaiden käyttäytymishäiriöt olivat usein esitettyjä esteitä, jotka yhdistyessään suuriin opetusryhmiin ja mahdollisesti epätaroituksenmukaisiin opetustiloihin hankaloittavat selvästi opetusta ja vaikuttavat opetuksen laatuun ja oppimistuloksiin. Perusturvan arvioinnissa (Korkeakoski 2005b, 115) koulut viestivät selkeästi, että ryhmäkokoja tulisi pienentää, jos ryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Saloviita (2007) puolestaan ei pidä ryhmäkoon pienentämistä ratkaisuna. Pelkkä ryhmäkoko ei ole alan tutkimuksien mukaan yksin ja yksiselitteisesti oppimistulosten kannalta merkityksellinen tekijä (Alatupa 2007; Blatchford ym. 2007; Hattie 2005). Sitä ei tule arvioida myöskään pelkästään oppimistulosten kannalta, koska perusopetuksella on muitakin tehtäviä kuin hyvien kognitiivisten oppimistulosten saavuttaminen.

Kun tarkastellaan esteitä *yläkoulun* oppiaineryhmittäin, selvimmät poikkeamat muutoin tasaisista jakaumista löytyivät kuvataiteesta ja musiikista, joissa kärsittiin muita suhteellisesti enemmän *liian suurista ryhmistä*. Lisäksi musiikissa, biologiassa ja maantiedossa moitittiin muita useammin *opetussuunnitelmien perusteiden sisältötavoitteiden vaatimuksien määrää suhteessa aikaan*. Tämä asia tuli esille myös joillakin kouluvierailuilla. Etenkin biologiassa mainittiin olevan liian paljon asiasisältöä suhteessa käytettävissä olevaan tuntimäärään.

Nais- ja miesopettajien kokemukset esteistä eivät olleet erilaisia. Koulun koon mukaan tarkasteltuna olennaisimmat erot olivat seuraavat: pienissä kouluissa painottuivat suhteellisesti eniten luokka *koulun käytännöt, toimintaympäristö, opettajan muut työt* (13 %) ja suurissa kouluissa *suuret ryhmäkoot tai liian suuret ryhmät* (18–21 %).

Läänien välilläkään ei ilmennyt suuria eroja pedagogisten periaatteiden toteuttamismahdollisuuksissa. Itä-Suomessa esteiksi koettiin hieman enemmän kuin muualla opetusryhmien heterogeenisuus (11 %) ja koulun arkikäytännöt (13 %), Etelä-Suomessa puolestaan liian suuret opetusryhmät (25 %). Ruotsinkielisten koulujen opettajat mainitsivat opetusryhmien heterogeenisuuden (6 %) ja liian suuret opetusryhmät (13 %) esteiksi suomenkielisiä kouluja selvästi harvemmin. Kaupunki- ja maaseutukoulujen välillä oli yksi iso ero: kaupunkikoulujen opettajista 20 % mainitsi esteeksi *liian suuret opetusryhmät*, kun maaseutukoulujen opettajilla vastaava luku oli 11 %.

Alakouluissa ei taulukon 8 mukaisten esteiden alaluokkien tarkastelu koulun koon tai alueen mukaan eroja vertaillen ollut perusteltua, koska tapausmäärä oli pieni opetusryhmän kokoa lukuun ottamatta. Etelä-Suomen ja Oulun läänin opettajat mainitsivat opetusryhmän koon esteenä muiden läänien opettajia useammin. Samoin koulun koon suuretessa maininnat opetusryhmän liian suuresta koosta esteenä toteuttaa pedagogisia periaatteita lisääntyivät jonkin verran. Maaseudun alakouluissa (33 %) painottuivat kaupunkikouluja enemmän (27 %) *suu-*

ret ryhmäkoot tai liian suuret ryhmät ja vastaavasti oppilaiden käyttäytymishäiriöt kaupunkikouluissa (16 %) enemmän kuin maaseutukouluissa (7 %).

Toisena mainittujen pedagogisten toimintaperiaatteiden toteutumisen esteiden jakauma oli tasaisempi kuin ensimmäisenä mainittujen periaatteiden. Yleisin toisena mainittu este oli heterogeeninen opetusryhmä. Sen toi esiin 6 % vastaajista. Taustamuuttujittain erot olivat myös toisena mainittujen periaatteiden osalta pieniä. Oulun ja Lapin lääneissä opettajat kiinnittivät muiden läänien opettajia useammin huomiota *oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin*.

5.1.3 Opetus- ja kasvatustyötä vaikeuttavia tekijöitä

Opettajia pyydettiin ilmoittamaan seikkoja, jotka estävät tai vaikeuttavat onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutusta. Näkökulma on siis hieman toinen kuin edellisessä luvussa, jossa tarkasteltiin tärkeimpien pedagogisten periaatteiden toteutumisen esteitä. Näkökulmat täydentävät kuitenkin toisiaan, kun etsitään vastausta ensimmäisen arviointikriteerin (pedagogisten periaatteiden luonne) toiseen pääkysymykseen, *millaisia tärkeinä pitämiensä pedagogisten toimintaperiaatteiden toteuttamisen esteitä opettajat ovat kohdanneet*.

Onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteuttamisen esteet olivat vastauksissa tavallisesti astetta konkreettisempia kuin periaatteiden toteuttamisesteet. Tätä asiaa koskevassa kysymyksessä B4 (liite 1) annettiin valmiit vaihtoehdot, joihin vastaajat ottivat kantaa asteikolla 1–4 (1 = ei juuri lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = paljon ja 4 = erittäin paljon). Kysymys tuli vastattavaksi lomakkeessa vasta sen jälkeen, kun opettajat olivat kuvanneet erityisen onnistuneita oppituntejaan tai opetusjaksojaan (kysymys B3). Kysymyksellä haluttiin syventyä erityisesti käytännön esteisiin – jopa yksittäisen oppitunnin tilanteita ajatellen.

Taulukosta 9 käy ilmi, että koettuja esteitä oli monenlaisia, mutta eri esteryhmien välillä ei ollut suuria eroja. Taulukossa esitettävät luvut ovat keskiarvoja asteikolla 1–4 annettujen vastausten mukaan. Mikään yksittäinen estävä tai vaikeuttava tekijä ei siis noussut vahvasti esille. Oppilaiden erilaiset oppimiskyvyt ja -valmiudet olivat vaikeuttaneet eniten onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutusta. Seuraavina tulivat oppilaiden erityisen tuen tarpeiden määrä ja oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti. Vähiten esteenä pidettiin *oppimateriaalien puutetta tai vähäisyyttä*.

Erityisen tuen tarpeiden lisääntymisestä on Suomessa raportoitu useissa yhteyksissä: esimerkiksi Tilastokeskuksen (2007) tiedoissa, Koulutuksen arviointineuvoston arvioinneissa (Korkeakoski 2005a ja b; Mehtäläinen 2005) ja alan väitöskirjoissa (mm. Kyrö-Ämmälä 2007) ilmiö näkyy pedagogeja haastavalla tavalla. Myös tukiopeetus ja oppilashuollon palvelut voivat olla avainasemassa

oppilaiden erilaisuuden kohtaamisessa, ja niissä on toivomisen varaa ainakin perusturvan arvioinnin mukaan (Korkeakoski 2005b, 127).

Taulukko 9. *Onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteuttamista estävät tai vaikeuttavat seikat keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä*

Onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteuttamisen esteitä	Alakoulun opettajat (n = 362)	Yläkoulun opettajat (n = 1989)	Kaikki opettajat (N = 2351)
Oppilaiden erilaiset oppimiskyvyt ja -valmiudet	2,6	2,8	2,8
Oppilaiden erityisen tuen tarpeiden määrä	2,7	2,7	2,7
Oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti	2,7	2,5	2,6
Välinpitämättömät oppilaat	2,2	2,5	2,5
Häiriköivät oppilaat	2,5	2,5	2,5
Tavoitteiden määrä suhteessa opetusaikaan	2,4	2,4	2,4
Oppituntien pitoon liittymättömät tehtävät	2,3	2,2	2,2
Suuret erot oppilaiden taustoissa	2,1	2,1	2,1
Opetustilojen epätarkoituksenmukaisuus	2,1	1,9	2,0
Oppimateriaalien puute tai vähäisyys	2,0	1,8	1,8
Muu estävä tai vaikeuttava seikka	2,6	3,0	3,0

Vastaajista noin 3 % esitti muun estävän tai vaikeuttavan seikan. Tällaisina seikkoina opettajat mainitsivat seuraavia asioita:

- *Suuren koulun kiivas rytmi - aikataulut*
- *Erityispedagogisten taitojen ja opintojen vähyys*
- *Tiedon puute oppilaiden nykytilasta*
- *Trötta elever, som sover litet*
- *Vanhempien epärealistiset odotukset opettajalta ja koululta*
- *Yhteistyökyyttömät kollegat*
- *Kunnan niukka rahatilanne*

Taulukossa kategoriaan *Muu estävä seikka* sisältyvät asiat ovat melko samanlaisia kuin pedagogisten periaatteiden toteuttamisen esteiksikin koetut muut syyt. Poimittujen sitaattien perusteella esteiden luonne vaihtelee laajasti oppilaan tilanteesta kunnan antamiin resursseihin saakka.

Opetuksen esteissä ei luokan- ja aineenopettajien välillä ollut suuria eroja. Aineenopettajien aineistossa tulivat vaikeuksina esiin hieman enemmän oppilaiden erilaiset oppimiskyvyt ja -valmiudet sekä välinpitämättömät oppilaat. Luokanopettajien työtä puolestaan kuormitti oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti. Erot olivat näissä tekijöissä tilastollisesti merkitseviä ($p < .01$).

Yläkoulujen eri aineiden opettajien välillä ei ollut suuria eroja asiakohtaisen koettujen esteiden suhteen. Erot oppilaiden taustoissa ja oppimiskyvyissä, oppilaiden erityisen tuen tarpeen määrä ja oppilaiden välinpitämättömyys olivat esteinä hieman enemmän esillä A-kielen opettajien kuin muiden aineiden opettajien vastauksissa. Kuvataiteen ja musiikin opettajat pitivät muita opettajia enemmän puutteina oppilaiden suurta määrää opettajaa kohti, oppimateriaalien puutetta tai vähäisyyttä sekä opetustilojen epätarkoituksenmukaisuutta. Tavoitteiden määrä suhteessa opetusaikaan oli muita vahvemmin esillä biologian ja äidinkielen opettajien vastauksissa. Naisopettajat kokivat esteet taulukossa 9 mainituissa asioissa hieman suurempana kuin miesopettajat, joskin käytetyllä asteikolla 1–4 keskiarvojen erot olivat vain 0,1–0,2 yksikön suuruiset.

Tämän kysymyksen tarkastelussa näkyi painokkaana yleislinjana, että mitä suurempi koulu, sitä voimakkaampina esitetyt estävät tai vaikeuttavat seikat koettiin. Käyttäen pelkästään koulun kokoa tarkastelun perusteena havaittiin tilastollisesti merkitsevät erot ($p < .01$) seuraavissa onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutumisen esteissä: suuret erot oppilaiden taustoissa, oppilaiden erityisen tuen tarpeiden määrä, välinpitämättömät oppilaat, häiriköivät oppilaat, oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti ja opetustilojen epätarkoituksenmukaisuus (vrt. Keskinen 2006; Kumpulainen & Saari 2005; Pahkin ym. 2007; Santavirta ym. 2001; Tuomisto 2006). Suomalaisissa tutkimuksissa tai arvioinneissa ei ole kuitenkaan koulun koolla ja mitatuilla oppimistuloksilla havaittu olevan lineaarista yhteyttä. Kansainvälisissä tutkimuksissa on tullut tosin esiin, että tietyin ehdoin oppilasmäärän kasvu heikentää oppimistuloksia. (Korkeakoski 2006.)

Täydentäen edellisen kappaleen päätelmää koulun koon yhteyksistä mainittuihin opetuksen esteisiin voidaan todeta, että *opetusryhmien koon kasvaessa onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutus koetaan vaikeampana melkein kaikissa taulukossa 3 mainituissa tekijöissä* (taulukko 9). Tämä tukee aiemmin esitettyä päätelmää, ettei opetusryhmien kokoa tule arvioida vain todistuskeskiarvojen tai koulukoepistemäärien perusteella. Kyse on paljon laajemmasta asiasta, johon liittyy erilaisia opettajien ja oppilaiden jaksamisen, hyvinvoinnin ja toimintakontekstin laadun tekijöitä.

Verrattaessa taulukossa 9 mainittujen esteiden keskiarvoja erikokoisia opetusryhmiä opettavien opettajien välillä havaittiin, että keskiarvojen erot olivat useissa tapauksissa tilastollisesti merkitseviä. Erot tulivat esiin selvimminkin opetustilojen epätarkoituksenmukaisuudessa ($p < .01$), oppitunteihin liittymättömien tehtävien määrässä ($p < .01$), tavoitteiden määrässä opetusaikaan nähden sekä oppilaiden erityisen tuen tarpeiden lisääntymisessä ja oppimateriaalien vähäisyydessä ($p < .01$). Kun opetusryhmän koko kasvoi, tilastollisesti merkitseviä keskiarvojen eroja oli myös silloin, kun opettajat mainitsivat esteiksi oppilaiden välinpitämättömyyden ($p < .01$) ja oppilasryhmien heterogeenisuuden ($p < .01$).

Kaikissa lääneissä aineenopettajat pitivät onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutusta eniten estävinä tai vaikeuttavina seikkoina oppilaiden erilaisia oppimiskykyjä ja -valmiuksia. Vahvimmin tämä syyryhmä nousi esille Etelä- ja Länsi-Suomen lääneissä. Näissä lääneissä nousi esteiksi muita läänejä enemmän oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti. Etelä-Suomen läänin opettajien keskiarvot olivat useimmissa taulukon 9 estetekijöissä muiden läänien opettajien keskiarvoja suurempia. Ruotsinkielisillä alueilla keskiarvot olivat lähes poikkeuksetta pienemmät kuin suomenkielisillä alueilla. Kaupunki- ja maaseutukoulujen välillä on yksi ainoa olennainen ero: kaupunkikoulujen opettajat kokivat maaseutukoulujen opettajia enemmän oppilaiden suuren määrän opettajaa kohti estävän onnistunutta oppituntia tai opetusjaksoa.

Alakouluissa ei mies- ja naisopettajien eikä myöskään maaseutu- ja kaupunkikoulujen opettajien välillä havaittu juuri eroja onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson esteissä. Alakoulun koon perusteella näkyi yläkoulujen tapaan selvä yleislinja: *mitä suurempi koulu, sitä voimakkaampina esitetyt estävät tai vaikeuttavat seikat koettiin* (vrt. liitteet 7–8). Erikokoisten koulujen opettajien vastauksia verrattaessa havaittiin tilastollisesti merkitseviä keskiarvojen eroja ($p < .01$) seuraavissa seikoissa: oppilaiden erityisen tuen tarpeiden määrä, oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti, opetustilojen epätarkoituksenmukaisuus ja tavoitteiden määrä suhteessa opetusaikaan.

Lääneittäin tarkasteltuna ainoastaan ruotsinkieliset alueet poikkesivat muutamien muuttujan kohdalla muutoin tasaisista jakaumista tilastollisesti merkitsevästi. Ruotsinkielisillä alueilla estävänä tai vaikeuttavana seikkana koettiin suomenkielisiä alueita vahvemmin *oppituntien pitoon liittymättömät tehtävät*, kun taas *oppilaiden välinpitämättömyyttä* ei pidetty onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutusta estävänä tai vaikeuttavana seikkana siinä määrin kuin suomenkielisillä alueilla.

5.1.4 Opetuksessa kohdattuja merkittäviä ongelmia

Opettajia pyydettiin kuvaamaan yhtä tai kahta uransa aikana kohtaamaansa merkittävää opetuksellista tai kasvatuksellista ongelmaa ja niiden ratkaisua (liite 1: kysymys E1). Taulukossa 10 on tulosjakauma näistä ongelmista (opettajien kuvaamat 1. ja 2. ongelma) liitteen 2 luokituksen pohjalta. Opetuksessa kohdatut ongelmat ovat yhtäältä esteitä opettajien tärkeänä pitämälle pedagogiikalle, mutta toisaalta ne voidaan ymmärtää myös haasteiksi oman opettajuuden ja opetuksen kehittämiseksi. Tämä tieto on tärkeää siksi, että opettajat olivat valinneet arkensa keskeltä juuri nämä asiat raportoitaviksi. Taulukossa 10 opettajien mainitsemien ongelmien jakaumat ovat ylä- ja alakoulun opettajien osalta prosenttiosuukien mukaisessa järjestyksessä.

Taulukon 10 tiedot täydentävät jo edellä raportoitujen vastausten antamaa kuvaa arviointiryhmän asettamaan pääongelmaan, millaisia pedagogisia toimintaperiaatteita opettajat pitävät tärkeinä ja millaisia tärkeinä pitämiensä pedagogisten toimintaperiaatteiden toteuttamisen esteitä he työssään kohtaavat.

Taulukko 10. *Opettajien urallaan kohtaamat merkittävät pedagogiset ongelmat ja niitä koskevien mainintojen prosenttiosuudet ala- ja yläkouluissa*

Merkittävä pedagoginen ongelma	Alakoulun opettajat (n = 362)	Yläkoulun opettajat (n = 1989)	Alakoulun opettajat (n = 362)	Yläkoulun opettajat (n = 1989)
	1. ongelma %	1. ongelma %	2. ongelma %	2. ongelma %
Oppilaiden häiriköinti, kurittomuus, levottomuus	25	20	8	8
Eriyttämiseen liittyvät ongelmat	17	14	6	6
Heikko motivaatio	2	8	3	4
Oppimisvaikeudet (lukihäiriö, omat oppimistaidot)	5	3	5	2
Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät ongelmat	7	2	5	1
Fyysiseen ympäristöön liittyvät ongelmat	2	3	2	1
Oppilaan vetäytyneisyys, osallistumattomuus, sulkeutuneisuus tms.	3	3	1	1
Koulun vaatimustaso liian korkea	2	2	1	2
Kiusaaminen	4	2	4	1
Kotitehtävien tekemättömyys	3	2	1	1
Heikko itsetunto, masentuneisuus	2	1	0	0
Rikokset	1	0	0	0
Muut ongelmat	7	8	5	5
Ongelmaa ei ole mainittu lainkaan.	20	32	59	68
Yhteensä	100	100	100	100

Taulukossa 10 mainittuja ongelmia tarkentavat tai syventävät seuraavat sitaattipöiminnöt:

- *Suuret ryhmäkoot = liian suuri työ määrä ja työrauhan säilyminen isossa ryhmässä.*
- *Kasvatusvastuu luisuu yhä enemmän kodeista koululle. Aikuisen tuen puute monilla nuorilla.*
- *Oma aineenhallinnan riittämättömyys.*

- *Uuden opetussuunnitelman vaatimukset, ylimitoitettut oppimäärät suhteessa tuntimäärään.*
- *Miten saada hiljaiset ja arat oppilaat esiintymään luokan edessä?*
- *Mahdollisuus antaa yksilöllistä ohjausta heikko, ja ongelmaoppilaiden käytökseen puuttuminen on vaikeaa.*
- *Skolledaren/rektorn understöder inte aktivt mitt arbete i klass.*

Arkipuheissa nousee usein esiin se, että yläkoulussa ongelmallisia tilanteita on enemmän kuin alakouluissa ja että ongelmat olisivat siellä myös hankalampia; jopa väkivallan raaistumisesta on merkkejä julkisuudessa käydyssä keskustelussa (Laaksola 2007). Saattaa olla, että yläkoulun opettajat eivät halua kertoa näistä asioista samalla tavalla kuin alakoulujen opettajat. Prosenttiosuuksien perusteella (taulukon 4 molempien mainintojen osuudet yhdessä) alakoulujen opettajat kokivat yläkoulujen opettajia jonkin verran ongelmallisempina kodin ja koulun yhteistyön, oppilaiden häiriköinnin, kiusaamisen ja oppimisvaikeudet. Vastaavasti yläkoulujen opettajat kokivat oppilaiden heikon motivaation ongelmallisempina kuin alakoulujen opettajat. Tehtyjen kouluvierailujen havainnot myötäilivät joiltakin osin tätä kuvaa.

Jakautumien erot prosenttiosuuksissa olivat pieniä verrattaessa kaupunkimaisten ja maaseutumaisten kuntien koulujen opettajien vastauksia. Enimmillään ero oli muutamia prosenttiyksiköitä. Eriyttämistä koskevia ongelmia maaseutumaisten kuntien opettajat kokivat selvästi useammin kuin kaupunkimaisten kuntien koulujen opettajat. Opettajien sukupuolen mukaan erot kuvatuissa ongelmissa olivat myös pieniä. Miesopettajat kuvasivat kuitenkin hieman vähemmän ongelmia kuin naisopettajat.

Itä-Suomen läänissä oppilaiden häiriköintiin ja kiusaamiseen liittyvät asiat nousivat muita läänejä useammin esiin. Prosenttierot olivatkin kuitenkin pieniä. Pohjois- ja Itä-Suomessa eriyttämiseen liittyvistä ongelmista mainittiin muita useammin. Oppimisvaikeuksista kerrottiin hieman useammin Etelä- ja Länsi-Suomen lääneissä kuin muissa lääneissä. Erot lääneittäin vastauksia tarkastellen olivat kuitenkin taulukossa 10 kuvatuissa tekijöissä pieniä.

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että oppilasaineksen heterogeenistuminen (esim. Saloviita 2005), motivaatioon ja oppimiseen liittyvät uskomukset (Hautamäki ym. 2003 ja 2005; Lavonen ym. 2007), kiusaaminen (Salmivalli 2005; Salmivalli & Poskiparta 2007) tai kodin ja koulun yhteistyön hankaluudet (Alasuutari 2003; Metso 2003; Peltonen & Kalkkinen 2007) ovat jo monien muidenkin tutkijoiden esille nostamia kysymyksiä, joiden olemassaoloa myös tämä aineisto tukee. Kasvatusvastuuta koskevat kysymykset voivat olla kipeitäkin kodin ja koulun yhteistyössä. Kasvatustehtävän vaikeutuminen jälkimodernissa yhteiskunnassa (esim. Kiviniemi 2000; Kumpulainen & Saari 2005; Turunen 2000; Värri

2000) näkyy myös tässä arviointiaineistossa. Sen ohittaminen ei ole mahdollista eikä ratkaiseminen helppoa.

5.2 Opettajien tavoitetietoisuus

Osana laajaa teoreettista käsitettä ”opettajan pedagoginen ajattelu” (Aaltonen 2003; Haring 2003; Kansanen ym. 2000; Toom 2006) arviointiryhmä halusi tarkastella opettajien tavoitetietoisuutta, josta tiettyjä näkökulmia on jo tuotu esille edellisessä luvussa pedagogisia toimintaperiaatteita tarkasteltaessa. Arviointiryhmä kiteytti tekemänsä opettajan tavoitetietoisuutta koskevan aiemman tietämyksen yhteenvedon (luku 2.2.2) perusteella arviointiaineiston tarkastelulle seuraavan johtajatuksen:

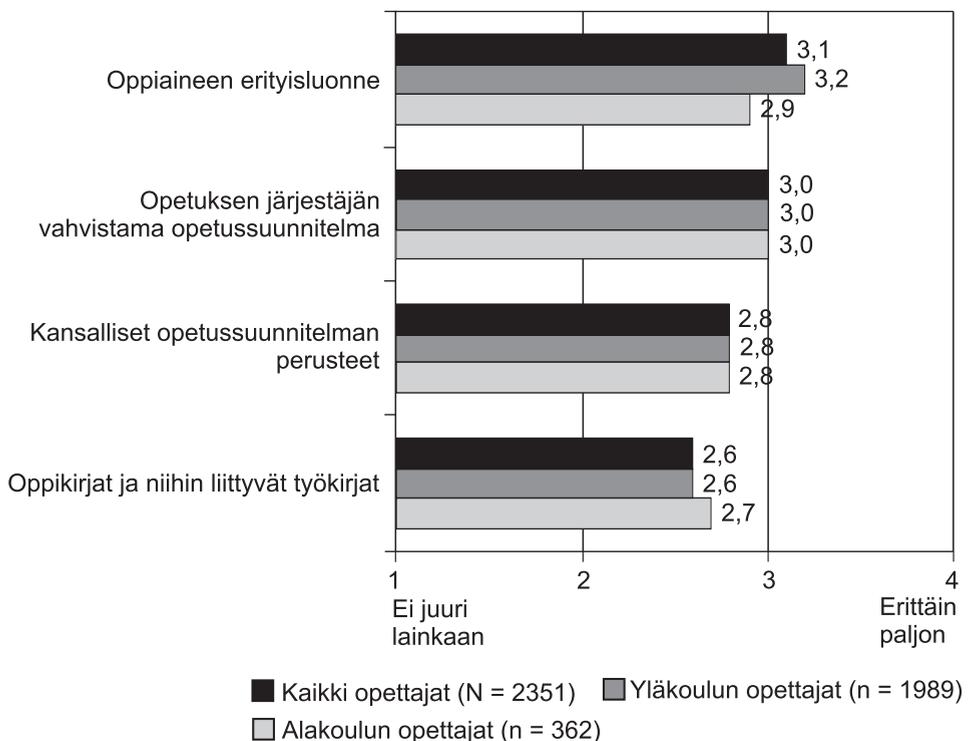
Opetussuunnitelma on opettajan tavoitetietoisuuden peruslähde. On kuitenkin olemassa aiempaa tutkimusnäyttöä siitä, etteivät opettajat laajamittaisesti välttämättä pohjaa opetustaan ja sen suunnittelua suoraan opetussuunnitelmaan ja sen pedagogiseen tausta-ajatteluun, vaan esimerkiksi oppikirjoilla on opetuksessa ja sen suunnittelussa merkittävä rooli. Tärkeää on tarkastella tavoitetietoisuutta, joka nousee oppilaiden tarpeiden havainnoinnista ja heidän osaamisensa arvioinnista. Oman oppiaineen ominaisluonteen tunteminen ja siihen perustuva opetusmenetelmien ja oppimateriaalien valinta heijastavat myös tavoitetietoisuutta: niiden avulla oppilaille mahdollistetaan tai heiltä evätään erilaisia prosesseja. Tavoitetietoinen opettaja kykenee tarkastelemaan omia kasvatustyöhön liittämäänsä käsityksiä, opetussuunnitelman arvoja ja tavoitteita sekä laajemmin kasvuvirikkeiden merkitystä vuorovaikutuksessa oppilaiden ja ympäristönsä kanssa. Tässä arvioinnissa on kuitenkin olennaisinta se tavoitetietoisuus, joka perustuu opetussuunnitelmaan.

Opettajien tavoitetietoisuuden kuvaamista varten arviointiryhmä asetti vastattavakseen seuraavat pääkysymykset:

1. Miten opettajan tavoitteisuus ilmenee a) opetussuunnitelmaan suhtautumisessa, b) oppimateriaalien käytössä ja c) oppilaslähtöisessä tavoitteisuudessa?
2. Miten opettajien tavoitteisuus ilmenee opetuksen ja sen kehittämisen suunnittelussa?

5.2.1 Tavoitteiden ja oppisisältöjen merkitys opettajan työssä

Tavallisesti ajatellaan, että opettaja tarvitsee kasvatustavoitteiden tai opetussuunnitelman antamaa laajempaa viitekehystä oman opetuksensa tavoitteisuuden orientaatioperustaksi. Voidaan myös kysyä, mitkä kaikki asiat ovat vaikuttamassa silloin, kun opettajat suunnittelevat opetustaan. Opettajilta kysyttiin näitä asioita valmiiden vaihtoehtojen mukaan (liite 1: kysymys C1). Kuvion 5 keskiarvot on laskettu asteikolla 1–4 annetuista luvuista (1 = en juuri lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = paljon ja 4 = erittäin paljon).



Kuvio 5. Opetuksen suunnitteluun yhteydessä olevia tavoitetekijöitä aineiston keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä

Tulokset kertovat, että oppiaineen ominaisluonne ja koulussa noudatettava opetussuunnitelma otetaan huomioon parhaiten. Oppiaineen luonne tuli tässäkin esiin aineenopettajille tärkeänä asiana. Myös opetussuunnitelman perusteilla ja oppikirjoilla on opettajien vastausten mukaan melko suuri merkitys oman työn suunnittelulle. Aiempiin tutkimustietoihin verraten näyttää siltä, että opetus-

suunnitelman merkitys opettajien työn suunnittelussa on kasvanut jo ohi oppikirjojen. Oppikirjojen asemahan on aina ollut ja niiden tulee ollakin välineellinen opetussuunnitelmien tavoitteiden toimeenpanossa.

Opettajat mainitsivat lisäksi muina opetuksen suunnitteluun vaikuttavina tekijöinä muun muassa *oppilaiden pohjatietojen vaikutuksen opetettaviin asioihin, rajallisen ajan suhteessa tavoitteisiin, materiaalikustannukset, harjoituskirjan puuttumisen ja uudet oppimisteoriat*.

Suhde opetussuunnitelmaan jakoi jonkin verran vastaajia. Noin 22 % opettajista katsoi, ettei opetuksen järjestäjän vahvistamalla opetussuunnitelmalla ollut juuri lainkaan tai sillä oli vain jonkin verran merkitystä opetuksen suunnittelun kannalta. Yhtä monelle (23 %) sillä oli erittäin paljon merkitystä opetuksen suunnittelussa. Kansallisilla opetussuunnitelman perusteilla puolestaan ei ollut lainkaan tai oli jonkin verran merkitystä opetuksen suunnitteluun noin 32 prosentille opettajista, mutta noin 14 prosentille niillä oli erittäin paljon merkitystä. Tutkimus- ja arviointimethodisesti on kuitenkin hyvin vaikea saada täsmällistä kuvaa opetussuunnitelman käytöstä, eikä kyselylomake ole tähän tarkoitukseen paras tiedonkeruuväline. Tosiasiallisesti opetussuunnitelmilla on eri opettajille erilainen merkitys.

Kuvion 5 perusteella näyttää siltä, että sekä kansalliset opetussuunnitelman perusteet että paikallinen opetussuunnitelma ohjaavat opettajien suunnittelutyötä enemmän kuin oppi- ja työkirjat. Tätä voidaan pitää toivottuna muutoksena ja tuloksena. Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmaprosessit ovat runsaan kymmenen vuoden kuluessa todennäköisesti osaltaan edistäneet opetussuunnitelman mukaisen tavoitetietoisuuden lisääntymistä. Opetussuunnitelman perusteiden 2004 (Opetushallitus 2004, 8) määräyksen mukaan opettajan tulee noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa, ja sen määräyksen opettajat tuntevat. Aikaisempien tutkimusten ja selvitysten tuloksiin verrattuna, joissa on osoitettu muutosten hitaus (esimerkiksi Apajalahti ym. 1996; Korkeakoski 2001b; Norris ym. 1996), näyttää opettajien opetussuunnitelmatietoisuudessa tosiasiallisestikin tapahtuneen muutosta odotetun suuntaisesti.

Oppikirjojen rooli on opetussuunnitelman rinnalla merkittävä, ja se näkyy erityisen selvästi oppilaiden kokemassa maailmassa (esimerkiksi Korkeakoski ym. 2001; Lavonen ym. 2007; Saranen 1999; Törnroos 2004; Wikman 2004). Nyt raportoidussa perusopetuspedagogiikan arviointiaineistossa 57 % opettajista mainitsi, että oppikirjoilla ja niihin liittyvillä työ- ja harjoituskirjoilla on paljon tai erittäin paljon vaikutusta opetuksen suunnitteluun. Vastaavasti niiden osuus, jotka katsoivat, ettei vaikutusta ole juuri ollenkaan tai on jonkin verran, oli 43 %. Toisaalta Heinonen (2005) löysi väitöskirjassaan tavoitetietoisten uudistajien opettajaryhmän, joille opetussuunnitelmalla oli todella merkitystä ja oppikirjaa käytettiin valikoiden.

Opetussuunnitelmaa koskeva kritiikki (luvun 5.2.3 taulukko 16) viittaa myös siihen, että osa – noin 16 % ala- ja yläkoulun opettajista – näki opetussuunnitelmassa myös kehitettävää. Luokan- ja aineenopettajien erot opetuksen suunnittelua koskevilla asioilla olivat vähäisiä lukuun ottamatta oppiaineen ominaisuuden huomioonottamista. Ero selittynee luokanopettajan tehtävän luonteen edellyttämällä tarpeella nähdä oppiaineiden rajat ylittäviä aineksia ja näiden opettajien käytännön mahdollisuuksilla järjestää opetus eri tavoitealueita ja jopa eri vuosiluokkien opetusta integroiden. Aineenopettajat hallitsivat taas hyvän tieteenalakoulutuksensa ansiosta oppiaineen sisäiset rakenteet keskimäärin luokanopettajia syvällisemmin.

Taulukossa 11 on esitetty tekijöitä, joiden opettajat ilmoittivat vaikuttavan opetusmenetelmiensä ja työtapojensa valinnassa ja opetusjärjestelyjensä suunnittelussa. Keskiarvot on laskettu asteikon 1–4 mukaan annetuista luvuista (1 = en juuri lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = paljon ja 4 = erittäin paljon) kyselylomakkeen (liite 1: kysymys D1) mukaan.

Taulukko 11. *Eri tavoitealueiden merkitys opetusjärjestelyistä päätettäessä keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä*

Tavoitealue, jota opettaja painottaa päättäessään opetusjärjestelyistä ja opetusmenetelmistä	Alakoulun opettajat (n = 362)	Yläkoulun opettajat (n = 1989)	Kaikki opettajat (N = 2351)
Oppilaiden ajattelun taitojen kehittäminen	3,3	3,2	3,2
Suvaitsevuuteen kasvattaminen	3,4	3,1	3,1
Oppilaiden itsetunnon vahvistaminen	3,3	3,1	3,1
Kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutuminen	3,3	3,1	3,1
Oppilaiden oppimisen taitojen kehittäminen	3,2	3,1	3,1
Oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen tukeminen	3,3	2,9	3,0
Oppilaiden sosiaalisen kasvun tukeminen	3,3	2,9	3,0
Oppilaiden tietopääoman systemaattinen kartuttaminen	2,8	2,9	2,9
Oppilaiden käytännön taitojen kehittäminen	3,0	2,8	2,8
Yhteensopivuus oppimateriaalien kanssa	2,7	2,7	2,7

Tavoitetietoisuutta koskevan luvun 5.2 pääkysymykseen 1a voidaan vastata, että opettajat korostavat paljon ja sen lisäksi melko yhdenmukaisesti opetussuunnitelman eri tavoitealueita – olipa kyseessä ala- tai yläkoulun opettaja. Oppimateriaalien merkitys (pääkysymys 1b) ei tule aivan opetussuunnitelmien tapaan esiin silloin, kun opettajat ratkaisevat opetusmenetelmä- ja työtapavalintojaan. Taulukoissa 11–13 kuvatut tavoitteet ovat hyvin samanlaiset kuin Korkeakoski (2001b, 163–164) raportoi kuudennen luokan opetuksen laadun arvioinnissa: myös sen aineiston 290 opettajaa pitivät tärkeänä esimerkiksi sosiaalisten taitojen, suvaitsevaisuuden ja yksilöllisten opiskeluedellytysten edistämistä.

Opetuksen tavoitteisiin liittyviä muita kuin taulukossa 11 mainittuja asioita tuotiin esille varsin vähän. Erilaisten materiaalien (kirjalliset ja luonnon materiaalit) saatavuutta pidettiin joidenkin oppisisältöjen opetuksen kannalta tärkeinä. Eräs opettaja raportoi ajankohtaisten asioiden kytkemisen oppitunnin tavoitteisiin näin: *Diskussioner om aktuella händelser i början av lektioner. Ett bra sätt att komma in i ämnet.*

Erot eri tavoitealueiden (taulukko 11) välillä olivat pieniä, kun vertaillaan niiden vaikutusta opettajien menetelmävalintoihin. Taulukon viimeisen kohdan eli yhteensopivuuden oppimateriaalien kanssa olisi voinut odottaa merkitsevän enemmän työtapoja valittaessa. Opettajien pyrkimys seurata oppimateriaalien ja niihin liittyvien opettajan oppaiden työtapaidoita ei taulukon 11 tietojen antaman kuvan mukaan ollut kovin yleistä tai opettajat käyttävät nyt valmiita materiaaleja oppikirjoista riippumattomammin.

Alakoulun opettajat korostivat yläkoulujen opettajiin verrattuna enemmän perusopetuksen yleisiä tavoitteita. *Tietopääoman kartuttamisen tavoite* vetosi taas hieman enemmän vuosiluokkien 7–9 opettajiin. Karin (1996, 67–69) tyypittelyä käyttäen voidaan neljännen luokan opettajien sanoa olevan kasvatusvoittoisia ja vuosiluokkien 7.–9. luokkien opettajien olevan opetusvoittoisia.

Taustamuuttujien (opettajan sukupuoli, alue, taajama-aste, koulun koko) mukaan havaitut erot olivat eri tavoitealueiden kohdalla pieniä ja epäsystemaattisia. Miesopettajien keskiarvot olivat naisten keskiarvoja ja aineenopettajien luokanopettajien keskiarvoja hieman pienempiä, mutta tietopääoman kartuttamisen suhteen ei näiden taustamuuttujien välillä ollut kuitenkaan eroja. Ruotsinkielisissä kouluissa painotettiin taas suomenkielisiä kouluja enemmän tietopääoman kartuttamista, ja vastaavasti kasvatus- ja opetustavoitteita vähemmän.

Taulukon 11 tavoitealueet kattavat melko hyvin perusopetuksen yleiset tavoitteet, ja ne voidaan nähdä kasvatus- ja sivistystehtävän sekä oppimaan oppimisen valmiuksien edistämisen kannalta aivan oikeansuuntaisiksi (Hautamäki ym. 2003 ja 2005; Opetushallitus 2004; Siljander 2002; Värri 2000). Haasteeksi tietysti aina jää, miten hyvät aikomukset on mahdollista toteuttaa kouluarjessa.

Opettajan aktiivinen osallistuminen täydennyskoulutukseen näytti tuovan esiin eroja suunniteltaessa opetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä, työtapoja ja opetusjärjestelyjä. Seuraavassa taulukossa 12 (luvut keskiarvoja asteikolla 1–4 annetuista vastauksista) tarkastellaan opettajien osallistumista täydennyskoulutukseen (liite 1: kysymys D1) ja sen suhdetta eri tavoitealueiden tärkeyteen suunniteltaessa opetusmenetelmiä, työtapoja ja opetusjärjestelyjä. Tarkastelun ulkopuolelle rajattiin osallistuminen virkaehtosopimuksen mukaiseen täydennyskoulutukseen eli kaikille pakolliseen kolmen päivän vuosittaiseen koulutukseen. Osallistumisen määrä pyydettiin ilmoittamaan vastausajankohtaa edeltävältä noin kolmen vuoden jaksolta.

Taulukko 12. *Opettajien omaehtoiseen täydennyskoulutukseen osallistumisen määrän yhteys eri tavoitealueiden painotuksiin opettajan päättäessä opetusjärjestelyistä*

Tavoitealue, jota opettaja painottaa päättäessään opetusjärjestelyistä	Opettajan omaehtoiseen täydennyskoulutukseen osallistumisen määrä				
	en kertaakaan n=497	1–2 kerta n=974	3–4 kerta n=517	5 kertaa tai useam- min n=342	Kaikki opettajat keski- määrin N=2330
Ajattelun taitojen kehittäminen	3,1	3,2	3,3	3,4	3,2
Kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutuminen	3,0	3,1	3,1	3,2	3,1
Oppimisen taitojen kehittäminen	3,0	3,1	3,1	3,3	3,1
Itsetunnon vahvistaminen	3,0	3,1	3,2	3,3	3,1
Suvaitsevuuteen kasvattaminen	3,0	3,1	3,1	3,3	3,1
Sosiaalisen kasvun tukeminen	2,8	2,9	3,0	3,2	3,0
Terveen kasvun ja kehityksen tukeminen	2,9	3,0	3,1	3,1	3,0
Tietopääoman systemaattinen kartuttaminen	2,9	2,9	2,9	3,0	2,9
Käytännön taitojen kehittäminen	2,7	2,8	2,9	3,0	2,8

Taulukon 12 perusteella näyttäisi siltä, että mitä aktiivisemmin opettaja osallistuu omaehtoiseen täydennyskoulutukseen, sitä enemmän hän ottaa opetuksensa suunnittelussa huomioon kaikkia mainittuja tavoitealueita. Tämän perusteella voitaneen tulkita omaehtoisen kouluttautumisen vahvistavan opetussuunnitelman mukaista tavoitetietoisuutta. Selvin hyppäys taulukon keskiarvoissa koskee ryhmää, joka on osallistunut täydennyskoulutukseen vähintään viisi kertaa. Omaehtoiseen täydennyskoulutukseen osallistuminen on kuitenkin luultavasti yhteydessä opettajien muihinkin aktiviteetteihin itsensä ja työnsä kehittämisessä, joten taulukon 12 lukuja ei voida tulkita vain täydennyskoulutuksen ansioksi. Tulosta on joka tapauksessa syytä pohtia rinnan niiden tietojen kanssa, joiden mukaan osallistuminen täydennyskoulutukseen on laimentunut kymmenessä vuodessa (Piesanen ym. 2006).

Taulukko 13 kertoo opettajien aineryhmittäiset erot siinä, miten paljon opettajat painottivat eri tavoitealueita päättäessään opetusmenetelmistä, työtavoista ja opetusjärjestelyistä (asteikko 1–4, jossa 1 = ei juuri lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = paljon ja 4 = erittäin paljon). Tavoitealueet on järjestetty taulukon ensimmäisen sarakkeen keskiarvojen mukaiseen suuruusjärjestykseen.

Taulukosta 13 puuttuvat fysiikan, kemian ja biologian oppiaineryhmät. Fysiikan ja kemian opettajien vastaukset poikkesivat erittäin vähän matematiikan opettajien vastauksista. Vastaavasti biologian opettajien vastaukset poikkesivat vain vähän maantiedon opettajien vastauksista.

Taulukko 13. *Yläkoulun eri aineiden opettajien ja alakoulun opettajien eri tavoitealueiden painotukset heidän valitessaan opetuksensa menetelmiä ja työtapoja*

Opetuksen tavoitealue	AI	RU	MA	G	A-kieli	HI	MU	KU	Alakoulut
Ajattelun taitojen kehittäminen	3,4	3,3	3,3	3,2	3,0	3,3	3,1	3,4	3,3
Kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutuminen	3,2	3,1	3,0	3,0	3,1	3,0	3,1	3,1	3,3
Itsetunnon vahvistaminen	3,2	3,3	2,9	2,9	3,0	3,1	3,5	3,4	3,3
Suvaitsevuuteen kasvattaminen	3,2	3,1	2,8	3,1	3,1	3,3	3,3	3,2	3,4
Oppimisen taitojen kehittäminen	3,1	3,2	3,0	3,0	3,0	3,1	3,1	3,3	3,2
Sosiaalisen kasvun tukeminen	3,1	3,1	2,7	2,8	2,9	3,0	3,2	3,0	3,3
Terveen kasvun ja kehityksen tukeminen	3,1	3,0	2,8	3,0	2,8	3,0	3,0	3,1	3,3
Käytännön taitojen kehittäminen	2,8	2,5	2,8	2,6	2,7	2,5	3,5	3,5	3,0
Tietopääoman systemaattinen kartuttaminen	2,8	3,0	2,9	2,9	3,0	3,0	2,6	2,6	2,8

Oppiaineittain tarkasteltuna musiikin ja kuvataiteen sekä äidinkielen (suomi, ruotsi) opettajien vastauksista ilmenee hyvin miltei kaikkien tavoitealueiden yhtenäinen huomioon ottaminen. Musiikissa ja kuvataiteessa näkyi erityisenä painotuksena itsetunnon vahvistaminen ja käytännön taitojen oppiminen, ja vastaavasti tiedollinen opetus oli muita oppiaineita vähäisempää. Matematiikan (myös fysiikka ja kemia) sekä maantiedon ja biologian oppiaineryhmissä korostui erityisesti ajattelun taitojen kehittäminen.

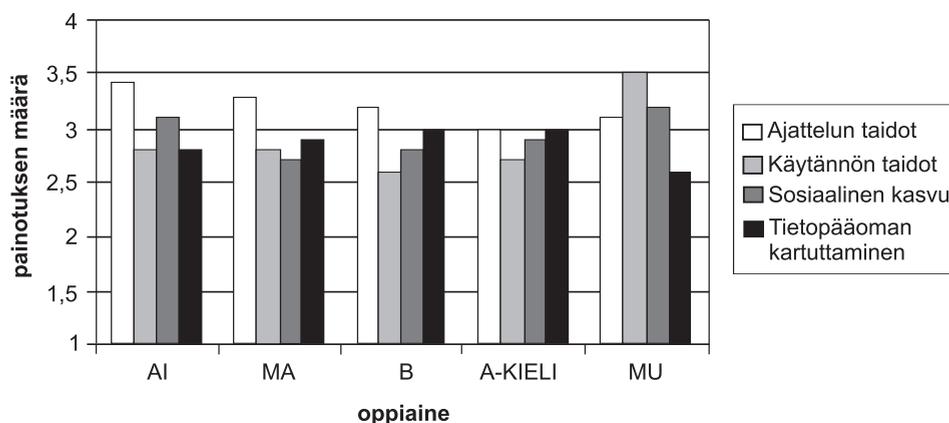
Perusopetuksen tiedollinen ja taidollinen anti syntyy vahvimmin oppiaineiden omasta tavoitteisuudesta ja niiden ominaislaadusta käsin. Eri tavoitealueiden ainekohtaisissa korostuksissa ei kuitenkaan ollut kovin selviä eroja. Vähäiset erot aineryhmien välillä ja muidenkin kuin tiedollisten tavoitteiden merkittävyys viittaavat siihen, ettei tavanomainen käsitys aineenopettajien ainekeskeisyydestä ja tiedollisen oppimisen korostuksesta pidä varauksetta paikkaansa. Myös aineenopettajat puhuvat paljon kasvatuksen kysymyksistä (vrt. Huusko ym. 2007). Tätä kuvaa osuvasti erään aineenopettajan kommentti: *Kasvatustavoitteet ovat myös yläasteella tärkeitä.*

Alakoulun opettajien (n = 362) näkökulma työhönsä oli vastausten perusteella yleispedagogisempi kuin yläkoulun opettajien näkökulma. Taulukon 13 mukaan alakoulun opettajat pitivät yläkoulujen opettajia tärkeimpinä kasvatus- ja opetustavoitteita, oppilaan sosiaalisen kasvun tukemista, suvaitsevaisuuteen kasvattamista ja oppilaan terveen kasvun ja kehityksen tukemista.

Alakoulun opettajat käyttivät (ka = 3,5) oppikirjoja yläkoulun opettajia (ka = 3,2) enemmän. Vastaavanlainen ero näkyi myös opettajan oppaiden käytössä.

Kun aineenopettajien opettajan oppaiden käytön määrää kuvataan keskiarvolla 2,2, oli vastaava luokanopettajien keskiarvo 3,0. Oppaiden käyttö tukee luokanopettajia eri aineiden opetuksessa ja antaa myös pohjaa työn käytännön järjestämiselle. Alakoulujen opettajien tavoitetietoisuus on vahvaa yleisten opetus- ja kasvatustavoitteiden osalta ja ainekohtaisten tavoitteiden toteuttamisessa he tukeutuvat oppikirjoihin enemmän kuin aineenopettajat.

Taulukkoa 13 täydentäen kuviossa 6 vertaillaan yläluokkien äidinkielen, matematiikan, biologian, A-kielen (useimmiten englanti) ja musiikin opettajien tavoitepainotuksia.



Kuvio 6. Eräiden oppiaineiden opettajien tavoitepainotukset valittaessa opetusmenetelmiä, työtapoja tai opetusjärjestelyjä

Erot oppiaineryhmien välillä olivat pieniä. Ajattelun taidot ovat hyvin esillä kaikissa kuvion 6 aineryhmissä. Muutkin tavoitealueet on otettu huomioon melko tasaisesti, mutta samalla oppiaineen luonnetta heijastaen. Yhdessäkin aineryhmässä tietopääoman systemaattinen kartuttaminen ei korostunut erityisesti, vaikka sitä voidaan pitää yhtenä koulun perimmäisistä tarkoituksista. Esimerkiksi Virta ym. (2001) toteavat, että opettajan oma heikko aineenhallinta johtaa opetuksessa yksinkertaistamiseen. Pedagogisen sisältötietämyksen lähtökohta on, että sisältö tulee hallita osana pedagogista taitoa.

5.2.2 Opetuksen suunnittelun ja toteutustapojen muuttuminen

Opettajien muutospyrkimykset opetustyössään heijastavat osaltaan tavoitetietoisuuden luonnetta, yhtäältä halua löytää uusia keinoja tavoitteisiin pääsemiseksi ja toisaalta halua pyrkiä uusiin tavoitteisiin tai painottaa entisiä tavoitteita uu-

della tavalla. Opetuksen muuttumattomuutta on pidetty kuitenkin eräänlaisena dilemmana koulun toiminnassa – ei ainoastaan suomalaisessa koulussa vaan myös kansainvälisesti. Tutkivan, arvioivan ja kehittävän opettajan mallit pyrkivät ravistelemaan muuttumattomuuden kuvaa (esim. Jakku-Sihvonen & Niemi 2006; Niemi & Kohonen 1995; Nummenmaa & Välijärvi 2006). Rehtorin toiminnalla on tässä oma tärkeä sijansa (Jakku-Sihvonen 1996; Spillane ym. 2004; Vitikka 2007).

Taulukoissa 14 ja 15 on kuvattu prosenttijakaumina muutoksia opetuksen suunnittelussa tai toteutustavoissa viimeisen viiden vuoden aikana (liite 1: kysymys C2). Kysymyksessä pyydettiin kuvaamaan yhtä tai kahta keskeistä muutosta. Erot on kuvattu ala- ja yläkoulun opettajien välillä käyttäen vastausten luokitusta, joka on esitetty liitteessä 2 (kysymys C2). Taulukossa 14 on kuvattu opettajien myönteiseksi kokemia muutoksia ja taulukossa 15 vastaavasti kielteiseksi koettuja muutoksia. Niiden yhteenlasketut sarakesummat ovat 100 prosenttia.

Taulukko 14. *Ala- ja yläkoulun opettajien ilmoittamat myönteiset muutokset opetuksen suunnittelussa ja toteutustavoissa kuluneen viiden vuoden aikana*

Muutokset opetuksen suunnittelussa ja toteutustavoissa	Ala-koulun opettajat 1. maininta %	Ylä-koulun opettajat 1. maininta %	Ala-koulun opettajat 2. maininta %	Ylä-koulun opettajat 2. maininta %
Muutosta ei ole tapahtunut.	3	3	1	1
Muutos opetuksen suunnittelussa ja lähtökohdissa	11	7	2	1
Muutos oppilaiden tarpeiden ja edellytysten huomioon ottamisessa	7	4	2	2
Muutos on tapahtunut opetuksen toteutustavoissa	10	11	7	4
Muutos on tapahtunut välineiden, materiaalien, tilojen tai muun fyysisen ympäristön hyödyntämisessä	6	10	2	2
Muutos on ilmoitettu, mutta ei sitä, miten se liittyy oman opetuksen muutokseen.	10	8	3	1
Jokin muu muutos	2	2	0	0
Opettaja ei ole vastannut kysymykseen.	42	43	80	85

Luokkaan ”jokin muu muutos” sisältyi esimerkiksi seuraavia mainintoja: työkokemus on kasvanut ja lisännyt varmuutta, on entistä rennompaa asenne opettamiseen sekä kouluavustaja ja erityisopettaja ovat mukana oppitunneilla.

Pedagogisten muutosten kuvaamiseksi viisi vuotta oletettiin jaksoksi, jona aikana yleensä muutosten tarkastelu ja riittävän tarkka muistaminen ovat mahdollisia. Melko suuri osa opettajista jätti vastaamatta tähän kysymykseen, ja vastaamattomia oli yhtä paljon niin ala- kuin yläkouluissa. Tämä kertoo ehkä siitä, että muutoksia on usein vaikea kuvata tai niitä ei ole tunnistettu tai sitten ei ole koettu muutoksia, joista olisi pidetty tarpeellisena kertoa.

Myönteisistä muutoksista valtaosa liittyi opetuksen toteutustapoihin sekä opetuksen suunnitteluun ja lähtökohtiin. Ne ovat tärkeitä asioita opetuksen laadun kannalta. Opettajien kokemat muutokset eivät ole ulkopuolisen silmissä välttämättä ”mullistavia”, mutta usein varmasti merkityksellisiä opettajan omalle työlle. Esimerkiksi uudenlaisten työtapojen omaksuminen, tietotekniikan hyödyntäminen tai pyrkimys ottaa erilaiset oppijat paremmin huomioon voivat ratkaisevasti parantaa opetuksen laatua. Myönteisinä muutoksina oli koettu muun muassa oppilaskeskeisten työtapojen käytön, toiminnallisuuden, havainnollisuuden ja yhteistoiminnallisuuden lisääntyminen. Myönteisenä muutoksena selostettiin myös sitä, että oppilaiden tarpeet voitiin ottaa paremmin huomioon sekä että yleinen joustavuus ryhmän, oppiaineksen ja tilanteen mukaan oli lisääntynyt.

Opetuksessa tapahtuneita myönteisiksi luokiteltavia muutoksia kuvaavat lisäksi seuraavat opettajien omat tarkemmat selostukset:

- *En ehkä niin usein anna valmiita ratkaisumalleja – yritän saada oppilaita oivaltamaan asioita yksinkertaisten esimerkkien kautta.*
- *Olen siirtynyt enemmän syventämään asioita. Olen pyrkinyt siihen, että se mitä opetetaan, myös opitaan.*
- *Opetukseni noudattaa nykyään sosiokonstruktivismia. Lapset hakevat tietoa itsenäisesti ja neuvovat ja opettavat toisiaan mahdollisuuksien mukaan.*

- *Opetussuunnitelman tavoitteet ovat kirkastuneet. Pyrin paremmin varmistamaan, että jokainen saavuttaisi tavoitteista niin paljon kuin mahdollista.*
- *Pyrin enemmän ottamaan huomioon erilaiset opetusryhmät. Voin myös joustavasti muuttaa opetussuunnitelmaani, jos tunnilla syntyy keskustelua.*
- *Olen entistä vakuuttuneempi oppiainerajat ylittävän teematyöskentelyn mahdollisuuksista sekä oppilaita motivoivana että oppilaan kognitiivis-afektiivista maailmaa rakentavana tekijänä.*
- *Suunnitteluni on laajempaa ja pitemmälle ajanjaksolle.*

- *Lasten erityistarpeet ovat nousseet tärkeäksi osaksi suunnittelua ja opetusta.*
- *Pyrin ottamaan huomioon tytöt ja pojat tasa-arvoisemmin. Poikia on rohkaistava tunteiden näyttämiseen (herkkyys) ja tyttöjä tuomaan ajatuksensa ja tarpeensa esille.*

- *Otan paremmin huomioon ”eritasoiset” oppilaat ja näen vaivaa kiinnostavien tehtävien hankkimisessa/tekemisessä/etsimisessä varsinkin luokan tasoa ”paremmille” oppilaille. Heikkoja olen tukenut aina ennenkin.*
- *Draamapedagogiikan käyttöönotto sekä mediakasvatuksen, myös tietotekniikan suurempi mukaantulo.*
- *Ryhmä- ja parityöskentelyn lisääminen, koska käytän pysyviä ryhmiä luokassa. Työt sujuvat näin luontevasti, tarkoitus on opettaa myös sosiaalisia taitoja.*
- *Olen rohkeammin irtautunut oppikirjan käytöstä. Kalvoja en käytä enää lainkaan, kaikki sähköisenä (TVT:n lisääminen).*
- *Nykyisin enemmän tietokoneen avulla tapahtuvaa oppimista eli tehtäviä koneella ja tiedonhakuja koneen avulla. Myös verkkoympäristössä opiskelua kokeiltu.*
- *Olemme saaneet uuden koulun ja sen mukana kunnan opetusvälineet, jotka ovat monipuolistaneet opetusta.*

Opetuksen muutokset eivät yleensä ole tutkimusten mukaan kovin suuria, ellei muutoksiin ole jotain poikkeuksellisen suurta ulkoista pakkoa. Tämäkin aineisto herättää ajatuksen, että opettajien kehittämishalukkuutta koskeviin haasteisiin (esim. Luukkainen 2000; Nummenmaa & Välijärvi 2006) vastaamisessa on vielä parannettavaa. Toisaalta ”pienen askelten politiikka” luo turvallisuutta monien muutosodotusten keskellä toimiville opettajille. Monesti opetus-oppimistapahtuman muutokset koskettavat opettajan persoonallisia uskomuksia ja käytänteitä, joiden muutokset ovat psykologisen tutkimuksen osoittamalla tavalla aika verkkaisia. Yritys jouduttaa niitä liian vauhdikkaasti voi kääntyä hyvän tarkoituksen vastaiseksi. Huusko ym. (2007) tuovat hyvin esille sen, miten opettajan kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa muutoksiin, on tärkeä: muutoksen objektiksi jätetty opettaja kadottaa toimijuutensa.

Opettajien raportoiimiin muutoksiin liittyi samanaikaisesti usein koulutiloissa, opetusvälineissä (usein tietotekniikka) tai muissa opetuksen ulkoisissa edellytyksissä tapahtunut muutos. Raportoiduissa muutoksissa näkyi myös melko usein opettajan perustaitoja koskevia asioita. Tällaisia olivat esimerkiksi rutinoituminen sekä opetuksen havainnollistamisen ja selkeyden lisääntyminen. Myös tuntuma oman opettajuuden yleiseen kehittymiseen kuvastui muutamissa vastauksissa, mistä eräs opettaja kirjoitti seuraavasti: *Jag har hoppeligen blivit bättre som lärare (min egen personliga utveckling)*. Opetussuunnitelmien laatimisprosessit tai opetussuunnitelman perusteet sinänsä olivat myös saattaneet johtaa muutoksen tielle, mistä mainittakoon seuraava sitaatti: *Opetussuunnitelmasta (perusteet 2004) on tullut työni johtolanka.*

Yhteisenä nimittäjänä opetustaan muuttaneiden opettajien pyrkimyksille näyttää olevan usein opetuksen tavoitteisuuden, oppilaan erilaisuuden ja oppimisen parantamisen pyrkimykset. Monien tutkimusten mukaan juuri oppilaiden erilaisuus tai omakohtainen vahva havainto, ettei nykyisellä tavalla enää voi jatkaa, saattaa sysätä opettajan hakemaan uusia vaikuttavampia pedagogisia keinoja.

Kielteisiä muutoksia (taulukko 15) raportoi noin 10 % vastanneista. Kielteisiksi koettuja muutoksia opettajat kuvasivat tapahtuneen esimerkiksi ryhmäkoossa, erilaisten oppilaiden määrän lisääntymisessä opetusryhmissä, käytössä olevissa tuntimäärissä ja resursseissa sekä opiskeltavan oppiaineen määrässä ja oppilaiden taidoissa. Yksittäisinä tekijöinä nämä eivät välttämättä ole kohtuuttomia hoidettaviksi, mutta useiden muutosten kasautuminen saattaa lisätä riittämättömyyden tunnetta.

Taulukko 15. *Opettajien ilmoittamat kielteiset muutokset opetuksen suunnittelussa ja toteutustavoissa kuluneen viiden vuoden aikana*

Muutokset opetuksen suunnittelussa ja toteutustavoissa	Ala-koulun opettajat 1. maininta %	Ylä-koulun opettajat 1. maininta %	Ala-koulun opettajat 2. maininta %	Ylä-koulun opettajat 2. maininta %
Muutos opetuksen suunnittelussa ja lähtökohdissa	5	5	1	1
Muutos oppilaiden tarpeiden ja edellytysten huomioon ottamisessa	1	2	0	1
Muutos on tapahtunut opetuksen toteutustavoissa	2	3	1	1
Muutos on tapahtunut välineiden, materiaalien, tilojen tai muun fyysisen ympäristön hyödyntämisessä	1	2	1	1

Sisältöluokassa *Muut kielteiset muutokset* mainittiin esimerkiksi kiireen lisääntyminen. Opettajat toivat kiireen ohella esiin opetukseen liittymättömien töiden määrän kasvun ja erilaiset jaksamisen ongelmat. Tätä tilannetta eräs opettaja kuvasi seuraavasti. *Yhteydenpitoa koteihin ja muihin tahoihin on vuosi vuodelta enemmän (oppilashuolto, sairaala ...). Ne vievät aikaa ja energiaa välillä kohtuuttomastikin.* Joissakin vastauksissa tuotiin esiin myös yleensä muutosten tai kehityksen hitaus tai sitten se, että olosuhteiden muutokset olivat suoraan vaikeuttaneet opettajan työtä. Tällaisesta esimerkkinä mainittakoon erään opettajan toteamus, että *opetuksen yksilöllisyys on vähentynyt ryhmäkoon kasvun myötä.*

Seuraavat sitaattit havainnollistavat taulukossa 15 kuvattuja muutoksia:

- *Oppisisällöt ovat laajentuneet liikaa. Tavalliselta opettajalta odotetaan liikaa eriyttämistaitoja.*
- *Tuntimäärien vähyyys ja kunnan säästöt romuttavat taito- ja taideaineiden opetuksen lähivuosina.*
- *Valmistan oppimateriaalia (teoriamonisteita ja tehtävämonisteita) enemmän kuin ennen. Oppi- ja harjoituskirjat eivät kaikilta osin vastaa sisällöltään tarvetta.*

- *Oppilaiden tietotaso yhteiskunnasta on laskenut, joudun aloittamaan aivan perusasioiden opettamisesta.*
- *Oppilaiden rikkinaiset taustat vaikuttavat usein opetukseen niin, että jotkin pitkää keskittymistä vaativat projektit on ollut hylättävä. Opetus etenee lyhytjänteisemmin.*

- *Koska ryhmäkoot ovat kasvaneet, on ollut pakko huomioida vähemmän oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja toiveita.*
- *Reaaliaineissa yhä enemmän eritasoisia oppilaita > monenasteinen eriyttäminen on yhä hankalampaa.*
- *Oppilaiden tasoerot kasvavat vuosi vuodelta, ts. heikosti selviytyvien määrä on kasvanut.*

- *Olen juuri muuttanut koulua. Edellisessä koulussa opettajat tekivät kaiken yhdessä, nykyisessä ei mitään.*
- *Muu kuin varsinaiseen opetukseen liittyvä toiminta (erilaisten raporttien laatiminen yms.) lisääntyy jatkuvasti ja se vaatii veronsa mm. oppituntien suunnittelusta.*
- *Vielä varovaisemmaksi on tullava vanhempien suhteen. Välillä tuntee olevansa suurennuslasin alla.*

Kuvatut opettajien maininnat opetuksen muutoksista liittyvät osin esteisiin, jotka vaikeuttavat hyvän opetuksen toteuttamista ja osin esteisiin, jotka raportoitiin keskeisten pedagogisten toimintaperiaatteiden toteutumisen esteinä (ks. luku 5.1). Tässä suhteessa lainaukset opettajien teksteistä kertovat samaa kuin aikaisemmat päätelmät: oppisisältöjen laajuus, opetusryhmien koon ja heterogeenisuuden kasvu, lisääntyneet työt oppituntien ulkopuolella ja koulun olosuhteet työkaluineen saattavat olla useissa tapauksissa muutosten jarruna tai esteinä. Samat huolenaiheet ovat valitettavan tuttuja myös monista kotimaisista tutkimuksista ja kartoituksista, joita on esitelty raportin luvussa 2.2.

Opetuksen kehittämiseen liittyviä asenteellisia esteitä esiintyi poikkeuksellisen vähän. Tällaisina asioina tuli esiin kuitenkin esimerkiksi opettajan maininta siitä, että *kun ei enää huvita* tai toisen opettajan maininta, että *ei enää viitsi, kun on niin vähän aikaa eläkkeelle menoon*.

Selkeää muutostrendiä perusopetuspedagogiikassa ei välttämättä opettajien vastausten perusteella hahmotu. Laajempia innovatiivisia kokeiluja tai systemaattista ”paremman pedagogiikan” etsintää ei tullut näkyville. Toisaalta opetustyön käytännön ehdot ja vaatimukset ovat jo niin suuria, ettei koulukohtaisesti, opettajakohtaisesti tai laajemmin verkottuen jää juuri aikaa uuden kehittelyyn, alan kirjallisuuden lukemiseen tai jatkokoulutukseen.

Aineistossa kuvatut muutokset liittyvät tavallisimmin opettajien ammatillisen perusosaamisen kehitykseen. Esimerkiksi oppilaskeskeisyyden lisääntyminen ja pyrkimys ottaa huomioon erilaiset oppijat on kuitenkin yleinen ja ilmeinen kehityksen suunta. Jonkin verran näkyi myös aineenopettajien työn painopisteen muutos oppiainekeskeisyydestä oppilaiden huomioon ottamisen ja kasvatuksellisen otteen lisääntymisen suuntaan.

Opettajiin ja kouluihin kohdistuu ymmärrettävästi paljon odotuksia koulun ulkopuolelta, koskeehan koulu laajaa osaa kansalaisista. Elinkeinoelämä ja huoltajat esittävät toisinaan hyvin toisistaan poikkeavia toivomuksia, jotka eivät ole välttämättä samansuuntaisia perusopetuksen koko opetus- ja kasvatustehtävän kanssa. Muutospaineita opettajat tunnistivat itsekkin oman pedagogisen asiantuntijuutensa perusteella esimerkiksi pohtiessaan erilaisten oppilaiden kohtaamisen, tiedonhankinnan valmiuksien tai oppilaskeskeisemmän työotteen parantamista. Muutoskohteista ei ole siis puutetta, ja niiden valikoiva toimeenpano voimavarojen mahdollistamissa rajoissa on haasteellinen kysymys, jossa pedagogisella johtajuudella ja kollegiaalisella tuella on suuri merkitys.

5.2.3 Kansalliseen opetuksen ohjaukseen liittyviä ongelmia

Opettajia pyydettiin kuvaamaan tärkeä, kansallisen opetuksen ohjaukseen tai opetusta koskeviin säädöksiin liittyvä ongelma, jonka korjaaminen voisi auttaa opettajien mielestä merkittävästi opetuksen kehittämistä (liite 1: kysymys E3). Esitettyjen muutostarpeiden otaksuttiin heijastavan osaltaan opettajien pedagogiseen kehittämiseen liittyvää tavoitteisuutta ja järjestelmätason toiminnan tiedostamista osana oman toiminnan kehittämistä. Ongelmat on kuvattu taulukossa 16 vastausten prosenttiosuuksien mukaisessa järjestyksessä keskittyen tässä vain opetussuunnitelman perusteisiin.

Taulukossa 16 mainittujen ongelmien lisäksi kaivattiin muina seikkoina esimerkiksi valinnaisaineita takaisin käden taitajille, arvosanan 5 tason määrittelyä opetussuunnitelmiin, dialogisuuden lisäämistä opetussuunnitelmien kehittämi-

Taulukko 16. *Kansallisen opetuksen ohjauksen tai opetusta koskevien säädösten ongelmat, joihin opettajat halusivat muutoksia: opetussuunnitelmalliset asiat*

Opetussuunnitelman perusteisiin ja tuntijakoon liittyvät ongelmat	Alakoulun opettajat (n = 362)	Yläkoulun opettajat (n = 1989)	Alakoulun opettajat (n = 362)	Yläkoulun opettajat (n = 1989)
	1. maininta %	1. maininta %	2. maininta %	2. maininta %
Oppimistavoitteet ovat liian laajoja ja opetussuunnitelmassa on liikaa ainesta	9	9	1	2
Opetussuunnitelman perusteet liian suurpiirteiset, väljät, epämääräiset	5	4	1	1
Tuntijaon ongelmat	3	6	1	1
Opetussuunnitelmien valtakunnallinen sekä oppimateriaalien epäyhtenäisyys	2	1	1	0
Muutostahti on liian nopeaa.	2	1	0	0

sessä, valtakunnallisten kokeiden merkityksen vahvistamista ja myös koulutason säätelyn lisäämistä, mistä eräs opettaja totesi, että *koulujen profiloituminen jää puolitiehen.*

Prosenttiosuudet taulukon 16 sarakkeissa ovat pieniä. Se johtuu osin tähän kysymykseen vastaamattomien suuresta osuudesta (noin 44 % ensiksi mainitun ongelman tai muutostarpeen kohdalla) ja siitä, että tässä tavoitetietoisuutta käsittelevässä luvussa 5.2 kuvataan vain kansalliseen opetuksen ohjaukseen (muun muassa opetussuunnitelma-asiat) liittyvät ongelmat, jotka voivat liittyä myös säädöksiin. Näiden tietojen perusteella on vaikea sanoa, miten kysymys on ymmärretty tai kuinka hyvin opettajat tuntevat sen, mitä asioita säädellään kansallisesti ja mitkä kuuluvat paikalliseen päätösvaltaan. Reilu 2 % opettajista mainitsi kuitenkin, ettei säädösongelmia ole heidän tiedossaan.

Opettajat pitivät tässä yhteydessä useimmin ongelmana opetussuunnitelman perusteiden, erityisesti oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen laajuutta (noin 10 %). Monissa vastauksissa tavoitteiden mitoitusta pohdittiin suhteessa käytettävissä olevaan aikaan. Runsas 5 % opettajista piti ongelmana perusteiden suurpiirteisyyttä, väljyyttä tai epämääräisyyttä. Sanat, joilla he sen kuvasivat, eivät luonnollisesti vastanneet aina hallinnon eksaktia käsitteistöä. Tuntijakoa käsittelevissä vastauksissaan myös noin 7 % vastaajista. Päätäjien huomiota kiinnitettiin erityisesti taide- ja taitoaineiden asemaan, valinnaisaineiden määrään, kielten tuntien määrään ja eri oppiaineiden kokonaistuntimääriin.

Kun opettaja oli havainnut koulun tavoitteet oppilaille liian vaativina, se syysäsi usein arvioimaan, miten asia tulisi ratkaista menetelmällisesti. Opettajat ehdottivat tilanteeseen muun muassa seuraavia keinoja:



- *Olen joutunut karsimaan ja priorisoimaan sekä yksinkertaistamaan menetelmiä, joilla ainakin perusasiat tulevat opituiksi.*
- *Esitän paljon kuvia (kalvoissa tai taululla), havainnollistaminen mukana, oppilaat esittämään itse asioita. Konkretisoin.*
- *Kun opetussuunnitelman vaatimuksia en näe mielekkäänä, käsittelen asian ja yritän perustella parhaani mukaan tai käsittelen asian viitteellisesti tai jätän asian käsittelemättä, mikäli sen käsitteleminen ei käytettävissä olevilla resursseilla onnistu.*
- *En stressaa itseäni enkä oppilaita, vaan käymme rauhassa läpi ne asiat, jotka ehdimme.*

Arviointiryhmä asetti pääkysymyksen (2), *miten opettajien tavoitteisuus ilmenee opetuksen ja sen kehittämisen suunnittelussa*, kuvaamaan opettajan tavoitetietoisuutta. Seuraavat opettajien kannanotot kuvaavat osaltaan opettajien omia tarpeita kehittää paitsi kansallista opetuksen ohjausta, niin myös koulussa annettavaa opetusta ja omaa opetusta (ks. liite 1: kysymys E3). Edellä mainituista syistä seuraavissa vastauksissa korostuu ongelmallisuus.

- *Miten kasvatustavoitteet tulisi toteuttaa opetussisällöissä?*
- *Ops liian täynnä, liian kuormittava, epärealistinen. Konkretia puuttuu.*
- *Ops vain paisuu ja paisuu eikä kukaan tiedä, mitä siellä enää on.*
- *Tavoitteet ovat liian pilviä hipovia.*
- *Ainekohtaisia tavoitteita saisi karsia.*

- *Jatkuvat muutokset opetussuunnitelmiin työllistävät kohtuuttomasti ja vievät ojasta allikkoon.*
- *Jako oppiaineisiin on kovin kaavamainen ja haittaa arjessa syvällistä paneutumista.*
- *Historian aihealueita voisi olla opetussuunnitelmassa jo ennen 5. vuosiluokkaa.*

- *Ops on liian vaativa heikoille oppilaille.*
- *Tarvitseeko oppilaiden tietää jo kaikista asioista vähän?*

- *Uusi valtakunnallinen tuntijako on mätä.*
- *Kuvataiteen tulisi olla ehdottomasti pakollinen yläasteen kaikilla luokkasteilla.*
- *Tuntimäärien lisääminen (yhteiset että valinnaiset) taito- ja taideaineisiin.*
- *Tuntimäärien erot poskettomia eri aineissa.*
- *Valinnaisten tuntien vähyys on katastrofaalista.*

- *Opetuksen tasa-arvo 1–6 vuosiluokilla, jotta oppilailla olisi samat perustiedot ja -taidot 7. luokalle saapuessa.*
- *Yläasteille tulisi saada riittävän yhtenäinen arvostelu.*
- *Kahdeksikon kriteerit ovat ylimitoitettuja nykyisessä peruskoulussa.*
- *Valtakunnallisella tasolla tulisi huolehtia, että opettajankoulutuksessa keskityttäisiin opettajan työhön ja työn ammatilliseen problematiikkaan.*

Opettajat esittivät runsaasti opetussuunnitelman tavoitteita, sisältöjä ja tuntijakoa koskevia kehittämistarpeita tai ongelmia. Mainittuihin asioihin liittyviä vastauksia oli kaikkiaan 21 %. Niiden osuus, joilla ei ollut muutosehdotusta tai jotka eivät maininneet lainkaan ongelmia (liite 1: kysymys E3), oli lähes puolet vastanneista. Opetussuunnitelmien käyttö opetuksen suunnittelussa oli kuitenkin lisääntynyt ja syventynyt. Tavoitteita, sisältöjä ja normeja koskevat perustellut kannanotot (puolesta ja vastaan) kertovat myös, että opettajat pohtivat näitä kysymyksiä paljon, mutta toisaalta saatetaan kokea myös avuttomuutta tai jopa välinpitämättömyyttä näiden asioiden suhteen. Erään opettajan mukaan ongelmana ovat *liian laajat opetussuunnitelmat, jolloin asioita ehditään vain rääpäistä ja oppimisen varmistaminen jää.*

Opettajan tavoitetietoisuutta kuvaa myös opetussuunnitelmia koskevien näkemysten monipuolisuus, jopa sitä koskevien näkemyksen avartuminen, lukuisat ilmaisut entistä suuremmasta sitoutumisesta opetussuunnitelmaan, mutta samalla myös sitä koskeva kritiikki ja sen yksityiskohtaisuus. Muutostarpeista puhuttaessa kritiikin kärki osuu opetussuunnitelman perusteisiin ja tuntijakoon, joskin osa perusteisiin suunnatusta kritiikistä käsitteli asioita, joista päätetään paikallisesti. Suoranaisesta turhautumisesta opetussuunnitelmaan tuli kuitenkin vähän viestejä. Oppilaiden tarpeisiin ja edellytyksiin viitattiin runsaasti silloin, kun tuntijakoa, sisältöjen määrää, ainejakoisuutta ja konkretian puutetta kritisoitiin.

Koontina voidaan todeta edellä raportoidun perusteella, että opettajien tavoitteisuudessa opetussuunnitelman merkitys oli lisääntynyt ja oppikirjojen osuus taas hieman ohentunut. Opetussuunnitelma todettiin yhtäältä näkyvästi kehittämisen ja tavoitteisuuden lähteeksi, mutta toisaalta asioita ratkaistaan vahvasti oppilaiden tarpeiden ja tilanteiden mukaan luottaen opettajan omaan kokemukseen ja näkemykseen. Joitakin viitteitä opettajien aktiviteettien polarisoitumisesta kehittäjiin ja perustyön toteuttajiin saatiin aineiston perusteella. Edellä todettu havainto liittyy esimerkiksi opettajiin, jotka ilmoittivat selviä muutoksia tapahtuneen opetuksessa ja niihin, jotka kertoivat, ettei muutoksia ole tapahtunut. Osa opettajista ilmoitti kouluttautuvansa omaehtoisesti aktiivisesti ja osa oli jättänyt täysin tämän koulutuksen ulkopuolelle.

5.3 Opetusmenetelmällinen monipuolisuus

Pedagogiikkaa koskevassa arvioinnissa lukijan mieleen saattaa tulla ensimmäiseksi opetusmenetelmät, joita on luokiteltu luvussa 2.2.3 teoreettisesti monin tavoin. Tärkeää on tietysti pitää mielessä, ettei ole olemassa ”yhtä oikeaa menetelmää”, vaan toimivuus sitoutuu aina oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin (Uusikylä & Atjonen 2005) ja siihen tilanteeseen, jossa työ tehdään. Eri opettajat kokevat ehkä eri menetelmät omikseen, mutta on myös tärkeää pyrkiä avartamaan osaamistaan työuran kuluessa. Suunnitelmalliset yhteiset opettajien koontumiset, joissa pohditaan, millaisia oppimisen kokemuksia opetusmenetelmät ja työtavat kokonaisuudessaan tarjoavat oppilaille sekä millaisiin älyllisiin ja vuorovaikutuksellisiin prosesseihin oppilaat saatetaan menetelmien avulla, ovat tarpeellisia.

Tekemänsä opetusmenetelmällistä monipuolisuutta koskevan aiemman tietämyksen yhteenvedon (luku 2.2.3) perusteella arviointiryhmä kiteytti arviointiaineiston tarkastelulle seuraavan johtoajatuksen:

Taitava opettaja hallitsee useita opetusmenetelmiä ja kykenee valitsemaan tarkoituksenmukaiset opetusmenetelmät ja käyttämään niitä vaihtelevasti erilaisissa opetustilanteissa. Monipuolinen opetusmenetelmien käyttö edistää oppilaiden oppimista ja tukee opetuksen eriyttämistä, koska tällainen oppimisprosessi käyttää hyödyksi eri oppimistyyliin sisältyvää oppijan sisäistä energiaa, ja menetelmien vaihteleva käyttö lisää usein vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken.

Opetuksessa käytettävien opetusmenetelmien, työtapojen, opetusjärjestelyjen ja oppimateriaalien kuvaamista varten arviointiryhmä asetti seuraavat pääkysymykset:

1. Miten opettajat käyttävät erilaisia opetusmenetelmiä, työtapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimateriaaleja opetuksessaan?
2. Mitä pedagogisia asioita opettajat painottavat opetusjärjestelyissään?
3. Millaiset ominaispiirteet luonnehtivat onnistuneita opetuskokemuksia?

5.3.1 Opetuksen prosessitekijöihin yhteydessä olevat seikat

Opetusmenetelmien, työtapojen ja opetusjärjestelyjen valintaan liittyviä tekijöitä on tarkasteltu myös perusopetuksen yleisistä *tavoitteista* käsin edellä luvussa 5.2 (opettajan tavoitetietoisuus). Taulukon 17 tulokset koskevat *opetustilanteen* tekijöitä, joista selvästi tärkein oli työrauhan säilyminen (ks. liite 1: kysymys D1). Sen merkitys korostui myös kouluvierailujen yhteydessä käydyissä keskusteluis-

sa rehtoreiden ja opettajien kanssa. Taulukon luvut ovat opettajakyselyssä käytetyn vakioasteikon 1–4 mukaan annettujen vastausten keskiarvoja. Taulukon 17 luvut vastaavat erityisesti esitettyyn pääkysymykseen 2.

Taulukko 17. *Opetusmenetelmien, työtapojen ja opetusjärjestelyjen valinnassa painottuvat opetustilannetekijät*

Opetusmenetelmien valinnassa painottuvat opetustilannetekijät	Alakoulun opettajat (n = 362)	Yläkoulun opettajat (n = 1989)	Kaikki opettajat (N = 2351)
Työrauhan säilyminen	3,3	3,2	3,2
Vaihtelu ja monipuolisuus opetuksessa	2,9	2,9	2,9
Mahdollisuudet oppilaiden toiminnallisuuteen	2,8	2,8	2,8
Kotitehtävät kouluopetuksen tukena	2,9	2,8	2,8
Oppilaiden tavoitteinen vuorovaikutus	2,7	2,7	2,7
Palautteen antamisen mahdollisuudet oppilaille	2,7	2,7	2,7
Itsenäisesti etenevän opiskelun mahdollisuudet	2,6	2,4	2,4
Mahdollisuudet esim. yksilölliseen ohjaamiseen	2,6	2,4	2,4
Opetuksen eriyttäminen eri muodoissa	2,6	2,3	2,3
Oppilaiden itsearvioinnin mahdollisuudet	2,3	2,3	2,3
Muut tekijät (n = 83)	3,1	3,0	3,0

Muita tekijöitä koskevassa luokassa mainittiin esimerkiksi opetusajan pituus, opetuksen ajankohta työpäivässä tai -viikossa, elämyksellisyyden ja moniaistisuuden huomioon ottaminen, oppilaiden kiinnostus opettavaan asiaan sekä havainto- ja luonnonmateriaalien saatavuus. Tilannetekijät muodostavat tärkeän menetelmällisiä ratkaisuja ohjaavan kokonaisuuden.

Työrauhan ohella ala- ja yläkoulun opettajat pitivät työnsä järjestämisessä merkittävänä vaihtelua ja monipuolisuutta sekä mahdollisuutta oppilaiden toiminnallisuuteen. Kotitehtävien tukea muulle opetukselle pidettiin myös tärkeänä. Heinosen (2005) tutkimuksessa tosin ilmeni, että opettajakeskeiset opetusmenetelmät olivat edelleen hallitsevia, vaikka oppilaskeskeisiä ja oppimaan oppimista tukevia menetelmiäkin käytettiin paljon.

Saman kysymyksen yhteydessä opettajat (liite 1: kysymys D1) ottivat myös kantaa opetuksen tavoitteiden merkitykseen. Opettajien menetelmällisiin ratkaisuihin ja valintoihin vaikuttivat kokonaisuutena enemmän tavoitteet (taulukon 12 tekijät) kuin opetustilanteen pedagogista järjestämistä koskevat lähtökohdat ja periaatteet (taulukon 17 tekijät). Tavoitetekijöitä korostettiin keskimäärin noin 0,4 yksikköä enemmän kuin mainittuja pedagogisia tekijöitä silloin, kun opettajat

valitsevat opetukseensa soveltuvia opetusmenetelmiä, työtapoja tai opetusjärjestelyjä. Tavoitteisuus saatettiin kuitenkin nostaa esiin taitavasti myös pedagogisin keinoin. Esimerkiksi tästä sopii seuraavanlainen opettajan vastaus:

Opetuskeskustelut, joissa oppilaat omilla kysymyksillään ohjaavat tavoitteeseen, ovat mielestäni loistavia. Olen käynyt mielestäni tällaisen todella hyvän keskustelun kahdeksaslukulaisten kanssa jaksollisesta järjestelmästä.

Opettajat soveltavat opetusmenetelmiään ja työtapojaan sopeuttaen ne persoonaansa, tavoitteisiin, tilanteeseen ja opetusryhmään. Siten jokainen menetelmä saa lopullisen sovelluksensa vasta opetuksessa. Taulukosta 17 havaitaan, että opettajat pitivät työrauhan ohella tärkeänä, että menetelmiä käytettäessä korostuvat myös vaihtelu ja monipuolisuus, toiminnallisuus, vuorovaikutus ja palautteen saaminen prosessin kuluessa. Ne kertovat muutoksesta verrattaessa tilanteeseen, jossa opetusajan kielellisestä vuorovaikutuksesta valtaosa kului opettajan puheeseen (esim. Kansanen & Uusikylä 1982). Opettajan puhe tarkoitti usein ohjeiden antamista, informaation jakamista, kysymysten tekemistä ja oppilaiden vastauksiin reagoimista. Toisaalta aineistossa esiintyi tervettä epäilyä siitä, ovatko asiat niin hyvin kuin miltä ne näyttävät. Tästä esimerkkinä mainittakoon seuraava vastaus: *Konstruktivismia painotetaan opetussuunnitelmissa, mutta käytännössä sitä toteutetaan erittäin vähän.*

Opetus on perusopetuksessa kehittynyt oppilaskeskeisemmäksi opettajakeskisyyden kustannuksella esimerkiksi siitä, mitä kymmenen vuotta sitten kouluamme ja opetussuunnitelmauudistusta arvioineet ulkomaiset asiantuntijat totesivat (Norris ym. 1996). Muutos ei ole nopeaa, mikä näkyi esimerkiksi kansainvälisen matematiikka- ja luonnontiedetutkimuksessa (TIMSS-R), johon Suomessa osallistui vuonna 1999 yhteensä 3127 seitsemännen luokan oppilasta ja matematiikan opettajia 180. Oppilaiden mukaan melkein aina tai aika usein tehtiin itsenäisesti tehtäviä kirjasta tai työkirjasta (90 % oppilaista), kopioitiin muistiinpanoja taululta (72 %) tai seurattiin, kun opettaja näytti taululla, miten matematiikan tehtäviä tehdään (69 %). Saman viestin antoivat myös TIMSS-opettajat. (Kankainen 2001; Kupari & Reinikainen 2004; Reinikainen 2007.) Norrisin ja TIMSS:n aineistojen keruun välillä ei tosin ollut kovin monta vuotta.

Ala- ja yläkoulujen opettajien näkemykset opetusmenetelmien valinnassa vaikuttavista tekijöistä poikkesivat toisistaan vähän. Selvin ero tuli esiin siinä, miten opettajat ottavat huomioon itsenäisen opiskelun, miten he kokevat yksilöllisen ohjauksen mahdollisuudet ja millaisena opettajat kokevat eriyttämisen tarpeen. Näitä tekijöitä painotettiin enemmän alakoulujen kuin yläkoulujen opettajien työssä.

Läänien väliset ja maaseutumaisten ja kaupunkimaisten kuntien opettajien erot taulukossa 17 kuvatuissa asioissa olivat pieniä. Naisopettajat painotti-

vat mainittuja tekijöitä enemmän kuin miehet. Opettajakokemuksen määrällä, omaehtoiseen täydennyskoulutukseen osallistumisella tai opettajan opettamien opetusryhmien koolla ei ollut juuri yhteyttä taulukossa 17 esiteltyjen opetusmenetelmien, työtapojen ja opetusjärjestelyjen valintaan liittyviin opetustilannetekijöihin. Nämä korrelaatiot jäivät yleensä alle 0.2.

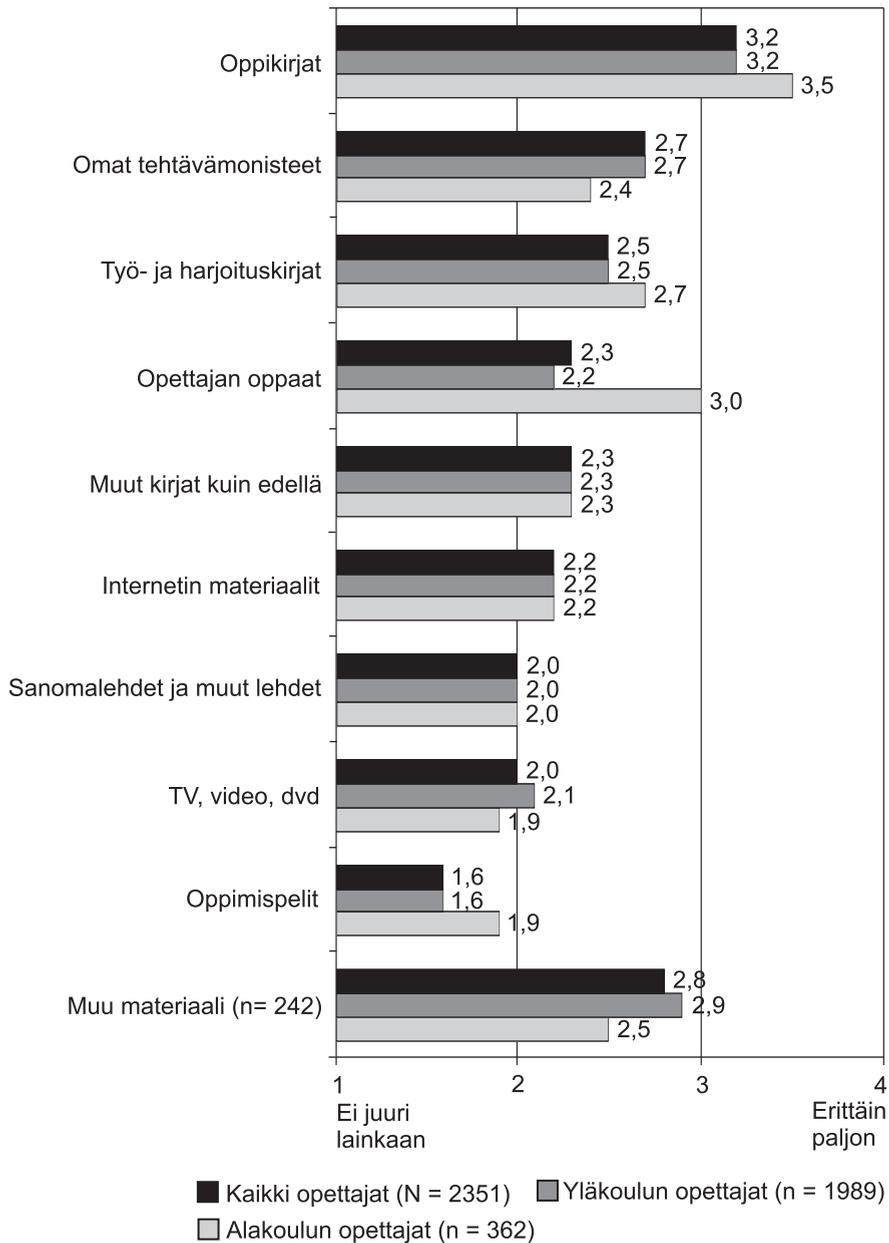
Keskiarvojen eroja tässä raportissa on tarkasteltu asteikolla 1–4 annettujen lukujen mukaan saaduista tiedoista. Maaseutumaisten kuntien ja kaupunkien koulujen opettajien keskiarvot vaihtelivat keskimäärin 0,0–0,1 yksikköä. Vastaavasti keskiarvot vaihtelivat sukupuolen mukaan 0,0–0,1 yksikköä, opettajan viran tai tehtävän mukaan 0,1–0,6 (luokanopettajat / aineenopettajat), lääneittäin 0,0–0,2 ja opetuskielen (suomi ja ruotsi) mukaan 0,0–0,4 yksikköä. Ruotsinkielisten koulujen opettajat painottivat muun muassa mahdollisuutta toiminnallisuuteen ja palautteen antamiseen oppilaille suomenkielisten koulujen opettajia selvemmin. Myös eri oppiaineryhmien opettajien vastauskeskiarvojen vaihtelu oli vähäistä.

Oppimateriaalien käyttö on yhteydessä opetusmenetelmiin. Tästä tutkijat ovat yleensä esittäneet huolenaan opetustapahtuman havainnointitutkimusten perusteella, että pitkälle valmiiksi mietityt opettajan oppaat ja oppilaiden työkirjat saattavat johtaa kaavamaiseen oppitunnin kulkuun. Opettajilta kysyttiin, missä määrin he käyttivät päivittäin opetuksensa apuna oppikirjoja ja muita -materiaaleja (liite 1: kysymys D2). Oppikirjojen merkitys tuli esiin selvästi muita materiaaleja enemmän. Kuvion 7 asiat vastaavat erityisesti luvun 5.3 alussa esitettyyn pääkysymykseen 1 oppimateriaalien käytöstä.

Kuviossa 7 mainittujen materiaalien lisäksi käytettiin esimerkiksi opettajien, kollegoiden ja oppilaiden itse tuottamia materiaaleja, tehtäväpaketteja sekä erilaisia havaintovälineitä ja -materiaaleja, joista esimerkkeinä mainittakoon retket, luonnon materiaalit ja multimedia. Eräissä oppiaineissa oppimateriaalien tarjolla oleva runsaus on opettajille myös pedagoginen haaste.

Opettajat käyttivät ehdolla olleista materiaaleista (kuviokuva 7) eniten oppikirjaa, mikä on ilmennyt monissa muissakin tutkimuksissa ja arvioinneissa (esim. Korkeakoski 2001b; Lavonen ym. 2007; Väisänen 2004). Oppikirjan ohella käytettiin tavallisesti myös työ- ja harjoituskirjoja sekä omia tehtävämonisteita, joiden mekaanisesta ”yhdistelmäkäytöstä” on esitetty myös kriittisiä arvioita. Luokanopettajat käyttivät opettajan oppaita selvästi enemmän kuin aineenopettajat, mikä on ymmärrettävää laajan oppiainevastuun ja joskus spesifin aineenhallinnan niukuuden vuoksi.

Kuvion 7 perusteella on havaittavissa, että *opettajat käyttävät erilaisia oppimateriaaleja monipuolisesti päivittäin. Se tarkoittaa valmiiden kirjallisten materiaalien (myös lehdet) ohella itse tehtyjen materiaalien, opetuksen kuluessa valmistuvan aineiston, sähköisessä muodossa olevan aineiston (erityisesti internetin) ja kaiken ympäröivän todellisuuden ottamista osaksi opetuksessa hyödynnettävää ”materiaalia”.* Kuvattu tilanne on opetussuunnitelman perusteiden 2004 hengen



Kuvio 7. Oppimateriaalien päivittäisen käytön määrä koko aineiston keskiarvojen mukaisessa suuruusjärjestyksessä

mukainen. Oppi- ja havaintomateriaalin monipuolinen tarjonta sekä monien materiaalien käyttökelpoisuus tukevat omalta osaltaan myös opetusmenetelmien ja työtapojen monipuolista käyttöä kouluissa.

Koska kuvion 7 luvut ovat keskiarvoja, ne eivät kerro oppimateriaalien käytön vaihtelusta opettajien keskuudessa tai yksittäisen opettajan oppimateriaalin käytön monipuolisuudesta. Opettajat (n = 2341) käyttivät päivittäisessä työssä esimerkiksi oppikirjoja erittäin vähän 5 %, jonkin verran 14 %, paljon 35 % ja erittäin paljon 46 %. Työ- ja harjoituskirjoja käytti taas päivittäin erittäin vähän 27 %, jonkin verran 27 %, paljon 24 % ja erittäin paljon 26 %. Yksittäisestä materiaalin käytöstä mainittakoon vielä internetin materiaalit, joita ei käyttänyt päivittäin juuri lainkaan 13 %, mutta taas erittäin paljon näitä materiaaleja käytti reilu 4 % opettajista. Oppimateriaalien käyttö vaihtelee luonnollisesti opettajittain, mutta taulukon keskiarvot kuvaavat tilannetta ryhmätasolla.

Kouluvierailuilla tapahtunut opetuksen seuraaminen suurten koulujen eri opettajien oppitunneilla vahvasti arviointiryhmän näkemystä oppi- ja havaintomateriaalin monipuolisesta käytöstä. Yksittäisten opetustuokioiden perusteella ei voida tietenkään sanoa mitään asianomaisen opettajan oppimateriaalien käytön monipuolisuudesta. Toisinaan yksinkertaisuus on valttia: oppilaiden mielenkiinnon voi vangita yhdellä tai kahdella kalvolla ja haastaa heidät aktiiviseen ja kriittiseen keskusteluun lähes koko oppitunnin ajaksi. Tällaisestakin tuokiosta sattui kouluvierailujen yhteyteen yksittäinen näyte.

Perusopetuksen neljännen luokan opettajien oppimateriaalien käyttö painotui päivittäisessä työssä oppikirjojen, niihin liittyvien työ- ja harjoituskirjojen ja opettajan oppaiden käyttöön enemmän kuin heidän vuosiluokilla 7–9 työskentelevien kollegojensa arjessa. Omat tehtävämonisteet, TV, video ja DVD olivat puolestaan tyypillisemmin yläkoulun kuin alakoulun opettajien työvälineitä. Koulukäyntien havainnot tukivat jossain määrin mainittuja eroja. Kaupunkimaisten kuntien kouluissa omat tehtävämonisteet olivat käytössä enemmän kuin maaseutumaisten kuntien kouluissa. Oulun ja Lapin läänin opettajat käyttivät enemmän oppikirjoja ja niihin liittyviä oppimateriaaleja kuin opettajat maassa keskimäärin. Naisopettajat käyttivät miesopettajia enemmän tehtävämonisteita ja opettajan oppaita.

Oppimateriaalien päivittäinen käyttö vaihteli maaseutumaisten kuntien kouluissa ja kaupunkimaisten kuntien kouluissa edellisissä kohteissa asteikon 1–4 mukaan annettujen vastausten keskiarvoissa 0,0–0,3 yksikköä, opettajien sukupuolen mukaan 0,0–0,4, opettajien viran ja tehtävän mukaan 0,1–0,7, läänien mukaan 0,0–0,3 ja opetuskielen mukaan 0,1–0,7. Maaseudun alakouluilla painotuitivat kaupunkikouluja selvästi enemmän oppikirjojen ja niihin liittyvien materiaalien käyttö, kun taas omien tehtävämonisteiden käyttö oli yleisempää kaupunkikouluissa – olipa sitten kyseessä ala- tai yläkoulun opettajat. Opetuskielen mukaan keskiarvojen erot vaihtelivat 0,0–0,7 yksikköä. Jos kuviossa 7 mainittujen materiaalien käyttöä tarkastellaan sen mukaan, miten suuressa koulussa opettajat työtään tekivät, ei keskiarvojen eroja ollut juuri havaittavissa.

Opettajat korostivat työnsä suunnittelussa eniten oppiaineen ominaisluonnetta, mutta myös opetuksen järjestäjän hyväksymää opetussuunnitelmaa, käytävissä olevia opetusvälineitä ja oppimateriaaleja. Oppimateriaalien laatua kritisoitiin vähän. Eräs matemaattisten aineiden opettaja kirjoitti kuitenkin: *Kirjoissa ei ole valmiiksi tarpeellista määrää eritasoisia tehtäviä, lähinnä keskitasoiselle oppilaalle löytyy kirjan tehtävistä sopivia*. Samansuuntaista kritiikkiä löytyy myös Väisäsen (2004), Mikkilä-Erdmanin (2002) ja Sarasen (1999) tutkimuksista.

Tässä arvioinnissa ei suoraan kysytty, millaiseksi opettajat arvioivat oppimateriaalien ajantasaisuuden ja saatavuuden. Kyselylomakkeen eri avoimissa kysymyksissä ja kouluvierailuilla kuitenkin ilmeni, ettei tilanteeseen olla kaikkialla tyytyväisiä. Perusturvan arviointi (Korkeakoski 2005b, 97–101) muutama vuosi sitten osoitti, että koulujen rehtoreiden mukaan oppi- ja työkirjojen määrästä ja laadusta sekä opetusvälineistä on jouduttu tinkimään, niiden saatavuudessa on verran vaihtelua maan eri osissa ja tärkeiksi koetut tarpeet eivät tule riittävästi huomioon otetuiksi.

5.3.2 Opettajien kuvaamia onnistuneita ja ongelmallisia opetustilanteita

Erilaisissa arvioinneissa kallistutaan joskus liian helposti etsimään arviointikohteesta ensisijaisesti puutteita ja ongelmakohtia. Arviointiryhmä näki tärkeäksi saada tietoa sellaisista kokemuksista, jotka olivat jääneet opettajien mieleen myönteisinä ja onnistuneina. Niinpä heitä pyydettiin (liite 1: kysymys B3) kuvaamaan erityisen onnistunutta oppituntia tai opetusjaksoa. Opettajien toivottiin liittävän vastaukseensa samalla tietoja tavoitteista, oppilaista, opetusmenetelmistä ja muista tärkeinä pitämistään asioista. Vastaukset luokiteltiin liitteen 2 ohjeiden mukaan, ja taulukon 18 tiedot vastaavat erityisesti arviointiryhmän pääkysymykseen, millaiset seikat vaikuttavat onnistuneisiin opetuskokemuksiin.

Taulukon 18 muita tekijöitä (n = 159) olivat esimerkiksi a) opettajaan itseensä tai olosuhteisiin liittyen:

- *opettajan oma heittäytyminen ja innostus*
- *opettaja on onnistunut voittamaan oppilaiden kielteiset ennakko-odotukset*
- *opettaja onnistuu löytämään oppilaita inspiroivan materiaalin*
- *keskittymiskyvyttömät oppilaat ovat poissa koulusta*
- *3.–4.-luokkalaisten tasapainoisuus, halu oppia on aivan suurenmoinen*
- *oppilaan kokemus tunnin onnistumisesta ja merkityksellisyydestä ratkaisee.*

Taulukko 18. *Pedagogisesti onnistuneeseen oppituntiin tai opetusjaksoon liittyviä menetelmällisiä ratkaisuja*

Pedagogisesti onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson menetelmällisiä ratkaisuja	Ala-koulun opettajat (n=362)	Ylä-koulun opettajat (n=1989)	Ala-koulun opettajat (n=362)	Ylä-koulun opettajat (n=1989)	Ala-koulun opettajat (n=362)	Ylä-koulun opettajat (n=1989)
	1. maininta %	1. maininta %	2. maininta %	2. maininta %	3. maininta %	3. maininta %
Oppilasaktiiviteettejä hyödynnetään.	18	16	23	16	6	4
Aihe kiinnostaa ja motivoi oppilaita ja opettajia.	12	10	6	7	10	10
Yhteistoiminnallisuus korostuu.	6	6	11	7	7	4
Opetusmenetelmät ja työtavat ovat monipuolisia.	11	9	7	7	3	3
Opetus on selkeää, konkreettista ja havainnollista.	7	9	7	5	3	2
Opetus perustuu selkeisiin tavoitteisiin.	12	12	1	2	2	2
Oppilaiden omaa ajattelua tuetaan.	2	4	6	7	3	6
Opiskeluilmapiiri on myönteinen.	4	4	3	3	7	4
Opittua harjoitellaan eri tavoin.	1	1	3	4	2	3
Arviointi on monipuolista.	1	0	0	1	2	2
Muut tekijät (n = 159)	6	2	2	1	7	3
Ei vastausta	20	27	31	40	48	57

b) opiskelukokonaisuuksiin ja ympäröivän yhteisön/asiantuntijatukeen liittyen, mistä esimerkkeinä mainittakoon seuraavat tekijät:

- *oppiaineiden välinen yhteistyö, eheyttävät kokonaisuudet*
- *laaja projekti, ohjaajina persoonallisia taiteilijoita, mukana taidemuseo ja neljä koulua, oppilaat työskentelevät eri-ikäisten ja eri kouluista tulevien oppilaiden ryhmissä*
- *sävellysjakso ammattimuusikoiden kanssa*
- *mediakasvatuksen painotus läpäisi lähes kaikki oppiaineet*
- *kotiseudun historiaan liittyvä koko vuoden projekti, tehtiin oman kylän pienoismalli v. 1930, yhteistyö kyläläisten kanssa, malli esillä kunnan tiloissa, tuottanut iloa monille*
- *pitkäkestoinen projekti, jossa oppilas näki, miten oman suunnitelman pohjalta sai aikaan hienon lopputuloksen*

Taulukkoon 18 sisältyvien ja kohdissa a ja b esitettyjen muiden tekijöiden perusteella voidaan nostaa esiin erityisesti kolme onnistuneen opetuksen edellytystä: 1) opetuksen tavoitteisuus ja sisältöjen kiinnostavuus, 2) opetusmenetelmällinen monipuolisuus ja 3) erilaisten oppilasaktiiviteettien hyödyntäminen, mihin liittyy

myös yhteistoiminnallisuus. Kombinaatiota voisi pitää melkein kuin suoraan didaktiikan oppikirjasta (Uusikylä & Atjonen 2005) poimittuna, ja tässä arviointiryhmän asettama menetelmällisen monipuolisuuden kriteeri saa selvästi tukea.

Edellä sanottua päätelmää tukevat myös seuraavat yksittäisten opettajien kannanotot:

- *Tärkein tavoitteeni on saada mahdollisimman moni oppilas kiinnostumaan, innostumaan ja kysymään päivän aiheesta.*
- *Pyrin siihen, että ajattelu lähtee oppilaasta.*
- *Oppilaan aktiivinen rooli oppimistilanteissa, esimerkiksi tutkimustehtävät, omat havainnot sekä käytännön työt tukevat oppimista.*
- *Pyrin vuorovaikutuksen aikaansaamiseen ja keskusteluun.*

Onnistuneista oppitunneista tehdyt luokitukset, niihin ryhmitellyt tapausmäärät ja opettajilta saadut sanalliset kuvaukset myötäilevät hyvin myös opetussuunnitelman perusteiden 2004 pedagogisia näkemyksiä, joissa korostuu *oppilaiden oma aktiivisuus ja vastuunotto, vuorovaikutus ja ryhmän jäsenyys sekä menetelmällinen monipuolisuus*. Oppilaiden itsearviointiin viitattiin opettajien vastauksissa harvoin tai edellytysten luomista itsearviointiin ei korostettu kovin paljon (ks. taulukko 17). Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 262) mukaan perusopetuksen tehtäviin kuuluu kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin.

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 12) todetaan, että perusopetuksen tehtävänä on edistää yhteisöllisyyttä. Opettajat käsitelivät pyrkimystä yhteisöllisyyteen usein vain oman opetusryhmänsä puitteissa, ei niinkään kouluyhteisössä tai sitä laajemmassa kasvatusyhteisössä. Yksittäisiä kannanottoja kuitenkin löytyy. Esimerkkeinä näistä mainittakoon seuraavat opettajien kuvaukset:

- *Tietoja ja taitoja rakennetaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.*
- *Vanhempien vastuu huolehtia lasten ja murrosikäisten koulunkäynnistä saisi taas nousta yhteiskunnalliseksi arvoksi.*
- *Yhteistyön rakentaminen on vaikeaa ainekohtaisen ajattelun ja asenteiden takia.*

Oppilaan arviointia pedagogisena välineenä ei juurikaan käsitelty opettajien vastauksissa. Opettajien kuvauksissa oli kyse enemmänkin oppilaiden motivoinnista tai palautteen antamisesta opetuksen kuluessa kuin varsinaisesta oppilaan arvioinnista. Oppilaiden itsearvioinnin taitojen kehittämiseen tai oppilaan itsearvioinnin menetelmiin viitattiin erittäin harvoin. Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 262) mukaan perusopetuksen yhtenä tehtävänä on

kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Arvioinnin monipuolistamiseen näyttäisi siis kohdistuvan paineita myös tämän aineiston perusteella; tältä osin viesti on sama kuin muutaman vuoden takaisesta perusturvan arvioinnista (Korkeakoski 2005b, 90–91).

Ruotsinkielisten koulujen opettajat painottivat opetusmenetelmien monipuolisuutta enemmän kuin suomenkielisten koulujen opettajat. Samoin naisopettajat korostivat miesopettajia enemmän opetusmenetelmien monipuolisuutta.

Matematiikan opettajat nostivat muita opettajia vähemmän esiin opetusmenetelmien monipuolisuuden ja oppilasaktiiviteettien hyödyntämisen, kun taas biologian opettajat painottivat muita opettajia enemmän juuri kyseisiä tekijöitä. Biologit pitivät myös aiheen motivoivuutta tärkeänä. A-kielen opiskelussa arvostettiin opiskeluilmapiirin myönteisyyttä. Musiikin opiskelussa korostettiin muuta opiskelua enemmän oppilasaktiiviteettejä ja motivoivuutta. Vaikutelmat kouluvierailujen aikana seuratuilta oppitunneilta ja opetustilanteista herättivät samansuuntaisia ajatuksia.

Seuraavassa on muutamia kuvauksia onnistuneista oppitunneista tai opetusjaksoista (liite 1: kysymys B3) liitteen 2 mukaisen pääluokituksen (A–D) mukaan. Liitteessä 5 on vastaavalla pääluokituksella kuvattu onnistuneita oppitunteja ja opetusjaksoja lisää, koska arviointiryhmä toivoo niiden herättävän kouluissa pedagogista keskustelua ja tuovan kenties uusia ja kokeiltuja kehittämissideoita yksittäisten opettajien käyttöön.

A) Kuvauksessa tulee esiin erilaisten tavoitteiden (kasvatukselliset ja opetusselliset) saavuttaminen

Talvi- ja jatkosodan opetusjakso 8 lk: Tavoitteena sotatapahtumien ja kotirintamaan liittyvien asioiden oppiminen monipuolisilla opetusmenetelmillä. Opetusjakso: 1) asian läpikäynti ja muistiinpanojen teko, 2) videomateriaalia opetettavista asioista, 3) pula-ajasta oppilaiden ryhmätyönä kalvoesitys luokalle, 4) piirrostehtävä kotirintamaan liittyvästä aiheesta, taustalla soi sota-ajan suosikkilaulut. Asian monipuolinen käsittely innosti oppilaita!

B) Kuvauksessa painottuvat oppilaiden innostuneisuus, vireys, motivaatio, opiskelun ilo ja myönteinen ilmapiiri

Teimme Agricola -kisaan lehtiä ryhmissä (2-4 oppilasta). Tavoitteena oli etsiä tietoa, soveltaa sitä ja muokata omaksi tekstiksi. Tietokoneen käyttö. Teimme lehteä AI ja KU – tunneilla noin viisi viikkoa. Innostus oli huikea, vaikka emme opiskele vielä historiaa. Hienoa oli yhteistyö ja tiedon jakaminen. Kuvitus upeaa. Blanco – lehtiä tilasimme KSML:stä ja laajimmat ovat 14 -sivuisia sanomalehtiä (jotkut tekivät lehden käsialalla, enemmistä tietokoneella). Vanhemmat teettivät lehdistä kopioita omalla kustannuksellaan > lasten työn arvostus! Vanhempien innostus on kannustavaa.

C) Kuvauksessa ovat esillä ensisijassa opetusjärjestelyjen onnistuneisuus, opetusmenetelmien hyvä ja monipuolinen hallinta sekä arvioinnin käyttö oppimisprosessin tukena.

Syksyllä yllin opetusjakso ”pihakasvit”. Lapset keräsivät yhteistoiminnallisesti kasveja, tekivät tutkimuksia, luokittelivat, vertailivat, mittasivat ja tekivät havainnoistaan raportteja. He valmistivat kasvitaulut, joita käytettiin opittujen asioiden kertauksessa. Opetusmetodeina olivat yhteistoiminnallinen oppiminen, tutkiva oppiminen ja toiminnallisuus. Lapset käyttivät luuppeja, pinsettejä, suurennuslaseja. Lapset oppivat niin tehokkaasti, että ensimmäisen yllin kokeen keskiarvo oli 9,5. Se lämmitti sydäntä!

D) Kuvauksessa tulevat esiin keskeiset opetuksen laatua kokonaisuutena kuvaavat puolet: toimintaympäristö, tavoitteet, oppilaiden huomioon ottaminen ja opetusjärjestelyt.

Oppilaat tekivät pienissä ryhmissä seinäjulisteet vieraskielisestä maasta. Tarkoituksena oli ”mainostaa” maata ja jokainen ryhmä sai itse päättää, millaisen esittelyn he maasta tekisivät. Oppilaat käyttivät omaa luovuuttaan ja mielikuvitustaan. He etsivät tietoa ja kuvia maasta, ja jokaisesta julisteesta tuli eri tavoin hieno. Koulussa vietettiin kieliviikkoa ja julisteet laitettiin kaikille oppilaille nähtäväksi koulun käytävän seinälle. Oppilaat esittelivät myös luokassa oman ryhmänsä julisteen muille ja kertoivat, miksi olivat tehneet juuri tietynlaisen julisteen. Ryhmä oli sopivan kokoinen ja oppilaat samantasoisia. Oppilaiden omat tuotokset ja luovuus ovat tärkeitä!

Edellä raportoidut opettajien kertomukset opetuksesta viestittävät pieneltä osaltaan perusopetuspedagogiikan monimuotoisuudesta, opettajien vaivannäöstä opetuksen onnistumisen eteen ja suuristakin hankekokonaisuuksista, joissa oppimista tapahtuu vaihtelevin menetelmin oppilaiden erilaisuus ja aikaisempi osaaminen huomioon ottaen. Esimerkiksi tutkivan oppimisen tai projektityön ideoita esiintyi ilahduttavasti monien opettajien kuvauksissa. Aineiston perusteella on kuitenkin vaikea päätellä, miten yleistä opetuksen monimuotoinen kehittäminen ja käytännön toteuttaminen lopulta on. Valitut kuvaukset viestittävät kuitenkin monien opettajien halusta kokeilla uutta ja kehittää työtään. Neljäsosa opettajista ei kuvannut lainkaan onnistuneita oppituntejaan tai opetusjaksojaan.

Arviointiryhmän luvun alussa asettamiin kolmeen pääkysymyksiin voidaan vastata kokoavasti seuraavasti: *Opettajat pitivät työrauhan ohella tärkeänä, että opetusmenetelmien käytössä korostuvat vaihtelu, monipuolisuus, toiminnallisuus, vuorovaikutus ja oppilaan saaman palautteen merkitys prosessin kuluessa. Erilaisia oppimateriaaleja ja niitä havainnollistavia välineitä käytetään päivittäin melko monipuolisesti. Oppilaiden itsearvioinnin taitojen kehittämiseen tai oppilaan itsearvioinnin menetelmiin viitattiin erittäin harvoin. Onnistuneen opetuksen piir-*

teinä tulivat esiin: 1) opetuksen tavoitteisuus ja sisältöjen kiinnostavuus, 2) opetusmenetelmällinen monipuolisuus ja 3) erilaisten oppilasaktiiviteettien hyödyntäminen, mihin liittyy usein myös yhteistoiminnallisuus luokkahuoneessa. Edellä todetut seikat ja myös aikaisempi tutkimus- ja arviointitieto huomioon ottaen, on todettava, että oppilaat saavat perusopetuksessa kokonaisuutena menetelmällisesti monipuolista opetusta.

5.4 Oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen

Kansallisessa ja kansainvälisessä opetusta, opiskelua ja opettamista koskevassa tutkimuksessa ja norminannossa oppilaskeskeisen, lapsilähtöisen ja yksilön ominaislaadun kunnioittavan pedagogiikan puolesta on kampanjoitu jo vuosikymmenten ajan. Monissa reformipedagogisissa liikkeissä (esim. Steiner- ja Montessoripedagogiikka) lapsikeskeisyys on ollut kantavin ideologia, ja ne ovat kohdistaneet kärkevimmän kritiikkinsä perusopetuksen ja julkisen koulutuksen opettajakeskeiseen pedagogiikkaan.

Kun pidetään mielessä edellisessä luvussa esitetty ajatus, ettei ole itseisarvoisesti hyvää opetusmenetelmää, on kuitenkin syytä lähteä toiveesta, että opetusta tulisi kehittää aiempaa oppilaskeskeisempään suuntaan. Kysymys on myös siitä käsityksestä, miten toimien oppilas oppii parhaiten ja miten toimien oppilas voi parhaiten. Oppilaan ominaislaadun huomioon ottamista koskevan aiemman tietämyksen yhteenvedon (luku 2.2.4) perusteella arviointiryhmä kiteytti arviointiaineiston tarkastelulle seuraavan johtajatuksen:

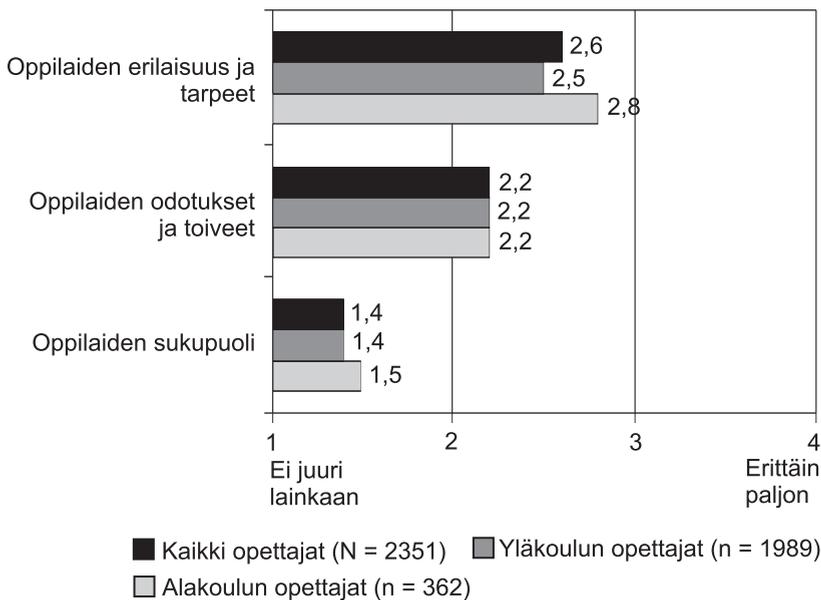
Oppilaan edellytykset (vahvuudet ja rajoitukset) tulee ottaa opetuksessa huomioon esimerkiksi oppimiseen käytettävän ajan, opiskeltavaa asiaa koskevan aiemman tietämyksen, asian käsittelyn syvyyden, omaehtoisen aktiivisen toiminnan sekä itsearvioinnin ja oppimisen itsesäätelyn näkökulmista. Erityisen tuen tarvetta ei tarkastella esimerkiksi vain oppimisvaikeuksien tai käyttäytymisongelmien näkökulmasta. Opettajan kannalta katsoen on kyse hänen humanista kasvatus- ja ihmiskäsityksestään eli oppilaiden näkemisestä ihmisinä, ainutkertaisina yksilöinä, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada ominaislaatuun ja yksilöllistä kasvuun edistävää yleistä ja erityistä tukea.

Oppilaiden ominaislaadun huomioonottamisen kuvaamista varten arviointiryhmä asetti vastattavakseen seuraavat pääkysymykset:

1. Miten opettajat tarkastelevat oppilasta ainutkertaisena, inhimillisenä yksilönä?
2. Miten opettajat ottavat huomioon opetuksessaan ja sen suunnittelussa oppilaiden erilaiset lähtökohdat oppia ja kehittyä?

5.4.1 Oppilaiden erilaisuus ja yksilöllisyys opetuksen lähtökohtana

Opettajilta kysyttiin, missä määrin he ottavat opetuksensa suunnittelussa huomioon oppilaiden erilaisuuden, tarpeet, odotukset ja sukupuolen (liite 1: kysymys C1). Kuvion 8 luvut ovat keskiarvoja, ja asteikkona käytetään koko aineistosta tuttua 1–4 jakoa (1 = en juuri lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = paljon ja 4 = erittäin paljon).



Kuvio 8. Opetuksen suunnitteluun yhteydessä olevia oppilastekijöitä

Kuvion 8 mukaan oppilaiden erilaisuus ja tarpeet korostuivat opettajien työssä. Tämä näkyi enemmän alakoulun opettajien työssä. Oppilaiden odotusten merkityksestä eräs opettaja mainitsi seuraavasti:

Lasten erityistarpeet ovat nousseet tärkeäksi osaksi suunnittelua ja opetusta. Otan paremmin huomioon eritasoiset oppilaat ja näen vaivaa tehtävien hankkimisessa, tekemisessä ja etsimisessä varsinkin luokan tasoa paremmille oppilaille. Heikkoja olen tukenut aina ennenkin.

Oppilaiden osaamisen erot tai tarpeiden syy saattaa olla joskus myös eritasoisessa opetuksessa. Tästä asiasta eräs opettaja totesi näin:

Tietotekniikan ja tietokoneohjelmien käytön perusopetus puuttuu. Alakouluista tulijat ovat täysin eritasoisia eikä yksittäinen äidinkielen opettaja ehdi perusasioita opettaa.

Kuviossa 8 todettujen opetuksen suunnitteluun vaikuttavien tekijöiden lisäksi 5 % vastanneista esitti myös muita opetuksessa huomioon otettavia seikkoja. Näistä oppilastekijöihin liittyviä mainintoja oli muun muassa murrosiän vaikutus, oppilaiden pohjatiedot asioista, oppilaiden määrä opetusryhmässä ja opetusryhmien dynamiikka sekä oppilaiden erilaiset ongelmat. Opettajien raportoimat asiat vahvistavat kokonaisuutena sitä merkitystä, joka hyvällä oppilaantuntemuksella on aina ollut pedagogiikassa.

Vain harvat opettajat mainitsivat oppilaan sukupuolen suunnitteluun vaikuttavana tekijänä, minkä tarkasteluun pysähdytään tässä hieman laajemmin. Tässä yhteydessä sukupuolen vähäinen merkitys voidaan ymmärtää haluna turvata sekä tytöille että pojille samanlaiset tasa-arvoiset oppimisedellytykset opetuksessa (ks. Opetushallitus 2004, 12), mutta myös toisenlainen tulkinta on mahdollinen. Tyttöjen ja poikien erilaisten tarpeiden tietoinen huomioonottaminen voisi tarkoittaa vaikkapa sitä, että opetusta eriyttämällä poikien olisi mahdollista kokea opiskelunsa entistä merkityksellisemmäksi ja kiinnostavammaksi. Asiaan viitataan arkipuheissa silloin tällöin toteamalla, että peruskoulu on nyt ”tyttöjen koulu” tai sinne tarvitaan ”poikapedagogiikkaa”. Eräs opettaja ilmaisi asian näin: *Koulut ovat kuitenkin vielä suunnattu tytöille. Pojat jäävät keltasta teoriaoppinnoissa.*

Valtioneuvoston asetuksessa (VNA 20.12.2001/1435; 4 §) todetaan koulutuksellisesta tasa-arvosta, että *opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Opetuksessa otetaan erityisesti huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot.*

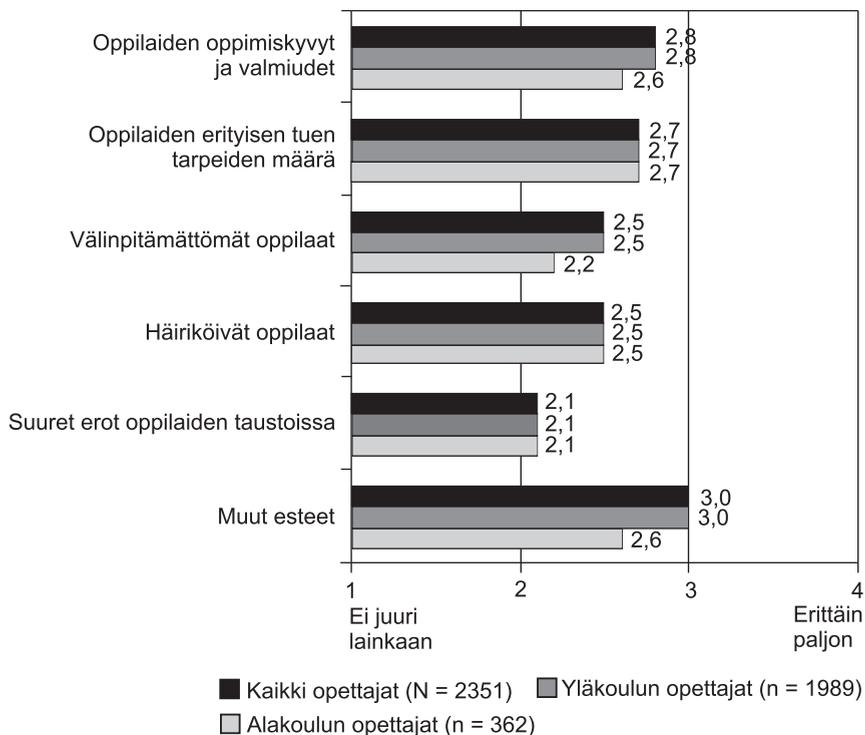
Pojat menestyvät lähes poikkeuksetta kaikissa oppiaineissa opettajien arviointien perusteella hieman heikommin kuin tytöt. Kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa näkyy sama tulos erityisesti kielissä ja uskonnossa (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004, 4; Tuokko 2007, 58). Pojat jäävät jälkeen tytöistä erityisesti äidinkieleessä ja sen osa-alueista eniten kirjallisessa esityksessä (Huisman 2006; Korkeakoski 2002). Sama ero koskee äidinkieleessä sekä ylä- että alakoulujen oppilaiden oppimistuloksia.

Tyttöjen ja poikien oppimistulosten erot ovat tulleet esiin myös PISA:n lukutaitoa koskevissa tuloksissa (Linnakylä ym. 2003), jolloin suurin sukupuoliero OECD-maista oli Suomessa, jossa tyttöjen (571 pistettä) ja poikien (520 pistettä) erotus oli 51 pistettä. Vuoden 2003 PISA-arvioinnissa suomalaisten poikien ja tyttöjen ero matematiikan osaamisessa oli verraten pieni (7 pistettä), mutta kuitenkin tilastollisesti merkitsevä (Kupari & Välijärvi 2005, 108). Vuonna 2006 arvioidussa luonnontieteiden osaamisessa suomalaisten tyttöjen ja poikien välillä

ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa – ero tyttöjen ja poikien välillä kaventui entisestään ollen nyt vain kaksi pistettä tyttöjen hyväksi (Arinen & Karjalainen 2007, 41).

Oppiaineryhmien opettajien vastauskeskiarvojen erot oppilaiden erilaisuuden ja tarpeiden huomioon ottamisessa vaihtelivat välillä 2,6–2,8 (kaikki opettajat) ja 2,4–2,7 (vain aineenopettajat), ja vastaavasti oppilaiden odotusten ja toiveiden osalta 2,1–2,3 (kaikki opettajat) ja 2,2–2,6 (aineenopettajat) ja sukupuolen mukaan 1,3–1,6 (kaikki opettajat) ja 1,3–1,7 (aineenopettajat). Yläkoulujen opettajat ottivat oppilaiden erilaisuuden ja tarpeet huomioon vähemmän kuin alakoulujen opettajat. Oppilaiden toiveet otettiin kuitenkin huomioon monissa aineissa yläkoulun opetuksessa aineiston keskimääräistä tasoa paremmin.

Vaikka opetusryhmien koot ovat yläkoulussa hieman alakouluja pienemmät, jatkuvasti vaihtuvat opetusryhmät ja opetettavien oppilaiden erilaiset määrät ohentavat tai säätelevät vääjäämättä oppilaantuntemusta. Kuviossa 9 on kuvattu niitä oppilaisiin liittyviä tekijöitä, jotka opettajien mielestä estävät tai vaikeuttavat onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutusta (liite 1: kysymys B4). Kuvion 9 luvut ovat keskiarvoja asteikolla 1–4. Luvut ovat kaikkia opettajia koskevien keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä.



Kuvio 9. Onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteuttamista estävät tai vaikeuttavat oppilaisiin liittyvät tekijät keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä

Useimmin mainittu, onnistunutta opetusta vaikeuttava tekijä oli oppilaiden oppimiskyvyt ja -valmiudet. Tuloksinen tässä on tietenkin kysymys siitä, ettei yksikään oppilas ole sinänsä ”este” tai ”vaikeuttava” seikka, vaan oppilaiden heterogeenisuuden koetaan estävän sen, miten opettaja toimisi, jos ryhmä olisi homogeenisempi ja suunnitellun opetuksen kannalta sopivamman kokoinen. Tältä kannalta katsoen on ymmärrettävää, että myös oppilaiden erityisen tuen tarpeet tulivat esiin lähes yhtä selvästi ”vaikeuttavina” asioina.

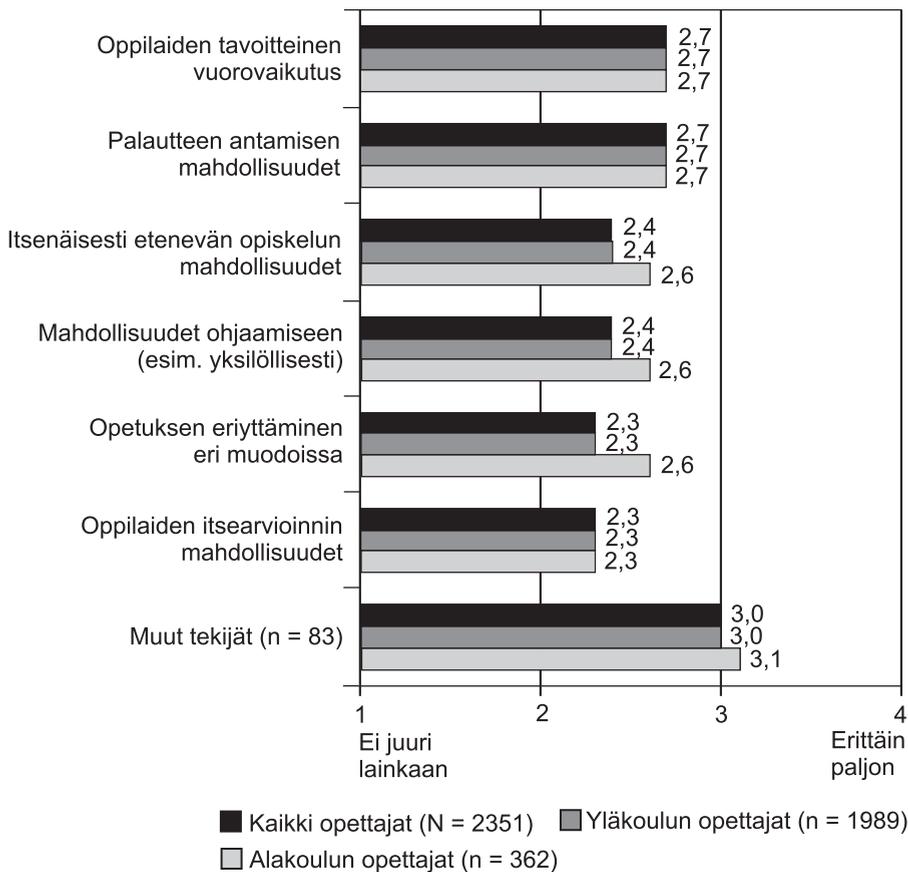
Oppilaiden ”häiriköinti” tuntui haittaavan opetuksen onnistumista samaan tapaan ala- ja yläkouluissa. Välinpitämättömien oppilaiden merkitys on tässä suhteessa hieman suurempi ylä- kuin alakouluissa. Luokanopettajien arviointeihin saattaa olla yhteydessä se, että lapsen kehityksessä neljäs luokka (noin 10 vuoden ikä) on opettajan näkökulmasta tasapainoista, avointa ja uuden oppimisen näkökulmasta otollista. Lapset elävät tuolloin Piaget’n kehitysteorian mukaan konkreettisten operaatioiden kautta. Yläasteelle siirtymisen vaihe mainitaan usein tilanteena, jolloin lasten ja nuorten harmoninen kehitysvaihe on päättynyt tai päättymässä. Murrosikä tuo kapinallisuutta tapoja, perinteitä ja auktoriteetteja kohtaan, mikä näkyy tietysti koulussa ja koettelee opettajien kärsivällisyyttä.

Muista toteutuksen esteistä mainittiin esimerkiksi oppilaiden poissaolot ja väsymys, trötta elever, sover för litet, integroidut ja perhekotien oppilaat luokassa, huono oppilaiden lähtötaso, tiedon puute oppilaiden nykytilasta sekä elevernas och föräldrars attityder till inlärning. On luonnollista, että opetusryhmän kasvassa myös erilaiset kombinaatiot erityistä huomiota, opetusta, käsittelyä ja järjestelyä vaativista oppilaista lisääntyvät.

Opettajat kiinnittivät opetusmenetelmiä ja työtapoja valitessaan eniten huomiota oppilaiden tavoitteeseen vuorovaikutukseen ja palautteen antamiseen oppilaille (kuviokuva 10). Keskimäärin nämä tekijät korostuvat samalla tavalla niin neljännen kuin vuosiluokkien 7–9 opettajien vastauksissa.

Yhteistoiminnallisuus tuli esiin opettajien vastauksissa myös usein. Sen sijaan yhteisöllisyys tavoitteena ja keinona esimerkiksi oppilaan terveen minäkäsityksen tai oppilaan sosiaalistumisen edistäjänä mainittiin lähinnä viitteellisesti silloin, kun raportoitiin leirikoulun ja retkien järjestämisestä sekä kun vanhempien osallistumisesta koulun toimintaan kerrottiin yleisemmin tai aikuisen tuen puute nuorten kohdalla nostettiin esiin.

Oppilaskeskeisyys heijastui kokonaisuutena selvästi opettajien valinnoissa, mikä on tietysti ollut jo pitkään opetussuunnitelman perusteiden, kasvatustieteilijöiden sekä opettajankoulutuksen ”henki” ja tavoite. Se on myös perusopetuslaissa ja valtioneuvoston asetukseen sisältyvissä tavoitteissa selvästi ilmaistu opetuksen järjestämisen lähtökohta. Perusopetuslaissa (628/1998, 3 §) todetaan, että opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Alakoulun opettajille op-



Kuvio 10. Pedagogisissa ratkaisuissa ja valinnoissa painottuvat oppilaslähtöiset tekijät keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä

Oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen tukeminen oli hieman tärkeämpää kuin yläkoulujen opettajille, mutta ylivoimainen enemmistö opettajista arvosti työssään mainittua tavoitetta työnsä lähtökohtana.

Oppilaiden huomioon ottaminen on näkyvämpää ala- kuin yläkoulujen opettajien vastauksissa. Virran ym. (2001) tavoin voidaan todeta, että oppilaskeskeisen asenteen muuttuminen oppilaskeskeiseksi käytännöksi kohtaa usein muutostarintaa, jota kuvaavat muun muassa seuraavat sitaatit: *klassiseen tyyliin: läksyjen tarkistus – uuden opiskelu – harjoituksia, paritöitä tai että onnistuneen opetuksen esteenä ovat rasittavat lapset tai oppilaskeskeisyys on liian paljon mainostettu asia.* Kontrollikäsitysten voimistuminen jo opettajankoulutuksen aikana on joissakin tutkimuksissa todennettu: etenkin kokematon opettaja saattaa turvautua autoritäärisen kasvatustyyliin havaittuaan, etteivät oppilaat ehkä eriyistä toimikaan jopa romantisoituneen oppilaskeskeisen ihanteen mukaisesti.

Itsearviointi oppilaiden yksilöllisiä lähtökohtia tukevana opiskeluprosessina ei ole vallannut alaa kovin selvästi ainakaan tässä aineistossa olleiden opettajien keskuudessa. Samansuuntaisena itsearvioinnin tilanne näyttäytyi myös koulutuksen perusturvan kyselyssä (Korkeakoski 2005, 91), jolloin vastaajina olivat rehtorit ja oppilashuollon asiantuntijat.

Kuvion 10 sisältöluokassa ”Muut tekijät” mainittiin oppilaslähtöisinä tekijöinä esimerkiksi oppilaiden mahdollisuudet opettaa toisiaan, oppilaiden työhön ryhtymisen käynnistäminen, oppilaiden omien ideoiden hyödyntäminen tehtävien suorittamisessa ja heidän oma kiinnostuksensa aiheeseen. Eräs opettaja kirjoitti oppilaantuntemuksensa kasvun antamista pedagogisista mahdollisuuksistaan näin: *Olen oppinut tuntemaan oppilaani hyvin, koska opetan heitä jo neljättä vuotta. Voin käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä (muun muassa yhteistoiminnallisuutta) ja lähteä vaivatta esimerkiksi retkille ja opetuskäynneille.*

Opettajilta kysyttiin niistä opetuksellisista ja kasvatuksellisista ongelmista, joita he ovat kohdanneet uransa aikana. Taulukossa 19 on raportoitu liitteen 2 kysymyksen E1 luokitusrungon mukaan ne seikat, jotka kuuluvat tämän luvun pääkysymysten mukaisiin oppilastekijöihin.

Taulukon 19 prosenttiluvut edustavat osuuksia kaikista niistä opettajista, jotka vastasivat tähän kysymykseen (E1). Siksi sarakesummat eivät ole tässä sataa prosenttia. Noin kolmasosa opettajista ei vastannut tähän kysymykseen. Ehkäpä näillä opettajilla ei ollut mielessä vastaushetkellä mitään merkittävää ongelmaa, jollaista kysymyksellä tavoiteltiin.

Taulukko 19. *Opettajien uransa aikana kohtaamat merkittävät pedagogiset ongelmat: oppilaisiin liittyvät maininnat*

Oppilaisiin liittyvä pedagoginen ongelma	Alakoulun opettajat (n = 362) 1. ongelma %	Yläkoulun opettajat (n = 1989) 1. ongelma %	Alakoulun opettajat (n = 362) 2. ongelma %	Yläkoulun opettajat (n = 1989) 2. ongelma %
Oppilaiden häiriköinti, kurittomuus, levottomuus tms.	25	20	8	8
Heikko motivaatio	2	8	3	4
Oppimisvaikeudet (lukihäiriö, oppimistaidot tms.)	5	3	5	2
Oppilaan vetäytyneisyys, osallistumattomuus, sulkeutuneisuus tms.	3	3	1	1
Kiusaaminen	4	2	4	1
Heikko itsetunto, masentuneisuus	2	1	0	0

Oppilaiden häiriökäyttäytymisen, kurittomuuden ja levottomuuden ilmaisi kokevansa ongelmaksi noin kolmasosa vastanneista opettajista. Häiriökäyttäytymisestä tuli esiin kouluvierailuilla näkemys, että häiriöiden määrä olisi lisääntynyt erityisesti vuosiluokilla 5–6, mikä tilanne näkyy taulukossa 19 jo alakoulun opettajienkin vastauksissa. Saattaa myös olla niin, että ala- ja yläkoulun opettajat eivät luokittele aivan yhtenäisin perustein oppilaiden käyttäytymistä häiriökäyttäytymiseksi. Vaikka seurattuja oppitunteja tulikin vierailujen aikana runsaasti, sattuman osuus on kuitenkin liian suuri luotettavien päätelmien tekemiseen. Kouluvierailujen aikana ei ilmennyt vakavia käytöshäiriöitä, joskin joissakin kouluissa opettajat kertoivat niiden olleen arkipäivää esimerkiksi 5–10 vuotta aiemmin, mutta sittemmin tilanne on rauhoittunut oppilasaineksen muuttumisen vuoksi.

Kiusaamisen laajuudesta ja kesto-ongelmaluonteesta on raportoitu säännöllisin väliajoin (esim. Salmivalli 2005; Soilamo 2006; Sourander ym. 2007; Salmivalli & Poskiparta 2007), mutta tässä aineistossa kiusaaminen jäi selvästi muun häiriökäyttäytymisen taustalle. Oppilaan vetäytyneisyys tai sulkeutuneisuus saattaa kätkeä merkittäviä ongelmia. Eräs opettaja raportoi tästä seuraavasti: *Oppilas on moniongelmainen ja perhekin on moniongelmainen: kastelua, tuhrimista, perheväkivaltaa, ”poissaoleva”, pinnausta ja perhe ei huoli apua*. Vaikka näiden tapausten määrä on pienehkö, ne ovat joka tapauksessa huolestuttavia signaaleja lasten ja nuorten hyvinvoinnin vaarantumisesta.

Taulukossa 19 mainittujen tekijöiden lisäksi tuotiin esiin muita yksittäisiä oppilaisiin liittyviä tekijöitä. Tällaisia olivat esimerkiksi rikokset, joita yllättäen tuotiin esiin vain alakoulujen opettajien vastauksissa (1 %), oppilaiden keskittymisvaikeudet ja poissaolot, oppilaiden arkuus, esiintymispelot ja jännittäminen, ala-asteelta tulevien oppilaiden siirtymisen ongelmat, nuoren kohtaaminen ja kuunteleminen sekä oppilaiden erilaisuuden hyväksyminen ja suvaitsemattomuus. Nämä eivät toisaalta ole helposti sivuutettavia yksittäisiä tekijöitä. Ne saattavat olla oireita monista isommista ongelmista tai jopa niiden vyyhdistä, joiden keskellä opettajat tämän päivän koulutodellisuudessa joutuvat tekemään vaativaa pedagogista työtään.

Opettajat kertoivat kuvauksissaan lukuisia pedagogisia ratkaisuja opetuksensa ongelmatilanteisiin (liite 1: kysymys E1). Seuraavassa kuvataan menettelytapa- ja sekä opettajien kehittämiä ratkaisuja tunnistamiinsa pedagogisiin ongelmiin niistä sisältöluokista, jotka koskivat oppilaita ja joihin tapauksiin oli vastauksia runsaasti:

Oppilaiden häiriköinti, työrauhaongelmat

- *Todella tarkka ohjaus ja ohjeistus ja rajat tosi selviksi sekä jokainen positiivinen yritys palkittiin, jokainen haaste vastaanotettiin, jos liittyi asiaan ja yhden lukukauden ponnistelu loi pohjan yhteistyölle, joka päättyi rääväsu-*

sen tytön (vihasi opettajaa ja oppiainetta) kymppeihin todistuksessa ja nyt on tulossa häneltä väitöskirja.

- Työrauhaongelmatilanteessa ytimekkäät aloitukset, selkeät tehtävänannot ja mahdollisimman paljon henkilökohtaista palautetta oppilaille.
- Kannustuskilpailu, jossa kunnan palkinnot; luokka yhdessä nimeää ongelmat ja niiden aiheuttajat – tapojen muutos, myös työrauhan ylläpitäneitä palkitaan.

Oppilaan kiusaaminen

- Puhutin ensin oppilaita yksitellen ja sitten heidät pistettiin saman pöydän ääreen. Jokainen sai vuorotellen esittää omia näkemyksiään asiasta. Sitten asia sovittiin ja sanoin seuraavani asiaa. Parin viikon päästä kysyin jokaiselta erikseen miten on mennyt. Kiusaaminen loppui, kun huomattiin, että asiaan puututaan heti.
- Tukioppilaiden taitoihin turvautuminen osoittautui ratkaisuksi.

Oppilaan vetäytyneisyys, osallistumattomuus, sulkeutuneisuus

- Yritän jakaa energiaani, lämpöäni ja uskoani heille, että he nostaisivat päänsä.
- Eroamassa olevien vanhempien kanssa heti keskustelu kun lapsi alkaa oireilla koulussa.
- Olemalla itse esimerkkinä ja valitsemalla sopivaa ohjelmistoa.

Eriyttäminen

- Isossa ryhmässä kaivataan ohjausta entistä enemmän, joten on tehty itsenäiseen tiedonhakuun ohjaavia selkeitä tehtäviä, joka pakottaa oppilaat paikoilleen. Kiinnostuneita oppilaita ehtii näin auttaa, kun osa oppilaista etenee yksin tai parin kanssa kirjallisen aineiston kanssa.
- Tajusin äidinkielen aiheiden ja työtapojen päällekkäisyydet ja pystyin karsimaan ”turhia” asioita pois, yhdistämään muihin kokonaisuuksiin.

Oppimisvaikeudet

- Käsitteiden sekoituttua käsitekartan käyttö auttaa.
- Teoreettisen tiedon omaksuminen helpottuu havainnollistamalla, konkreettisin esimerkein ja käytännön kokeilumahdollisuudella teorian tukena.
- Oppimisvaikeudet ja muut lisävaikeudet erilaisia pojilla ja tytöillä, joten erityisopettaja tunnilla mukana tai jaoimme hänen kanssaan luokan tyttöryhmään ja poikaryhmään.

Heikko motivaatio

- *Useat keskustelut pojan kanssa äidinkielen opetuksesta, tavoitteista ja hyödyistä sekä vanhempien kanssa, miten he voisivat auttaa pojan opiskelussa.*
- *Oppilaan arkitodellisuuteen kiinnittyvät tehtävät ja esimerkit, joiden kautta oppiaineen laaja-alainen merkitys korostuu. Omien vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja kehittyminen ovat ratkaisuja.*
- *Yhteistyö kollegoiden kanssa auttaa.*

Liitteessä 6 on kuvattu lisää edellä mainittuja ratkaisuja ongelmaluokittain. Ne voivat olla hyviä avaimia joidenkin yksittäisten ongelmien hoitamiseksi. Opettajien laatimien kuvauksien perusteella voidaan havaita kolme yleisemmän tason tekijää ongelmien ratkaisemisessa: 1) opettajan omat pedagogiset taidot, määrätietoisuus ja päättäväisyys sekä suhtautuminen asiaan, 2) oppilaiden tuntemus, oikea ja oikeudenmukainen käsittely sekä 3) tilanteiden pedagoginen ohjaus, ryhmädynamiikan apu (myös vanhempien hyödyntäminen) ja pitkäjänteisyys asian hoitamiseksi loppuun saakka. Opettajan oman avun merkitys, myös suurempia ongelmia ajatellen, oli näissä tapauksissa avainasia. Kuvatut tapaukset eivät tosin juuri kerro moniammatillisesta yhteistyöstä eivätkä toisaalta myöskään ongelmien laajamittaisesta kasautumisesta. Opettajien omassa osaamisessa ja oivalluksissa näytti useimmiten olevan ratkaisu erilaisiin ongelmiin.

Voidaan moniin organisaatiotutkijoihin vedoten toivoa, että opettajien ja kouluyhteisöjen yhteinen tahto ja kollegiaalinen tuki vahvistuisivat. Liian monesti opettaja jää yksin ratkomaan liian suuria ongelmia alan perinteisen ajattelutavan vuoksi, että opettajan on selvittävä oman opetusryhmänsä kanssa itse. Tutkijat sanovat, että aito autonomia voi kehittyä vain myönteisestä riippuvuudesta toisiin ihmisiin. Rohjetaanko kouluissa tarpeeksi ja ajoissa keskustella yksittäistenkin opettajien kokemista hankaluuksista ilman pelkoa tulla leimatuksi huonoksi opettajaksi? Joskus yksittäiset kokemukset tai tapaukset saattavat osoittautua hyvin yleisiksi. Tällaiset keskustelut olisivat juuri oppilaskeskeisyyttä edistävää ja oppilaiden erilaisuuden ja ominaislaadun huomioon ottavaa syventävää työyhteisöllistä pedagogista vuorovaikutusta.

5.4.2 Oppilas ainutkertaisena yksilönä ja lähtökohtana opetuksessa

Kaikilla kouluvierailuilla tuli esiin selvästi sekä koulujen opetussuunnitelmissa että käytännön työssä oppilaskeskeisyys. Se tarkoitti myös oppilaiden kunnioittamista ja myönteistä kohtaamista sekä erilaisuuden näkemistä hyväksyttävänä ja luonnollisena lähtökohtana opetuksen järjestämisessä ja vuorovaikutustilanteissa.

Seuraavissa sitaateissa ovat esillä viiden opettajan kauniit kuvaukset siitä, miten he ottavat oppilaat huomioon työssään:

- *Ihminen on yksilö, oma persoonallisuus; opetus nojaa arvoihini: oppilaan arvostus ja kunnioitus säätelee itseäni.*
- *Kuuntelin nuorten toiveita, sovitin ja muutin opetukseni vastaamaan heidän maailmaansa, niin omakin oloni helpottui.*
- *Jokainen ihminen on arvokas. Enemmän huomiota oppilaaseen ihmisenä.*
- *Ratkaisun lähtökohta tulisi olla lapsen omat taidot, vahvuudet ja niiden kehittäminen!*
- *Uskon oppilaiden hyvyyteen ja yksilöllisiin kehittymismahdollisuuksiin.*

Maahanmuuttajatausta, kotitausta tai muut vastaavat syyt eivät näyttäneet heijastuvan yksilön arvoon tai opetuksen järjestämisen asenteellisena lähtökohtana. Opettajat puhuivat kouluvierailujenkin yhteydessä paljon positiivista oppilastaan. Aineistossa oli toki myös oppilaskriittisiä kannanottoja. Tästä esimerkkinä mainittakoon erään opettajan käsitys: *Hyvän pedagogiikan esteenä ovat oppilaitten laiskuus ja haluttomuus.*

Arviointiryhmä katsoo, että tulokset heijastavat opettajien myönteistä ihmiskäsitystä ja oppilaslähtöisyyttä (vrt. luku 2.1 pedagogiikan taustanäkemyksistä ja hyvän pedagogiikan yleisistä vaatimuksista). Ne vahvistavat näkemystä siitä, että suomalainen opettajakunta on tehtäviinsä sitoutunutta sekä kestäviä ammattieettisiä periaatteita noudattava. Kansainvälisesti arvioiden tämä ei ole itsestäänselvyys. Tulevaisuutta ajatellen se ei ole kansallisestikaan itsestäänselvyys, ellei kouluväki saa tarpeeksi tukea ponnisteluilleen hyvän opetuksen ja kasvatuksen kehittämiseksi.

Opettajat ratkovat usein ongelmallisia tilanteita, joissa he pyrkivät ottamaan huomioon myös oppilaan oman näkökulman tilanteeseen. Opettajat toivat esiin muun muassa seuraavia hyvinä pitämiään oppilaslähtöisiä käytäntöjä:

- *Aggressiivisen oppilaan kohtaamisessa oma itsehillintä on tärkeintä. En lähde mukaan, vaan taustoitan oppilaan tuntemuksen syytä/syitä. Rauhallinen oma olemus ja puhetapa sekä tilanteen haltuun ottaminen ovat johtaneet rauhoittumiseen ja tilanteen jälkipuintiin hyvässä hengessä.*
- *Kehun oppilaan myönteistä ajattelua, kun hän suhtautuu kielteisesti.*
- *Keskustelu ja keskustelu, pois turhat rangaistukset, jotka vain alistavat ja nöyryyttävät.*
- *Pitkäjänteinen työ oppilaan kanssa auttaa.*

Jos oppilaat leimataan *keskittymiskyvyttömiksi häiriköiksi* tai jollakin tapaa sopimattomiksi kouluun, taustalla voi olla opettajan väsyminen, pitempiaikaiset on-

gelmat oppilaiden kanssa tai muu akuutti tilanne opetustyössä, mihin seuraava kommentti saattaa viitata: *Koulu ja sairaala ovat mielestäni eri paikkoja, mutta peruskoulun opettaja joutuu "sietämään" liikaa sellaisia oppilaita, joiden paikka olisi muualla.* Oppilaan tilanne voi olla myös opettajan omalle pedagogiikalle haaste, mistä eräs opettaja kirjoitti näin: *Ongelmani on ollut se, kuinka saada oppilas itse kiinnostumaan koulunkäynnistä ja ottamaan siitä vastuuta.* Oppilaiden elämäntilanteiden kirjo heijastuu luonnollisesti kaiken aikaa koulun arkityöhön, minkä tietäminen voi olla joskus avain oppilaan auttamiseksi.

Oppilaan kohtaaminen yksilönä ja arvokkaana toimijana sekä hänen erityisyytensä tukeminen on opettajan ammattietiikan ydintä ja kuvastaa humanistista ihmiskäsitystä (Atjonen 2004b ja 2007; Turunen 1999). Kokoavasti (vrt. pääkysymykset tämän luvun 5.4 alussa) voidaan arviointiaineiston perusteella todeta, että opettajat pyrkivät ottamaan huomioon oppilaat yksilöinä sekä heidän taustansa ja edellytyksensä oppimisen parantamisen kannalta. Tätä päätelmää tukevat myös ne ratkaisut, joita opettajat tekivät kokemistaan ongelmatilanteista. Sama päätelmä nousi myös oppilaisiin suhtautumista koskevista opettajille tärkeistä pedagogisista periaatteista (taulukko 7). Kouluvierailut tukivat kyselyn tietojen perusteella tehtyjä tulkintoja.

Luvun 5.4 alun kysymykset koskivat opettajien suhtautumista oppilaaseen 1) ainutkertaisena, inhimillisenä yksilönä ja 2) miten opettajat ottavat oppilaat huomioon opetuksessaan sekä sen suunnittelussa oppilaiden erilaiset lähtökohdat oppia ja kehittyä. Kysymyksiin voidaan kokoavasti todeta, että suuri osa opettajista lähtee eriyttävissä opetus- ja kasvatusratkaisuissaan oppilaan kuuntelemisesta, oppilaan kanssa keskustelemisesta, oppilaan tukemisesta ja innostamisesta. Opettajat haluavat tietää oppilaistaan usein enemmän kuin aina käytännössä on mahdollista. Niiden opettajien osuus, jotka katsovat että ”osaamattomat tai häiriköt pois luokasta”, lienee hyvin vähäinen ja heidän osuutensa on luultavasti vähenemässä. Tässä aineistossa näitä oppilaan jollain tapaa leimaavia vastauksia tuli esiin, mutta toisaalta konteksti, jossa opettaja työtänsä tekee, on monissa tapauksissa erittäin haastava ja ongelmallinen.

Voidaan kuitenkin sanoa, että suomalainen opettaja on oppilaan puolella ja keinoissaan kekseliäs. *Oppilaiden kohtaamiseen liittyvät taidot ovat myös opettajien vahvuus, mutta samalla paradoksaalisesti se kaikkein haastavin alue, johon ei ole helppo taikoa vaikuttavaa täydennyskoulutusta.*

5.5 Opiskeluympäristön tuki oppimiselle ja opettamiselle

Perusopetuslaissa (628/1998; 29 §) puhutaan opiskeluympäristöstä, mitä käsitettä käytetään myös tässä arvioinnissa. Opetushallitus (2004, 18) tarkoittaa oppimis-

ympäristöllä oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Opetushallituksen määrittely soveltuu hyvin yhteen arviointiryhmän tekemän opiskeluympäristö-yhteenvedon (luku 2.2.5) kiteytyksen kanssa. Yhteenvedon mukaan arviointiaineiston tarkasteluissa käytetään seuraavaa johtoaajatusta:

Näkökulmana opiskeluympäristöön ovat psyykkisen ja fyysisen toimintaympäristön ominaispiirteistä koostuvat pedagogiikan kehystekijät (edellytykset, oppimisprosessi, tulokset). Hyvä fyysinen toimintaympäristö, jossa on kohtuulliset opetusvälineet ja -materiaalit, on välttämätön, muttei riittävä ehto hyvälle pedagogiikalle ja mielekkäälle opiskeluympäristölle. Kouluviihtyvyys, työrauha ja kiusaamisen minimointi ovat psyykkisen opiskeluympäristön näkökulmasta oleellisia tekijöitä, joihin kytkeytyy kiinteästi oppilaslähtöinen opetus- ja kasvatuskäsitys. Myös opettajien työolosuhteet ja jaksaminen vaikuttavat oppilaiden opiskeluympäristön edellytysten muovautumiseen.

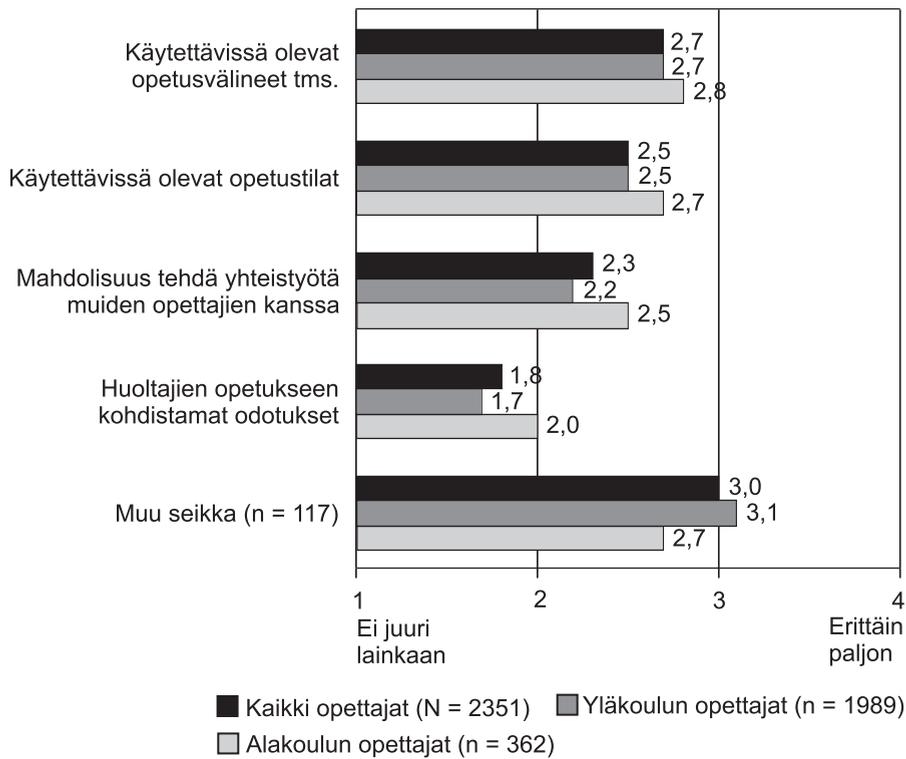
Opiskeluympäristön opetukselle, opiskelulle ja oppimiselle tarjoaman tuen kuvaamiseksi arviointiryhmä asetti tässä hankkeessa vastattavakseen seuraavat pääkysymykset:

- 1) Millaiset toiminnalliset edellytykset kouluilla on opetuksen järjestämisessä?
- 2) Millaiset oppimisympäristöön liittyvät esteet vaikeuttavat opetusta?
- 3) Millainen on opettajien kehittämisorientaatio a) opetuksessa toteutuneiden muutosten, b) koulutustarpeiden ja c) koettujen opetusta koskevien säädösmuutosten ja muun kansallisten opetuksen ohjauksen näkökulmista?

5.5.1 Opetuksen resurssit ja opiskeluympäristö

Opettajilta kysyttiin, missä määrin he ottavat opetuksensa suunnittelussa huomioon opiskeluympäristön tekijät ja mahdollisuudet (liite 1: kysymys C1). Kuvion 11 keskiarvot on laskettu käytetyn asteikon 1–4 mukaan.

Kuvion 11 luvut kertovat, että opetusvälineet ja opetustilatkin merkitsevät opetuksen suunnittelun kannalta melko paljon. Huoltajien odotukset eivät vaihda kovin merkittävästi opetuksen suunnitteluun, mihin kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen kannalta saisi kiinnittää moniin tutkijoihin (Junttila ym. 2006; Rätty & Kasanen 2007; Rätty ym. 2005) vedoten enemmän huomiota. Esimerkiksi Peltonen ja Kalkkinen (2007, 46) päättelevät näin: ”Yhteistyön onnistumisen kannalta on tärkeää, että vanhemmat kokevat, että heidän näkemyksiään tai



Kuvio 11. *Opiskeluympäristön tekijöiden merkitys opetuksen suunnittelun kannalta*

ajatuksiaan oman lapsensa koulunkäynnistä arvostetaan. On tärkeää, että koulu viestittää koteihin yhteistyön olevan myös koulun henkilöstölle tärkeä asia.”

Kuviossa 11 neljään ensin mainittuun sisältöluokkaan kuuluvia oppimisympäristön tekijöitä kuvattiin seuraavin yksittäisin sitaatein:

- *Yhteistyö opettajien kesken on lisääntynyt.*
- *Erilaiset tilat, välineet ja ryhmien koko ovat vaikuttaneet suunnitteluun.*
- *Tietotekniikka on tullut osaksi opetustani enemmän ja enemmän.*
- *Opettajan arkea on valtava byrokratia, turhat kokoukset, lisääntyvä työmäärä ja resurssien riittämättömyys.*

Kuvion 11 tietojen perusteella mainitut tekijät ovat alakoulujen opettajille merkityksellisempiä kuin yläkoulujen opettajille. Huomiota kiinnittää kuitenkin se, että yläkouluissa on muita seikkoja, jotka korostuvat alakouluissa esiin tulleita tekijöitä enemmän. Tällaisista esimerkkinä mainittakoon lukujärjestyksen sitovuus, jaksojärjestelmä ja atk-tilojen puute.

Maaseudun alakouluissa opiskeluympäristön tekijöiden merkitys opetuksen suunnittelussa koettiin vähäisempänä kuin kaupunkien alakouluissa. Tilanne oli samanlainen verrattaessa maaseutumaisten kuntien ja kaupunkimaisten kunti-

en koulujen perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 opettajien vastauksia. Kaupunkikuntien kouluissa ympäristötekijät koettiin opetuksen suunnittelussa maaseutukouluja tärkeämpiä.

Koko aineistossa muuta seikkaa koskevassa opiskeluympäristön sisältöluokassa oli mainintoja muun muassa opetusryhmien liian suuresta koosta, oppitunnin pituuden rajoitteista ja vähäisistä taloudellisista mahdollisuuksista materiaalien ja välineiden hankintaan.

Opettajat ottivat kantaa myös kansallisen opetuksen kehittämisen tarpeisiin, mistä on edellä raportoitu jo opetussuunnitelmaa koskevat toivomukset taulukossa 16. Kannanottoihin toivottiin näkökulmaa, jossa havaitun ongelman korjaaminen voisi auttaa myös opettajien oman työn kehittämistä. Taulukossa 20 on kuvattu opetuksen resursseja ja opetuksen edellytyksiä koskevia asioita, jotka opettajat ovat kokeneet ongelmallisiksi (liite 1: kysymys E2). Opetusryhmien liian suuri koko tuli tässäkin esiin yleisesti, mutta erityisesti alakoulujen opettajien aineistossa.

Taulukko 20. *Opettajien raportoimat muutostarpeet kansallisessa opetuksen ohjauksessa ja opetuksen säädöksissä: opetuksen resursointi ja opetustyö*

Opetuksen resursointiin ja opettamiseen liittyvät ongelmat	Alakoulun opettajat (n = 362) 1. maininta %	Yläkoulun opettajat (n = 1989) 1. maininta %	Alakoulun opettajat (n = 362) 2. maininta %	Yläkoulun opettajat (n = 1989) 2. maininta %
Opetusryhmät liian suuria	19	9	2	2
Taloudellisia resursseja kohdennettava koulutyöhön yleensä	5	4	5	2
Eryistä tukea tarvitseville lisää resursseja	2	1	2	1
Eryisopetuksen ja normaaliopetuksen suhde, integraatio ja inklusio	2	2	3	1
Joustavat uudelleenryhmittelyt, tasokurssit ja ryhmätason eriyttäminen nykyistä enemmän mahdolliseksi	1	5	0	2
Työrauhan pitoon ja häiriköivien oppilaiden käsittelyyn lisää keinoja opettajille	1	2	1	0

Seuraavat muutostarpeiden sitaattit on poimittu erityisesti voimavaroja ja opettamista koskevien sitaattien joukosta:

- *Lisärahoitusta opetukseen.*
- *Lisää tunteja taito- ja taideaineisiin.*

- *Kirjallisuuden opettamiseen tarvitaan hyvä kehittyvä koulukirjasto (rahat!).*
- *Kunnille pakollinen laki hankkia ainakin peruskouluihin kuraattori, psykologi ja tarvittava määrä erityisopettajia sekä koulunkäyntiavustajia.*
- *Peruskoulun maksuttomuuden ehdottomuus aiheuttaa ongelmia eräissä tapauksissa.*
- *Opettajien suunnitelmallinen jatko- ja täydennyskoulutuksen järjestäminen palkallisella opintovapaalla esim. joka 7. vuosi.*

- *Peruskoulussa liikaa erikoisluokkia (LUMA, musiikki, kielikyöpy). Näillä luokilla on elitistinen status. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, kasaantuvat tavallisille luokille.*
- *Erityisoppilaiden integraatiota käytetään liikaa säästötoimenpiteenä.*
- *Koulut ovat kuitenkin vielä suunnattu tytöille. Pojat jäävät kelkasta teoriaopinnoissa.*
- *Kaikki eivät kykene oppimaan 2. vierasta kieltä, vaikka päättäjät niin vaativat.*
- *Valtakunnallisten kokeiden ja testipankkien kehittäminen voisi yhtenäistää arviointia.*
- *Myös vanhemmille enemmän vastuuta ja eväitä aikuisuuteen ja vanhemmuuteen.*

Taulukon 20 tiedot kertovat selvimmin ryhmäkokoan ja ryhmien kokoonpanoihin liittyvistä ongelmista. Työrauhan ongelmat ovat myös osin ryhmäkokoisiin ja ryhmien heterogeenisuuteen liittyvää kokonaisuutta. Kun erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kasvaa opetusryhmässä, on tilanne opettajan osaitsemisen kannalta entistä haasteellisempi (vrt. Alikoski 2006; Jahnukainen 2007; Mehtäläinen 2005). Koulukäynneillä työrauhakysymykset ja eriyttämistarpeet tulivat esiin kaikissa kouluissa, mutta eivät juuri niissä kouluissa erityisinä ongelmina tai hallitsemattomina asioina.

Taulukossa 20 esitettyjen ongelmien lisäksi mainittiin muina seikkoina esimerkiksi opettajien täydennyskoulutuksen riittämättömyys, opintoretkien rahoituksen ongelmat, ohjaavien opettajien ja lääninkouluttajien puuttuminen, eriarvoisuus opetusvelvollisuuksissa eri oppiaineissa ja kurinpidollisten oikeuksien lisääminen opettajille.

Pedagogisten toimintaperiaatteiden toteutumisen esteisiin ja opiskeluympäristön edellytyksiin liittyy kysymys, joka esitettiin ala- ja yläkoulujen rehtoreille. Rehtoreita pyydettiin kouluarvosana-asteikolla (4–10) arvioimaan eräitä koulunsa pedagogisia toimintaedellytyksiä. Taulukon 21 mukaan eniten vaihtelua koulujen tilanteiden välillä oli taloudellisissa toimintaedellytyksissä.

Taulukko 21. *Koulun pedagogisten toimintaedellytysten tarkoituksenmukaisuus rehtorien (n = 410) arvioimina*

Koulun pedagoginen toimintaedellytys	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 %
Yhteinen ja yhtenäinen opetusnäkemys	0	0	1	13	51	32	3
Opetuksen kehittämistä tukeva ilmapiiri	0	0	2	13	51	31	3
Oppi- ja oheismateriaalit	0	1	6	21	48	22	2
Opetusvälineiden tarkoituksenmukaisuus	0	1	8	26	42	22	1
Tieto- ja viestintätekniset edellytykset	0	1	8	24	42	22	3
Opetustilojen tarkoituksenmukaisuus	0	2	8	23	37	27	3
Taloudelliset resurssit hankintoihin	1	7	21	35	28	8	0
Opettajien osaamisen kehittämisresurssit	2	6	21	34	26	10	1
Koulun lähiympäristön mahdollisuudet	2	5	25	42	23	3	0
Muu toimintaedellytys (n = 37)	0	5	3	8	14	46	24

Opiskeluympäristön kannalta on merkityksellistä se, että koulujen sisällä yhteinen ja yhtenäinen opetusnäkemys korostui. Jopa 86 % rehtoreista antoi koulussaan tästä asiasta arvosanan 8–10. Havainto on merkittävä koulujen pedagogisen toiminnan kannalta. Vertailutietoa tätä asiaa koskevista tutkimuksista ei ollut arviointiryhmän käytettävissä.

Kouluja koskevissa yhteisissä pedagogisissa käytänteissä oli eroja, mutta koulukohtainen opetussuunnitelmien kehittäminen näytti kuitenkin koulukäyntien perusteella löytäneen paikkansa koulun toimintakulttuurissa. Opetussuunnitelman tekemisestä puhuttiin näillä käynneillä myönteisesti, mutta myös opettajien että rehtoreiden suulla kriittiseen sävyyn esimerkiksi vääntää-verbiä käyttäen (*”no, kyllähän sitä väännettiin, mutta...”*) lisääntynyttä työmäärää moittien. Moittiminen oli kuitenkin kouluvierailujen yhteydessä satunnaista myönteisten asioiden rinnalla.

Rehtoreista 85 % antoi koulustaan vähintään arvosanan kahdeksan kuvatesaansa opetuksen kehittämistä tukevaa ilmapiiriä. Tämäkin on erittäin merkittävä havainto. Ilmapiirin merkitys korostui myös opetuksen arjessa, mistä eräs opettaja kirjoitti: *Tärkeintä on kyetä luomaan opetusryhmään lämmin, turvallinen ilmapiiri ja sen jälkeen on helppo (helpompi) viedä luokkaan päivän teksti ja käsitellä sitä yhdessä niin, että aratkin uskaltavat mukaan.* Myönteistä kehittämisen ilmapiiriä voidaan pitää oppimisympäristönä, joka luo edellytyksiä myös opettajakohtaisen oman työn kehittämiselle ja pedagogiikan muutoksille. Rehtoriaineistosta nousevat päätelmät suhteessa opettaja-aineistoon eivät ole tässä asiassa tulkinnallisesti täysin yhteen sovitettavissa.

Rehtorit antoivat heikoimmat arvosanat hankintojen (ka = 7,1) ja opettajien osaamisen tuen (ka = 7,1) voimavaroista. Säästövaatimukset ovatkin esimerkiksi Sandénin (2006) tutkimuksen mukaan merkittävä rehtoreiden työmotivaatiota alentava tekijä. Tasa-arvoisten oppimisedellytysten (arviointikriteeri 6) kannalta tasovaihtelu oli eräissä tekijöissä (taulukko 21) melko suurta. Vakavin esimerkki vaihtelun suuruudesta lienee taloudellisen voimavarojen saamisessa koulun toimintaedellytysten parantamiseen. Eräs opettaja kuvasi koulunsa taloushuolia näin:

Jatkuva ”säästäminen” koulussa nakertaa opettajan ajatusmaailmaa ja myös mahdollisuuksia uudistaa opetustaan välineiden tasolla. Pienissä kunnissa tästä on puhuttu joka vuosi talousarviota laadittaessa.

Ala- ja yläkoulujen pedagogisissa toimintaedellytyksissä ei rehtoriaineiston mukaan ollut suuria eroja. Alakoulujen rehtorit pitivät kuitenkin yläkoulujen rehtoreita keskimäärin hieman parempina (0,2 numeroa) opetustiloja, oppi- ja oheismateriaaleja, koulun lähiympäristön pedagogisia mahdollisuuksia ja yhteistä näkemystä opetuksesta. Yläkoulujen rehtorit pitivät taas keskimäärin alakoulujen rehtoreita hieman parempina opettajien osaamisen tukemisen voimavaroja (0,2 numeroa). Muut erot olivat vähäisempiä.

Taulukon 21 muita myönteisiksi luokiteltavista toimintaedellytyksistä (n = 37) mainittiin esimerkiksi opettajien yhteishenki ja työmoraali, hyvä henki, framtidstro när det gäller skolutveckling, personalens strävan mot gemensamma mål ja hyvä yhteistyö naapurikoulujen kanssa. Vastaavasti kielteisiksi katsottavista toimintaedellytyksistä mainittiin muun muassa koulun tulevaisuuden epävarmuus ja perusopetusryhmien (luokat) suuret vuotuiset vaihtelut 3–6 -opettajaisten koulujen välillä.

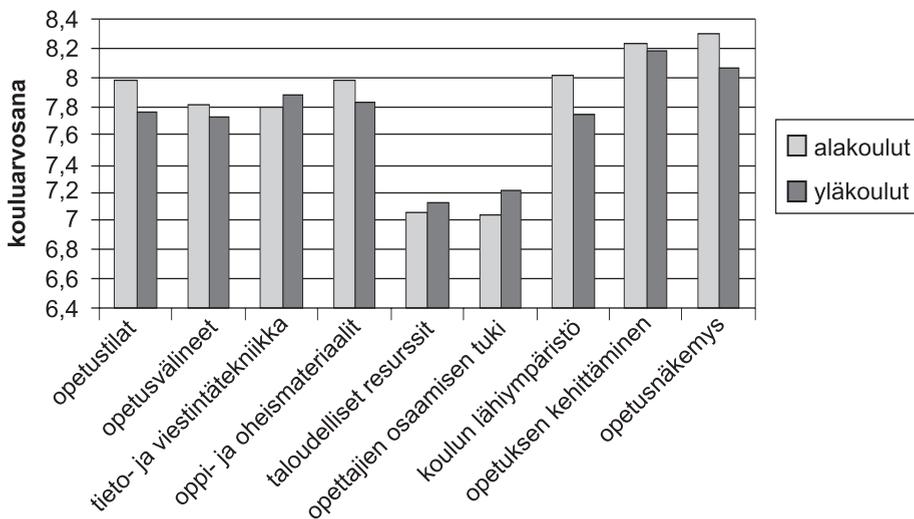
Maaseutumaisten kuntien koulujen toimintaedellytykset olivat rehtoreiden kuvaamina yleensä hieman parempia kuin kaupunkimaisten kuntien kouluissa. Yhtenäisen perusopetuksen kouluissa voimavarat olivat hieman paremmat kuin muissa kouluissa, samoin ruotsinkielisissä kouluissa resurssit olivat jonkin verran paremmat kuin suomenkielisissä kouluissa. Lääneittäin keskiarvoja tarkastellen erot olivat hyvin vähäisiä.

Ossassa kouluja oli vakavia ongelmia kohteissa, jotka koskevat koulun tiloja, välineitä, materiaaleja, koulun lähiympäristön puutteita sekä opettajien ammatillisen osaamisen taloudellista tukea. Yhteinen nimittäjä kuvatuille asioille oli varojen puute. Vastaavasti oli runsaasti kouluja, joissa tilanne oli kiitettävä tai jopa erinomainen. Koulutuksen perusturvan arvioinnin yhteydessä vuonna 2004 tuli kuitenkin esiin, että noin 44 % kouluista joutui tinkimään oppikirjojen ja niihin liittyvien harjoitus- tai työkirjoja hankintamäärissä ja laadussa (Korkeakoski 2005, 98). Uurto (2001) sekä Putus ja Rimpelä (2007) ovat omissa arvioinneissaan

osoittaneet, että koulujen ilmanvaihdossa, luokkatilojen koossa ja koulurakennusten kunnossa on paikoin paljon toivomisen varaa. Vaikka arviointiryhmän koulukäyntikohteiksi vaikuttaa osuneen fyysisiltä ominaispiirteiltään hyviä kouluja, keskusteluissa tuli esille esimerkiksi selviä saneeraustarpeita.

Perusopetuksen koulujen toimintaedellytysten vaihtelu oli rehtorien antamien tietojen mukaan melko suurta. Opettajien osaamisen tukemisen lisätarpeet koettiin suurimmiksi Itä- ja Etelä-Suomen lääneissä. Hankintaresurssien puute näkyi puolestaan eniten Itä-Suomen ja Oulun lääneissä.

Edellä kuvatut tulokset on havainnollistettu kuviossa 12 keskiarvojen mukaan kohteittain.



Kuvio 12. *Pedagogiset toimintaedellytykset kouluarvosanojen keskiarvoina ala- ja yläkoulun rehtoreiden (n = 410) arvioimina*

Opetusryhmän kokoa, opetustiloja ja oppimateriaaleja sekä niihin liittyviä ongelmia tarkastellaan taulukossa 22 opettajien näkökulmasta. Opettajat pitivät oppilaiden suurta määrää opettajaa kohti keskeisimpänä onnistuneen opetuksen toteuttamisestaan (liite 1: kysymys B4). Toisin sanoen noin 51 % vastanneista opettajista ilmoitti, että oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti vaikeuttaa tai estää onnistuneen oppituntin tai opetusjakson toteutusta paljon tai erittäin paljon. Käytännössä tämä tarkoittaa liian suuria opetusryhmiä. Oppituntien pitoon liittymättömien tehtävien kasvu selittää osin mainittua kiirettä ja koettuja työpaineita liittyen muun muassa opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen.

Taulukko 22. *Onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutusta estäviä tai vaikeuttavia oppimisympäristön tekijöitä*

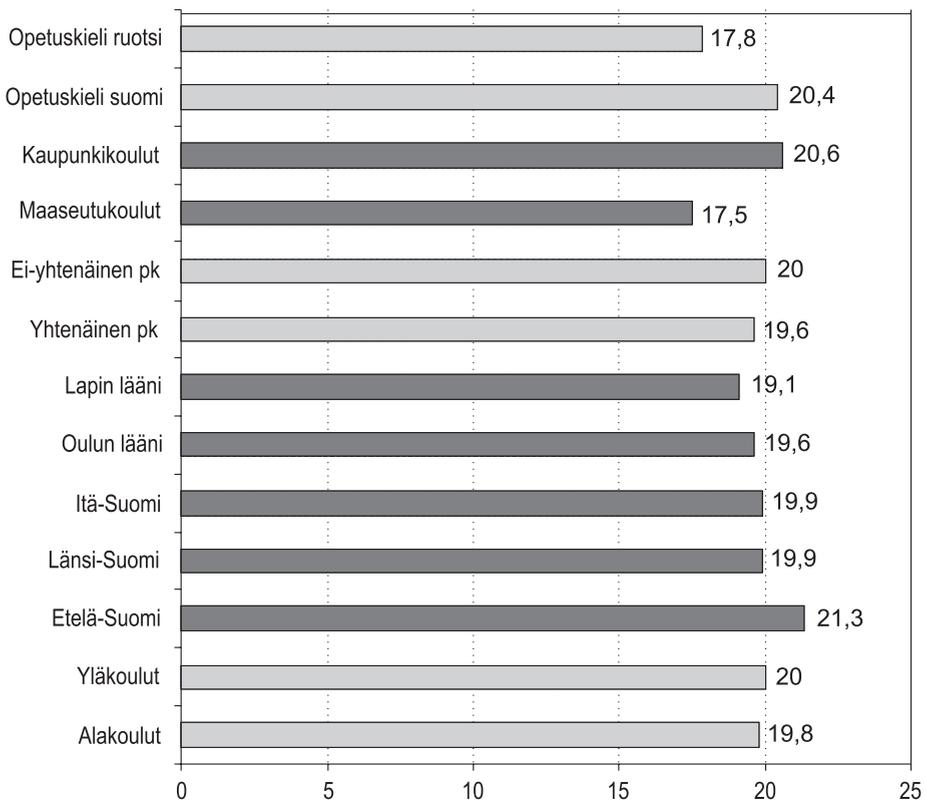
Onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutusta vaikeuttavia oppimisympäristön tekijöitä	Alakoulun opettajat (n = 362)	Yläkoulun opettajat (n = 1989)	Kaikki opettajat (N = 2351)
Oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti	2,7	2,5	2,6
Oppituntien pitoon liittymättömät tehtävät	2,3	2,2	2,2
Opetustilojen epätarkoituksenmukaisuus	2,1	1,9	2,0
Oppimateriaalien puute tai vähäisyys	2,0	1,8	1,8

Taulukossa 22 esitettyjen seikkojen lisäksi muita oppimisympäristöön liittyviä opetusta vaikeuttavia tekijöitä mainittiin esimerkiksi yleinen meteli koulussa, ilmanlaatu, tuntikehyksen riittämättömyys, oman opetustilan puuttuminen (”joutuu kiertämään”) ja kunnan tiukka rahatilanne. Taulukossa 22 mainitut puutteet oppimisympäristössä koettiin suurempina alakoulujen kuin yläkoulujen opettajien keskuudessa.

Tässä arvioinnissa opetusryhmien kokoa kartoitettiin kahdella tavalla eli sekä rehtori- että opettajakyselyssä. *Kootun rehtoriaineiston mukaan* perusopetusryhmän (luokan) keskikoko oli noin 20 oppilasta. Koulujen perusopetusryhmien (luokkien) keskikoko oli alakouluissa yli 24 oppilasta 7 %:ssa tapauksista ja yläkouluissa vastaavasti 3,5 %:ssa tapauksista. Suuri ryhmäkoko tuli esiin enemmän neljännen luokan opettajien (ka = 2,7) kuin vuosiluokkien 7–9 opettajien ongelmana (ka = 2,5). Koska ryhmäkoot suurenevat koulun koon kasvaessa, oli luonnollista, että myös suurten koulujen opettajat valittivat isojen ryhmien vaikeuttavan opetustyötä muita opettajia enemmän.

Suurten opetusryhmien ongelma koskee enemmän alakouluja kuin yläkouluja. Jopa noin 29 % opettajista katsoi, että ryhmän suuri koko vaikeuttaa hyvää opetusta erittäin paljon, kun taas vastaava osuus oli yläkoulujen opettajien keskuudessa noin 19 %. Ero on merkittävä, ja molempia prosenttiosuuksia tulisi vähentää kaikissa näissä tilanteissa.

Perusopetusryhmien (luokkien) keskikoko oli koko aineistossa noin 20. Opetusryhmien koko on yksi keskeisimpiä indikaattoreita koulutuspalvelujen yhdenvertaisuutta tarkasteltaessa. Perusopetusryhmien (luokkien) ryhmäkoot olivat rehtorien (n = 394) antamien tietojen perusteella kuvion 13 (koulujen otannassa otettu huomioon niiden koulujen oppilasmäärä) mukaiset.



Kuvio 13. Perusopetuksen perusopetusryhmien (luokkien) keskipikoko taustamuuttujittain

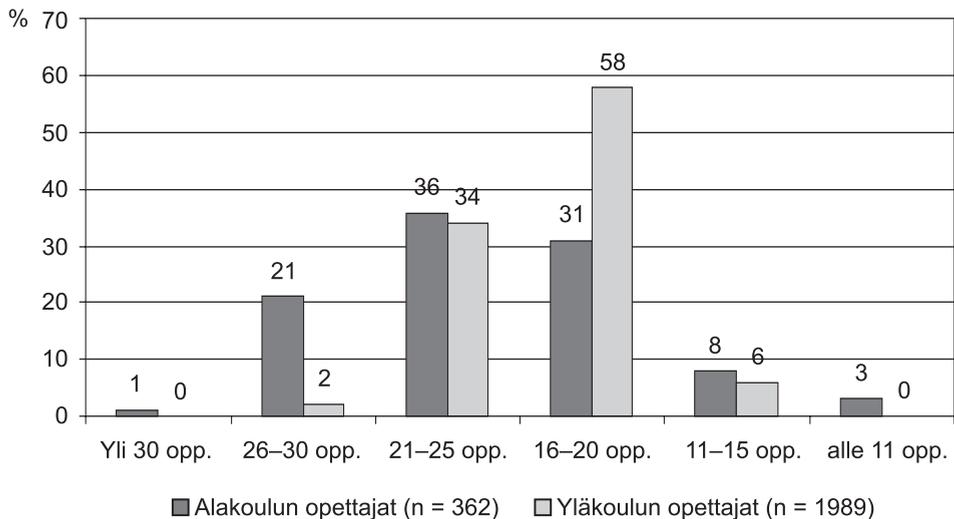
Kuvion 13 keskiarvoja verrattaessa havaitaan, että maaseutumaisten kuntien ja ruotsinkielisten koulujen opetusryhmien keskipikoot ovat muuta tasoa selvästi alhaisemmat. Korrelaatiokerrointa käyttäen koulujen koon kasvaessa myös perusopetusryhmien (luokkien) koot suurenevät ($r = .51^{**}$). Jos siis koulujen pedagogisia eroja arvioidaan koulun koon mukaan, tulee tällöin vääjäämättä mukaan myös opetusryhmien kokojen tarkastelu.

Ryhmäkoko vaikuttaa hieman eri tavoin eri oppiaineissa. Esimerkiksi englannin kielessä oli syyslukukaudella 2007 Pohjois-Karjalan alakouluissa ($n = 18$) ryhmäkoko 12 alakoulussa yli 20 oppilasta ja neljässä ryhmäkoko oli 25–26 oppilasta. Opettajien mukaan kahdenkymmenen oppilaan ylitys on kielen oppimisen kannalta ehdottomasti liikaa. (Karjalainen 3.12.2007.)

Kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa ei ole opetusryhmän koon yhteyksistä oppimistuloksiin saatu ristiriidatonta tietoa. Yhteyksien selittäminen on ongelmallista asiaan vaikuttavien tekijöiden runsauden vuoksi. Pieni ryhmä

on havaittu suurta paremmaksi joissakin tutkimuksissa, jos opetusmenetelmät muuttuvat ryhmäkokoja mukaillen. (ks. Korkeakoski 2006.) Menetelmällistä muutosta voidaan tarkastella esimerkiksi havainnoimalla sitä, millaisiin henkisiin prosesseihin oppilaat ohjataan siksi ajaksi, joka on varattu opiskeluun. Hyvän oppimisympäristön luomisessa painotetaan oppilaan omaa aktiivisuutta, oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja sosiaalista luonnetta (esim. Wenger 1999). Nämä ehdot osin tai kokonaan täyttävistä onnistuneista opettamiskokemuksista on raportoitu laajimmin liitteessä 5.

Opetusryhmien kokoa kysyttiin myös suoraan opettajilta pyytäen heiltä tietoa heidän tyypillisesti opettamiensa opetusryhmien suuruudesta. Opettajien antaman tiedon peruste oli siis erilainen kuin rehtoreilta pyydetty tieto, ja heidän ilmoittamissaan lukemissa (kuvio 14) näkyivät siis ne erilaiset opetusryhmäkoot, joita opettaja päivittäin opettaa.



Kuvio 14. Tyypillinen opetusryhmän koko opettajan työssä perusopetuksen kouluissa

Yläluokilla opetusryhmien koko vaihteli vähemmän ja ryhmäkoot olivat keskimäärin pienempiä kuin alaluokilla. Jopa reilu viidennes alakoulujen opettajista mainitsi ryhmäkoon olevan 26–30. Vastaavasti yläkouluissa yli 25 oppilaan ryhmiä oli harvoin (2 %). Opettajien antamien tietojen mukaan estimoiden ryhmäkoko jää rehtorien antamaa lukua (noin 20 oppilasta) hieman pienemmäksi, koska opettajien arvio perustui heidän tyypillisesti opettamiensa ryhmien kokoon ja ryhmien kokovälitys on keskiarvojen laskemisen kannalta jonkin verran epätarkka. Joissakin kouluissa ryhmäkoot olivat selvästi keskimääräistä suurempia eli rehtorivastausten perusteella keskimääräisen perusopetusryhmän (luokan)

keskikoko oli 26 tai sitä suurempi kuudessa koulussa (1,5 %). Näistä kouluista neljä oli alakouluja ja kaksi oli yläkouluja. Rehtoriaineisto ottaa huomioon koulun kaikki perusopetusryhmät (luokat) ja opettaja-aineisto alakouluissa vain neljänsien luokkien opettajien opetusryhmät.

Eräs opettaja kirjoitti suurten opetusryhmien pedagogisesta haasteesta: *Suuret opetusryhmät rajoittavat ryhmätöiden ja suullisten esitelmien tekemistä – lähinnä ajan ja tilankäytön takia. Samasta syystä toiminnallisten harjoitusten tekeminen on rajoitettua.* Suuri opetusryhmä on monesti monipuolisten menetelmien ja välineiden kannalta epätarkoituksenmukainen. Opettajat kuvasivat opetusryhmien suurta kokoa pedagogisesti ongelmalliseksi muun muassa seuraavin perustein:

- *Miten ohjataan luokkaa pienryhmätyöskentelyssä fysiikassa, kun oppilaita on 24? 6 neljän hengen ryhmää tekemässä sähköopin töitä on turhan paljon (ja ryhmät jäävät isoiksi, koska välineitä ei ole tarpeeksi).*
- *Ainakin kielissä ja matematiikassa pitäisi olla lainmukainen enimmäisryhmäkoko (korkeintaan 16 oppilasta).*
- *En vielääkään ymmärrä kuinka voin opastaa HOJKS-oppilasta 21 oppilaan luokassa! HOJKS-oppilaat useimmiten tarvitsevat opettajaa koko ajan viressä!?*
- *Nykyisin tavallisessa oppilasryhmässä on ainakin yksi oppilas, jolla on erilaisia ongelmia, esim. pinnaus, häiriköinti, kotiongelmat. Opettaja tarvitsee nykyisin yhä enemmän tietoa ja taitoa tällaisten oppilaiden kanssa toimimiseen.*

Vastattaessa arviointiryhmän asettamiin pääkysymyksiin, millaiset toiminnalliset edellytykset kouluilla on opetuksen järjestämisessä ja millaiset oppimisympäristöön liittyvät esteet vaikeuttavat opetusta, voidaan edellä olevien tietojen perusteella todeta kokoavasti: Opetusryhmien koko ja oppilasaineuksen heterogeenisuus sekä oppilaiden erilaiset kotitaustat nousevat ensisijaisiksi opetuksen haasteiksi. Erityyppiset puutteet opetustiloissa ja -välineissä sekä opetuksen järjestäjien voimavaraerot tukea koulujen toimintaa ja opettajien osaamista ovat jo kestoaiheita koulupedagogiikan kehittämisessä.

Koulun koko ei sinänsä tullut opettajien näkemyksissä esiin erityisenä etuna tai haittana. Opetusvälineiden ja oppimateriaalien laatuun kiinnitettiin tässä aineistossa myös vähän huomiota, mikä yhdessä muun informaation kanssa viittaa fyysisten toimintaedellytysten (opetusvälineet ja -materiaalit) hyvään yleistasoon. Erityisenä edistymisen alueena kannattaa mainita tieto- ja viestintätekniisten mahdollisuuksien ehkä paikoin hidas, mutta kuitenkin havaittavasti jatkuva paraneminen (Atjonen 2005 ja 2006; Nordic countries 2006). Myönteisesti merkille pantava seikka on myös oppimista tukevan ilmapiirin ja yhteisen

oppimisenäkemyksen korostuminen kouluissa ainakin rehtorien näkemysten mukaan.

5.5.2 Opettajien kouluttautuminen sekä kansallinen opetuksen ohjaus ja säädökset opiskeluympäristötekijöinä

Vaikka opettajien peruskoulutus on Suomessa moniin muihin maihin verrattuna korkeatasoinen, ei jatkuvalta täydennyskoulutuksen tarpeelta välttyä suomalaisissa kouluissa. Koulutuksen vaikuttavuutta on tietysti hankala todentaa, mutta kaikki syyt on uskoa optimistisesti, että lisäopinnot koituvat tavalla tai toisella opettajien ja oppilaiden hyväksi. Opettajien täydennyskoulutusta koskevat aiemmat tutkimukset ja selvitykset osoittavat, että koulutustarjonta ei aina ole kohdannut kysyntää, kouluttautumisaktiivisuus on vähentynyt ja koulutuksen sisällöt ovat hajautuneet moniin teemoihin (Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999; Kumpulainen & Saari 2005; Piesanen ym. 2006). Taulukosta 23 voidaan lukea, että koulutustarpeiden kärjessä olivat erityistä tukea tarvitsevien opetus ja ainepedagogiset kysymykset.

Taulukko 23. *Opettajien tarpeita saada täydennyskoulutusta tai muuta ammatillista tukea opetuksen kehittämistä varten koulutussisällön mukaan*

Suurin tarve saada täydennyskoulutusta tai muuta ammatillista tukea	Ala-koulujen opettajat (n = 362) 1. tarve %	Ylä-koulujen opettajat (n = 1989) 1. tarve %	Ala-koulujen opettajat (n = 362) 2. tarve %	Ylä-koulujen opettajat (n = 1989) 2. tarve %
Erytistä tukea tarvitsevien opetus	27	13	4	5
Ainepedagogiikka/-didaktiikka	13	13	7	5
Atk:n hyödyntäminen opetuksessa	8	10	5	3
Opetuksen eriyttäminen	7	9	4	3
Opetusmenetelmät ja työtavat yleisesti	7	8	3	3
Käyttäytymisongelmaisten ohjaus	4	4	2	3
Opettaja-oppilas-suhde	4	3	3	2
Oman työn hallinta ja kehittäminen	1	3	2	2
Yhteistyö huoltajien kanssa	2	1	3	1
Koulun ohjaus ja tukijärjestelmä	1	0	1	0
Jokin muu sisältö	2	3	1	1
Opettaja ei saa mitään koulutusta.	0	0	0	0
Todettu, että tuen tarvetta ei ole.	3	2	0	0
Kysymykseen ei ole vastattu.	14	23	61	69

Tuen tarpeiden kirjo on laaja, mutta tuen tarvetta koskevaan kysymykseen vastaamattomien suuri osuus viitanee myös siihen, että aineistoomme osuneet opettajat eivät ole kokeneet merkittävää tuen tarvetta tai he eivät ole halunneet muutoin vastata kysymykseen. Taulukon 23 tiedoista voi päätellä, että alakoulujen opettajat kaipasivat erityistä tukea tarvitsevien opetukseen apua selvästi useammin kuin yläkoulujen opettajat. Ainepedagogiikkaan liittyvä kouluttautumistarve ei kuitenkaan juuri poikennut ala- ja yläkoulujen opettajien välillä, eikä merkittäviä eroja ollut useimmissa muissakaan raportoiduissa tarpeissa. Koulutustarpeen indikaattorina mainittakoon tässä yhteydessä myös se, että alakoulujen opettajat osallistuivat omaehtoiseen täydennyskoulutukseen yläkoulujen opettajia hieman useammin. Näitä tuloksia voi tarkastella myös rinnan sen tiedon kanssa, että Piesasen ym. (2006) mukaan opettajien täydennyskoulukseen osallistuminen on vähentynyt selvästi Jakku-Sihvosen ja Rusasen (1999) raportoihin tietoihin verrattuna.

Opettajat kuvasivat ammatillisen tuen tarpeitaan muun muassa seuraavasti:

- *Aineenhallinnan parantaminen.*
- *Oman aineen menetelmät. Toiminnallisten menetelmien oppiminen.*
- *Kirjoittamisen opetus, ohjaus ja arviointi.*
- *Oman oppiaineen laboroinnit.*

- *Internetin ja yleensä tietokoneiden käyttö pedagogisesti oikein.*
- *Tietotekniikan kehitys on niin nopeaa, että siinä tarvitsee jatkuvasti koulutusta.*
- *ATK-taidot (tietokoneen + muiden oheisvälineiden käyttö omassa aineessa, myös opetusmateriaalin valmistaminen verkkoon).*

- *Erilaisten oppijoiden huomioiminen ja kohtaaminen.*
- *Miten auttaa kovin eritasoisia oppijoita samassa ryhmässä, jos ryhmäkoot kasvavat ja kasvavat.*
- *Opetuksen eriyttäminen realistisin menetelmin.*
- *Erityisoppilaiden, oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden yhä yksilöllisempi ohjaaminen.*
- *Maahanmuuttajataustaisten opettaminen.*
- *Miten toimia häiriköiden ja/tai väkivaltaisten oppilaiden kanssa?*

- *Oppilasarviointi.*
- *Kasvatuksellisissa kysymyksissä ja ajoittain psykologisissa taidoissa.*
- *Vanhempien kohtaaminen ja ymmärtäminen.*

Muina kuin taulukossa 23 näkyvinä sisältöinä tuotiin esiin ammatillisen tuen tarve esimerkiksi työssä jaksamisessa, luokanvalvojan tehtävissä, teknisten välineiden käytössä ja perheongelmista kärsivien oppilaiden auttamisessa. Myös opastusta erilaisten vanhempien kohtaamiseen ja konfliktien (esimerkiksi kouluksiäminen) hoitoon kaivattiin.

Selvimmän erot alakoulujen ja yläkoulujen opettajien välillä näkyivät alakoulujen opettajien halussa saada apua erityistä tukea tarvitsevien opetukseen. Muutoin erot ovat pieniä. Ruotsinkielisten koulujen opettajien keskuudessa oli selvästi enemmän tarvetta omaehtoiseen ja joustavaan täydennyskoulutukseen kuin suomenkielisten. Opetuksen eriyttämiseen, erityistä tukea tarvitsevien opetukseen ja ATK:n hyödyntämiseen kaivattiin taas suomenkielisissä kouluissa selvästi enemmän tukea.

Tuen muodon mukaan tarpeita kuvattiin vähän (taulukko 24). Työnohjaus koski muun muassa pedagogista keskustelua opettajien kanssa ja johtamistapaa. Jatkuva omaehtoisessa tietämyksen päivittämisessä oli kyse myös opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen lisäämisen tarpeesta, joka suuntautui oman koulun ulkopuolelle. Kysymys on esimerkiksi ideoiden ja materiaalien vaihdosta eri koulujen kollegojen kesken. Joustavan lisäkoulutuksen tarpeista mainittiin yhtenä esimerkkinä tarve koulututtaa aineenopettajasta luokanopettajaksi.

Taulukko 24. *Opettajien tarpeita saada täydennyskoulutusta tai muuta ammatillista tukea opetuksen kehittämistä varten odotetun tuen muodon mukaan*

Suurin tarve saada täydennyskoulutusta tai muuta ammatillista tukea tuen muodon mukaan	Alakoulujen opettajat (n = 362) 1. tarve %	Yläkoulujen opettajat (n = 1989) 1. tarve %	Alakoulujen opettajat (n = 362) 2. tarve %	Yläkoulujen opettajat (n = 1989) 2. tarve %
Työnohjaus, kollegiaalinen yhteistyö	4	2	1	1
Omaehtoinen tietämyksen päivittäminen	1	2	1	1
Hyvät opetusmateriaalit, välineet ja tilat	1	2	1	1
Joustava täydennys- ja jatkokoulutus	1	2	1	0

Odotetun tuen muodon mukaan tuotiin esiin lisäksi esimerkiksi seuraavia tarpeita: henkilökohtainen ohjaus työssä jaksamisessa ja sen ennaltaehkäisyssä, valtakunnallisten yhteismitallisten kokeiden tarve, yhteistyön lisääminen alakoulujen, yläkoulun ja lukion kesken, rehtorin antama tuki ja työyhteisön hyvinvointia lisäävä tuki. Aloittelevat opettajat tarvitsevat tutorin. Tämä tarve tuli esiin myös erään kouluvierailun yhteydessä.

Tuen muodon mukaan luokiteltuja vastauksia voidaan havainnollistaa esimerkiksi seuraavin opettajasitaatein:

- *Tarvitsen lausuntojen (esim. lääkärin/neurologin) tulkkausapua.*
- *Kaipaen selvyyttä koulun johdon linjasta.*

- *Suurin tuki ja apu on, jos pääsee lepäämään ja akkuja lataamaan. Tyky-toimintaa lisää.*
- *Kansainvälistyminen. Yhteiset hankkeet esim. koulujen kanssa, jotka ovat muista EU:n jäsenmaista.*

- *Säännöllinen työnohjaus.*
- *Alkuvaiheessa mentoroinnista olisi hyötyä.*
- *Oman kielitaidon ylläpitäminen.*
- *Lisää mahdollisuuksia tutustua Suomen historiallisiin kohteisiin.*
- *Tarvitsisin koulutuksen aineenopettajasta luokanopettajaksi.*
- *Erityispedagogikka. Suoritan jo opintoja.*
- *Vaihtoehtoisia materiaaleja opetuksen tueksi.*

Taulukoiden 23 ja 24 informaatiota täydentää tieto, että vastanneista opettajista 21 % (n = 2345) ilmoitti, etteivät he ole osallistuneet lainkaan omaehtoiseen ammattitaitoa parantavaan koulutukseen (kyse muusta kuin ns. VESO-koulutuksesta) vastaamisajankohtaa edeltäneiden vajaan kolmen vuoden aikana. Opettajista oli kuitenkin 42 % osallistunut kyseiseen koulutukseen 1–2 kertaa ja jopa 15 % vähintään viisi kertaa. Tuloksen päälinja on siis varsin samanlainen kuin Piesasen ym. (2006) aineistossa (n = 2047 opettajaa), jossa 11 % ei ollut osallistunut lainkaan täydennyskoulutukseen tarkasteluajankohtaa (vuosi 2005) edeltävän kahden vuoden aikana.

Toteutunutta täydennyskoulutuksen määrää ei arviointiryhmän mielestä voi pitää riittävänä perusopetuksen laadun turvaamisen kannalta. Koulutuksen vähäisyyden syytä ei voida varmasti aineistostamme päätellä: kyse on joko sopivan tarjonnan puutteesta, koulujen ja kuntien täydennyskoulutusresurssien vähäisyydestä – mihin myös koulukäynnit antoivat viitteitä – tai myös opettajien kouluttautumishalun hiipumisesta.

Maaseutumaisten kuntien opettajat osallistuivat omaehtoiseen täydennyskoulutukseen muita hieman vähemmän, ruotsinkielisten koulujen opettajat taas muita jonkin verran enemmän ja naiset miehiä enemmän. Läänien välillä ei ollut juurikaan eroja osallistumisessa omaehtoiseen täydennyskoulutukseen, vaikka eroja olisi voinut olettaa olevan koulutustarjonnan määrän ja etäisyyksien perusteella. Erot omaehtoiseen koulutukseen osallistumisessa ovat ilmeisesti yhteisessä siihen, miten aktiivisia opettajat ovat oman työnsä kehittämisessä. Kou-

lutukseen osallistuminen voi heijastua muun muassa opettajien pedagogisiin ja tavoitteita koskeviin painotuksiin.

Opettajien pedagogisen toiminnan kehystekijöitä ovat opetusta koskevat säädökset, joiden tuntemus ei aina ole riittävää tai joiden tulkinta paikallisesti tuottaa toisinaan hankaluuksia. Kyselylomakkeessa (liite 1: kysymys E3) tiedusteltiin, millaisia kansallisia säädösmuutoksia tai opetuksen ohjauksen muutoksia tarvittaisiin opetuksen kehittämisen kannalta. Taulukossa 25 on esitetty jakauma tiedonkulkuun ja työnjakoon liittyvien tekijöiden osalta (vrt. taulukot 11 ja 20). Niitä tekijöitä esitettiin kovin vähän.

Taulukko 25. *Kansallisen opetuksen ohjauksen tai opetusta koskevien säädösten ongelmat, joihin opettajat haluavat muutoksia: tiedonkulku ja työnjako*

Tiedonkulkuun ja työnjakoon liittyvien ongelmiin liittyvät muutostarpeet	Alakoulun opettajat (n = 362)	Yläkoulun opettajat (n = 1989)	Alakoulun opettajat (n = 362)	Yläkoulun opettajat (n = 1989)
	1. maininta %	1. maininta %	2. maininta %	2. maininta %
Tiedon välittymistä estävien säädösten tarkistaminen	2	1	0	0
Kodin ja koulun työnjako sekä yhteistyö tiukemmin säädellyksi	2	0	1	0
Mainittu, ettei ongelmaa tai korjattavaa ole.	3	2	0	0
Muita korjausehdotuksia	9	7	2	2
Ongelmaa ei mainittu.	34	45	80	86

Muissa korjausehdotuksissa mainittiin esimerkiksi seuraava mielipide: *Opetushallituksen ja kouluvirastojen johtoporras jalkautuisivat kenttätöihin. Johtoporras ei tiedä, ei ymmärrä, eikä välitä koulujen todellisista ongelmista.* Arviointiin kaivattiin valtakunnallista pysyvyyttä ja yhdenmukaisuutta. Tästä esimerkkinä mainittakoon erään opettajan arviointikriteereihin liittyvä kannanotto: *Bedömnningen – för stränga kriterier.*

Taulukossa 25 mainittuja tiedonkulkuun ja työnjakoon liittyviä korjausehdotuksia olivat esimerkiksi seuraavat opettajien kannanotot:

- *Mielestäni pitäisi kehittää tukitoimia, että muodollisesti epäpäteville olisi mahdollisuus hankkia itselleen pätevyys esimerkiksi työttömyyspäivärahan tai opintotuen turvin.*
- *Kuraattori- ym. tukipalvelujen määrärahojen lisääminen helpottaisi tavalliseen opetustyöhön keskittymistä.*

- *Valtion pitäisi tiukentaa kuntien ohjausta, jotta opetukseen myönnetyt valtionavut menisivät perille.*
- *Tulisi olla lupa poistaa häiritsevä oppilas luokasta valvottuihin oloihin? Mihin? Pitäisikö palkata joku pitämään parkkia?*
- *Häiritsevien oppilaiden kurinpito tai saaminen hoitoon muiden tahojen (sosiaali- ja terveystyö) välittömällä velvollisuudella reagoida ongelmiin.*
- *Vaitiolovelvollisuus kääntyy joskus opetus- ja kasvatustyötä vastaan. Jos tietäisimme oppilaista edes suurin piirtein samoja asioita, kasvatustyötä olisi helpompi tehdä ja ottaa oppilas yksilönä huomioon.*
- *Koulun ja kodin yhteistyön tiivistäminen.*
- *Kielissä alkeisopetus on ratkaiseva. Siis pätevät opettajat alaluokille, jotta saadaan oikea ääntäminen ja perusrakenteet hallintaan. Näin saadaan myös oppilaat oppimaan, miten kieltä opiskellaan jo alusta alkaen.*
- *Takaisin alueelliset kouluttajat, kuten 70- ja 80-luvuilla. Heille vastuuta koulutuksen kehittämiseen. Ohjattua innovoivaa toimintaa.*
- *Ainakin 10 vuoden välein tulisi olla mahdollisuus yhden viikon pituiseen koulutusjaksoon työajalla esim. harjoittelukoulussa.*

Suuri osa opettajista ei vastannut tähän kysymykseen (liite 1: kysymys E3). Tämä voitaneen tulkita myös siten, ettei kovin voimakkaita ongelmia tai muutostarpeita ole. Niiden osuus, jotka totesivat erikseen, ettei korjattavaa ole, oli kuitenkin pieni.

Arviointiryhmän vastaukset pääkysymykseen, millainen on perusopetuksen opettajien kehittämisorientaatio a) opetuksessa toteutuneiden muutosten, b) koulutustarpeiden ja c) säädösmuutosten näkökulmista, ovat seuraavanlaiset:

Opetuksessa toteutuneet muutokset olivat kokonaisuutena varsin pieniä. Useimmat liittyivät opiskeluympäristön muutoksiin. Monet muutokset liittyivät myös opetussuunnitelman merkityksen lisääntymiseen omassa työssä ja vastaavasti oppimateriaalien sitovuuden ohenemiseen tai niiden käytön monipuolistumiseen. Useimmat opettajat eivät kertoneet muutoksista lainkaan tai ilmoitus koski asiaa, joka oli muuttunut kehystekijöissä tai muussa ympäristössä. Opettajien raportoimista opetuksen muutoksista ei ollut pääteltävissä selvää paikalliseen eikä liioin koulukohtaiseen pedagogiseen kehittämiseen liittyvää linjaa tai innovaatiota.

Koulutustarpeista tulivat eniten esiin erityistä tukea tarvitsevien opetus ja eriyttäminen, ainepedagogiset kysymykset ja opetusmenetelmälliset asiat. ATK:n hyödyntäminen opetuksessa oli yksi usein mainittu asia. Useimmat tarpeet keskittyivät opettajien pedagogisen työn keskiöön. Opetussuunnitelmälliset kysy-

mykset jäivät taka-alalle. Syy lienee melko runsaassa tähän aiheeseen liittyneessä kansallisessa, paikallisessa ja koulukohtaisessa koulutustarjonnassa.

Selvimmät korjaustarpeet kysymyksen E3 (kansallisen opetuksen ohjaukseen tai opetusta koskeviin säädöksiin liittyvä ongelma) perusteella liittyivät 1) liian suuriin opetusryhmiin, 2) oppiaineiden vaativiin tavoitteisiin ja laajoihin sisältöihin opetussuunnitelmassa ja 3) tuntijaon ongelmiin. Opetusryhmien jälkeen opetussuunnitelmalliset asiat olivat kokonaisuutena suurin ongelmaryhmä (taulukot 24–25; ks. myös taulukot 16 ja 20). Muut muutostarpeet ja ongelmat olivat yksittäisiä ja liittyivät muihin jo raportoituihin asioihin.

5.6 Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo

Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvoisen laadun kuvaamista varten arviointiryhmä asetti vastattavakseen seuraavat kysymykset:

Millaisia eroja perusopetuksen toteutuksessa esiintyy 1) pedagogisten periaatteiden luonteessa, 2) opettajien tavoitetietoisuudessa, 3) opetusmenetelmällisessä monipuolisuudessa, 4) oppilaiden ominaislaadun huomioonottamisessa ja 5) opiskeluympäristötekijöiden toimivuudessa?

Eroja tarkasteltiin seuraavien taustamuuttujien suhteen: a) alakoulu/yläkoulu, b) koulun opetuskieli (tarkempi tarkastelu luvussa 7), c) opettajan opettama aine, d) opettajan sukupuoli, e) lääni, f) taajama-aste, g) koulun koko ja h) onko koulu yhtenäisen perusopetuksen koulu vai ei ole.

Seuraavissa tulostiedoissa tarkastellaan keskeisiä tuloksia ja niissä esiintyneitä eroja opetuksen yhdenvertaisuuden näkökulmasta, mikä osaltaan täydentää perusopetuksen laadusta edellä saatua kokonaiskuvaa.

Perusopetuksen ala- ja yläkoulujen erot olivat yllättävän pieniä. Havaintoa ei voida selittää otannalla. Ala- ja yläkouluilla oli omat otannat ja otantasuunnitelman mukaan ne edustivat oikeassa suhteessa perusopetuksen kouluja.

Alemmilla vuosiluokilla tulivat esiin ylempiä vuosiluokkia hieman enemmän oppilaiden kasvuun ja kehitykseen yleisesti liittyvät asiat ja vuosiluokilla 7–9 hieman enemmän oppilaiden motivointiin ja kiinnostuksen herättämiseen liittyvät asiat. Pedagogisissa toimintaperiaatteissa oli erilaisia pieniä korostuseroja oppiaineen luonteesta riippuen. Oppilaan hyvä oppiminen ja hyvinvointi nousivat opettajien vastauksista esiin kautta linjan, vaikka periaatteiden korostuksissa ja soveltamistavoissa olikin pieniä eroja.

Suuret (yli 25 oppilasta) oppilasryhmät olivat enemmän ala- kuin yläkoulujen opettajien vitsaus, mikä osaltaan selittää alakoulun opettajien huolen työrauhan,

oppilaiden kasvun tukemisen ja yksilöllisyyden huomioon ottamisesta. Alakouluissa tuotiin esiin oppimateriaalien ja tilojen puutteita yläkouluja enemmän, ja yläkouluissa taas puutteelliset oppimisvalmiudet, motivaation puute ja oppilaiden välinpitämättömyys tuntuivat hankalammilta kuin alakouluissa. Tuntijaon sopivuus ja oppilaiden tasoryhmittely mietityttivät yläkoulun opettajia alakoulun kollegoita enemmän. Yläkouluissa myös tieto- ja viestintätekniikan alan täydennyskoulutus koettiin alakoulujen opettajia suurempana.

Luokanopettajat painottivat aineenopettajia enemmän oppilaiden tarpeita ja erilaisuutta, mahdollisuutta tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja huoltajien odotusten huomioon ottamista. *Aineenopettajat* näkivät puolestaan oppiaineen ominaisuutensa merkityksellisempänä, mutta aineenopettajat käyttivät *luokanopettajia* keskimäärin hieman vähemmän oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja ja laativat luokanopettajia useammin omia oppimistehtäviään. Opetuksen toteutustavoissa raportoitiin muutoksia sekä *ala- että yläkoulujen opettajien* osalta. Yläkoulujen opettajien opetuksellisissa muutoksissa näkyi alakoulujen opettajia selvästi enemmän materiaalien, välineiden ja fyysisen ympäristön hyödyntämisen muutos. Oppilaiden tietopääoman systemaattista kartuttamista aineenopettajat arvostivat hieman enemmän kuin luokanopettajat.

Neljännän vuosiluokan opettajat ilmoittivat hieman enemmän oppilaiden kasvuun ja kehitykseen yleisesti liittyviä toimintaperiaatteita ja *vuosiluokkien 7–9 opettajat* hieman enemmän oppilaiden motivointiin sekä kiinnostuksen herättämiseen liittyviä pedagogisia toimintaperiaatteita. Tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuuksien hyödyntäminen näkyi hieman enemmän ylä- kuin alakoulujen opettajien työssä.

Ruotsinkielisten koulujen opettajat olivat työskennelleet hieman pienempien opetusryhmien kanssa kuin suomenkielisten koulujen opettajat, ja he olivat osallistuneet vähän aktiivisemmin täydennyskoulutukseen kuin suomenkieliset kollegansa. Oppimistaitojen, motivoinnin ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen oli ruotsinkielisten opettajien pedagogisissa periaatteissa selvästi esillä sekä menetelmällinen monipuolisuus onnistumista edistävänä tekijänä. Ruotsinkieliset opettajat osoittautuivat suomenkielisiä opettajia vähemmän oppikirjasidonnaisiksi. He ottivat opetuksen suunnittelussa huomioon oppilaiden odotukset ja opetussuunnitelman suomenkielisiä kollegojaan enemmän.

Ruotsinkielisillä alueilla oppimistaitoihin ja motivointiin sekä käytöshäiriöihin kiinnitettiin huomiota hieman muuta maata useammin, ja siellä pidettiin opetussuunnitelmia ja tavoitteita melko vaativina. Sen sijaan opetuksen onnistumisen esteitä koskevat arviot olivat yleisesti ottaen hieman varovaisempia kuin *suomenkielisillä alueilla*.

Erojen tarkastelu sen mukaan, *minkä oppiaineen opetuksesta oli kyse*, toi esille enimmäkseen melko loogisia eroja esimerkiksi niin, että kuvataiteissa oppikirjoilla oli vähän, mutta toiminnallisuudella paljon merkitystä ja A-kielessä op-

pilaiden heterogeenisuus tuntui haitallisena. Äidinkielen opettajille oppilaiden oikeudenmukaisella kohtelulla ja tavoitteiden vaativuudella näytti olevan erityistä merkitystä. Biologian ja maantiedon opettajien vastaukset olivat varsin yhdenmukaisia muun muassa siitä syystä, että useimmiten kyse oli samasta opettajasta molemmissa aineissa. Sama tilanne koski jossain määrin matematiikan, fysiikan ja kemian opettajia.

Vastaajan sukupuolen perusteella tapahtunut tarkastelu osoitti, että naisopettajat olivat osallistuneet miesopettajia enemmän täydennyskoulutukseen, ja heidän ammatillisen tuen tarpeissaan korostui miehiä enemmän opetuksen eriyttäminen ja erilaisten oppilaiden auttaminen. Isot oppilasryhmät, oppiaineiden vaativat tavoitteet ja laajat sisällöt sekä oppilaiden asenteet, erityisen tuen tarve ja häiriökäyttäytyminen vaivasivat naisopettajia useammin kuin miesopettajia, jotka korostivat oppilaan yksilöllisyyden huomiointia naisia vähemmän. Melkein kaikkien opetukseen vaikuttavien, onnistumista edistävien ja päivittäisessä työssä vaikuttavien tekijöiden merkitys oli naisopettajilla suurempi kuin miesopettajilla.

Alueelliset erot osoittautuivat melko vähäisiksi, mikä on samansuuntainen tulos kuin esimerkiksi PISA-aineistoissa (OECD 2005 ja 2007) sekä Kuuselan (2006) ja Hautamäen ym. (2003 ja 2005) aineistoissa. Etelä-Suomen alueella suuret ryhmäkoot tulivat useimmin esille. Länsisuomalaisten opettajien mielestä miltei kaikki opetuksen onnistumisen esteet olivat muihin vastanneisiin opettajiin verrattuna jonkin verran häiritsevempiä. Itä-Suomen alueella opettajat kiinnittivät maan muita osia enemmän huomiota oppilaiden oikeudenmukaiseen kohteluun, oppilaiden tasoeroihin, koulujen käytäntöihin (lukien mukaan työjärjestysasiat, kiire, opettajan työnkuvan kirjavuus), oppiaineen ominaisuuteen huomioimiseen ja atk:n hyödyntämisen parantamiseen.

Oulun ja Lapin lääneissä ryhmäkoot olivat kohtuullisemmat, opetus- ja kasvatus tavoitteiden rinnakkaiselo sopuisampaa, tekemällä oppiminen näkyvämpää ja oppilaiden taustatekijöiden merkitys onnistumiseen ilmeisempää kuin maassa muuten. Edelleen kahden pohjoisimman läänin opettajille opetussuunnitelman ja oppimateriaalien merkitys opetuksen suunnittelussa oli keskeisempi ja erityistä tukea kaipaavia oppilaita koskevan täydennyskoulutuksen tarve kipeämpi kuin heidän muissa lääneissä työskenteleville kollegoilleen.

Pedagogisissa toimintaperiaatteissa ei ollut havaittavissa selviä eroja *maan eri osien* tai *kaupunki- ja maaseutukoulujen* välillä. Keskiarvojen varassa tarkastellen opetussuunnitelmalla näyttää olevan *koko maassa* merkittävä ja yhdenmukainen rooli opettajien tavoitetietoisuuden kannalta. Oppimateriaalien ja opetusvälineiden vähäisyys tai puutteet eivät tulleet esiin merkittävänä asioina yhdenkään *taustamuuttujan* osalta.

Opettajat korostivat *koko maassa* opetuksessaan ajattelun taitoja ja lähes yhtä tärkeinä sen rinnalla kulkivat myös oppimisen taidot. Opettajat arvostivat kasva-

tuksen ja opetuksen yleistavoitteiden toteuttamisen tärkeyttä myös varsin yhtenäisesti eri alueilla, olipa kyseessä maaseudun koulu tai kaupunkikoulu, mutta painottivat myös itsetunnon vahvistamista, suvaitsevuutta ja sosiaalista kasvua. Kuva tavoitteiden laaja-alaisesta huomioonottamisesta on melko yhdenmukainen, tarkasteltiinpa sitä sitten *alueittain, ala- tai yläkoulujen osalta tai opetuskielen* mukaan.

Koulun koko oli jossain määrin yhteydessä siihen, mitä periaatteita opetuksessa korostettiin. Pienissä kouluissa painottui esimerkiksi oppilaiden motivoinnin ja ajattelun taitojen merkitys. *Yleislinjana* näkyi, että mitä suurempi koulu oli, sitä *voimakkaampina esitetyt opetusta estävät tai vaikeuttavat seikat koettiin*. *Samalla tavalla voidaan todeta, että mitä suurempi opetusryhmä (ja sitä tukien myös heterogeenisempi), sitä voimakkaampina opetusta estävät tai vaikeuttavat seikat koettiin*.

Sen mukaan, olivatko kyseessä *yhtenäisen perusopetuksen rehtorit* tai *muiden perusopetuksen koulujen rehtorit*, ei rehtorien näkemyksissä ollut lainkaan eroa siinä, millainen kehittämisen ilmapiiri koulussa oli tai miten yhtenäinen tai yhteinen pedagoginen näkemys opettajakunnassa oli vallalla. Molemmissa tekijöissä ja molemmissa koulutyypeissä keskiarvo kouluarvosana-asteikolla oli 8,2. Muitakaan eroja ei juuri ollut. Yhtenäisen perusopetuksen kouluissa oli kuitenkin hieman paremmat resurssit tukea opettajien kouluttautumista, hieman paremmat tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuudet ja hieman paremmat opetustilat.

Opetusmenetelmät, työtavat tai yleisesti opetusjärjestelyt eroavat toisistaan monien opiskeluprosessin luonnetta määrittävien seikkojen perusteella. Näitä ovat esimerkiksi oppilaiden toiminnallisuuden aste, tavoitteisuuden määrä vuorovaikutuksessa, eriyttävät mekanismit, opettajan palautteen määrä ja oppilaan itsearvioinnin mahdollisuudet. Mainitut tekijät (ks. erityisesti taulukon 12 kohteet) korostuivat eniten kaikkein *suurimmissa kouluissa* (yli 500 oppilasta), *alakouluissa ja naisopettajien työssä*. *Läänien välisiä tai taajama-asteen* perusteella havaittuja eroja ei juuri ollut. *Äidinkielen* opetuksessa mainitut piirteet painottuivat lähes kaikissa mainituissa kohteissa muihin aineisiin nähden, mikä selittyi osin sillä, että äidinkielellä on monia muita aineita monipuolisempi tavoiterakenne.

Perusopetuspedagogiikan kuva, jos sitä tarkastellaan opetussuunnitelman tavoitteiden tärkeyden, oppimateriaalien hyödyntämisen, menetelmällisten ratkaisujen ja korostusten tai opettajien pedagogiikkaa ohjaavien toimintaperiaatteiden näkökulmasta, on varsin yhtenäinen *koko maassa*. Näin on, tarkasteltiinpa asiaa *lääneittäin tai kaupunkimaisten ja maaseutumaisten kuntien koulujen tai ala- ja yläkoulujen opettajien* vastausten perusteella. *Ruotsinkielisessä* koulutuksessa esiintyi joitakin poikkeamia *suomenkielisten* koulujen opettajien ratkaisuihin nähden. Niistä raportoidaan tässä julkaisussa luvussa kuusi.

5.7 Yhteenveto perusopetuksen pedagogiikan tuloksista

Luvuissa 5.1–5.6 on tarkasteltu arviointiaineiston tuloksia arviointiryhmän asettamien kysymysten pohjalta käsitellen asioita osin varsin yksityiskohtaisesti. Seuraavassa esitetään keskeiset päätulokset. Kuviossa 14 nämä tulokset tiivistetään yhteen.

Suurin osa perusopetuksen opettajista arvostaa opetuksessaan oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta pedagogisina periaatteinaan. Oppilaan kannustava kohtaaminen, oppimisen edistäminen ja oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen ovat opettajille tärkeitä. Opettajat haluavat ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja kyvyt. Opetuksessa painotetaan vastuunottoa, tunnollisuutta, toiminnallisuutta ja tekemällä oppimista turvallisessa ilmapiirissä.

Pedagogisissa ratkaisuissaan opettajat pitivät tärkeänä oppiaineen ominaisuuteen huomioon ottamista ja opetuksen järjestäjän hyväksymää opetussuunnitelmaa. Useissa oppiaineissa käytetään päivittäin edelleen paljon oppikirjoja ja niihin liittyviä oheismateriaaleja. Opettajien omaehtoinen täydennyskoulutukseen osallistuminen näytti olevan yhteydessä tavoitteisuuden lisääntymiseen opetusta suunniteltaessa.

Myönteinen suhtautuminen opetussuunnitelmaan näkyi valtavirtana opettajien vastauksissa; silti merkittävä osa opettajista näki opetussuunnitelmissa myös kehitettävää. Kehittämistarpeet koskivat esimerkiksi oppisisältöjen ylimitoitusta, tuntijaon ongelmia, arvosanan 8 kriteerien vaativuutta ja arviointiohjeiden selkiyttämistä.

Oppimateriaaleihin kohdistuvaa kritiikkiä esiintyi melko vähän. Se oli enemmän yksittäistä ”purnausta” kuin yleistä tyytymättömyyttä. Tyytyväisyys oppimateriaaleihin tuli esille myös yksittäisissä kannanotoissa koulukäynneillä.

Opettajat pitivät kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumista keskeisinä opetuksessaan – opettajaryhmästä tai koulujen sijainnista riippumatta. Sen ohella korostuivat myös ajattelun ja oppimisen taitojen, sosiaalisen kasvun ja itsetunnon vahvistamisen tavoitteet. Oppilaiden tietopääoman systemaattista kartuttamista arvostettiin varsin yhdenmukaisesti, mutta se ei korostunut muiden tavoitealueiden joukossa.

Onnistuneeseen opetukseen opettajat liittivät tavallisesti selkeät tavoitteet, sisältöjen motivoivuuden, oppilaiden aktiviteettien hyödyntämisen sekä opetusmenetelmien ja työtapojen monipuolisuuden. Yhteistoiminnallisuutta arvostettiin.

Onnistuneen opetuksen esteinä mainittiin yleisimmin liian suuri ryhmäkoko ja ryhmän heterogeisuus. Koulun käytännöt, opetukseen liittymättömien tehtävien suuri määrä, kiire ja liian suurina koetut oppiaineiden vaatimukset vaikeuttivat myös opetuksen onnistumista opettajien mielestä. Pedagogisesti ongelmallisina ja haasteellisina opettajat pitivät oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä

sekä motivoinnin ongelmia ja oppimisvaikeuksia. Monet kuvatuista ongelmista liittyivät jollakin tavalla opetuksen eriyttämisen tarpeisiin ja sen ratkaisemiseksi tarvittavaan ammatilliseen osaamiseen.

Opettajat halusivat kiinnittää päättäjien huomiota liian suuriin opetusryhmiin ja laajoihin oppimistavoitteisiin. He painottivat taloudellisten resurssien lisäämisen tarvetta opetukseen yleensä, opettajien ammatillisen osaamisen parantamiseen ja erityistä tukea tarvitsevien opetuksen kehittämiseen. Taloudellisen lisätuen tarvetta korostivat myös rehtorit. Opetuksen toiminnallisissa edellytyksissä esiintyi koulujen välistä laajaakin vaihtelua, mutta nämä puutteet eivät kumuloituneet alueellisesti.

Opettajat pitivät opetustyössään melko yhdenmukaisesti keskeisenä työrauhaa, mutta myös oppilaiden omien aktiviteettien hyödyntämistä, toiminnallisuutta, menetelmällistä vaihtelua ja monipuolisuutta. Pienimuotoisten tutkimuksellisten oppimisprosessien toteutuksista raportoitiin melko paljon – erityisesti luonnontieteellisissä oppiaineissa. Palautteen antamisen mahdollisuuksia oppilaille arvostettiin, mutta edellytysten tarjoamista oppilaiden itsearviointille ei pidetty vastaavassa määrin tärkeänä.

Merkkejä siitä, että opetuksen eriyttäminen olisi oppilaan sukupuolen perusteella jonkinlainen haaste, ei ollut havaittavissa. Perusopetuksen tavoitteita koskevassa valtioneuvoston asetuksessa sukupuoli nähdään kuitenkin opetuksen kehittämisen kannalta tarpeelliseksi.

Opettajat toivoivat enemmän mahdollisuuksia joustaviin opetusryhmittelyihin. Vain muutama opettaja toivoi takaisin tasokursseja, joista luovuttiin 1980-luvun puolivälissä.

Useiden opettajien työssä oli tapahtunut ja tapahtumassa joitakin muutoksia. Ne eivät olleet suuria muutoksia yleiseltä kannalta, mutta tärkeitä yksittäisten opettajien työssä. Opetuksen muutoksen kohteet keskittyivät usein opetuksen pedagogisiin lähtökohtiin sekä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Muutosten taustalla olivat usein opetuksen tavoitteet ja oppilaan hyvästä oppimisesta nousevat tarpeet. Myös tietotekniikan tulo monet opettajat olivat kokeneet merkitykselliseksi ja toimintatapojaan muuttavaksi.

Opettajien täydennyskoulutustarpeiden painopiste oli ainepedagogisissa kysymyksissä, erityistä tukea tarvitsevien opetuksessa sekä eriyttämistaitojen monipuolistamisessa. Varsin monet opettajat kaipasivat tukea opetusmenetelmällisissä asioissa sekä tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön parantamisessa. Koulu yhteisölliseen osaamiseen tai yhteisöllisyyden vahvistamiseen ei kiinnitetty erityistä huomiota.

Tämän arvioinnin tulosten perusteella suomalainen perusopetus näyttäytyy aiempia tutkimus- ja arviointitietoja oppilaskeskeisempänä. Kouluvierailujen yhteydessä tehdyt havainnot antavat olettaa, että opetus on tavallisesti organisoitu luokassa ulkonaisesti opettajakeskeisen opetuksen tapaan, mutta muu aineisto

tukee sekä toiminnallisesti että menetelmällisesti monipuolista ja vaihtelua tavoittelevaa opetusta.

Suomalainen opettaja osaa työnsä, pyrkii tekemään oppilaan hyväksi voitavansa, haluaa tavallisesti kehittää osaamistaan, mutta ei moniin opetuksen rakenteellisiin reunaehtoihin sidoksissa olevana ole aina kovin innokas oman opetuksensa tai koulunsa pedagogiikan muutoksen edistäjä.

Ennen seitsemännessä luvussa tapahtuvaa tuloslöydösten arvottavaa tarkastelua ja kehittämistarpeiden kuvaamista esitetään keskeisten tulosten kooste vielä tiiviinä kuviona 15.



Kuvio 15. Tiivistelmä perusopetuspedagogiikan tilasta Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2007 toteuttamassa arvioinnissa

6 Pedagogiken¹ i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen

6.1 Utvärderingsuppdrag

Rådet för utbildningsutvärdering fick den 10.11.2006 i uppdrag av undervisningsministeriet att organisera en utvärdering av pedagogiken i den grundläggande utbildningen. Tonvikten i uppdraget låg på undervisningsplaneringen och -metoderna. Utvärderingsgruppen specificerade syftet med utvärderingen till att klargöra undervisningspraxisen, att identifiera förutsättningarna och hindren för en framgångsrik undervisning samt att bedöma de pedagogiska utvecklingsbehoven inom den grundläggande utbildningen. Utvärderingen berörde såväl den finsk- som den svenskspråkiga² utbildningen. Avsikten med detta kapitel är dels att beskriva pedagogiken i den svenskspråkiga utbildningen, dels att lyfta fram resultat som visar på skillnader mellan finsk- och svenskspråkiga lärares uppfattningar.

¹ Eventuellt skulle skolpedagogik eller didaktik ha varit en bättre översättning för pedagogiika i detta sammanhang. Ambitionen har emellertid varit att hålla sig till en liknande begreppsanvändning som på finska också om begreppen används något olika i de två språken.

² Framöver används beteckningarna svensk och svenskspråkig parallellt för att beteckna den svenskspråkiga utbildningen.

6.2 Pedagogiken i den svenskspråkiga skolan enligt tidigare undersökningar

En central fråga ur jämställdhetssynvinkel är huruvida den svensk- och den finskspråkiga utbildningen uppnår samma kvalitet. I OECD:s internationella jämförelser (PISA) har man kunnat konstatera att kunskapsresultaten i läsförståelse, matematik och naturvetenskap är en aning lägre i den svenskspråkiga utbildningen än i den finska men klart högre än i de övriga nordiska länderna (Brunell 2005; 2007). Man har också kunnat konstatera små skillnader i pedagogik och utbildningskontext mellan språkgrupperna beträffande de pedagogiska faktorer som mätts i komparativa internationella undersökningar.

Internationella jämförelser visar att finländska lärare tillmäter krävande kognitiva mål stor vikt (Taube & Mejding 1997). Inom den finlandssvenska skolan verkar man betona andra än kunskapsmässiga kvaliteter i högre grad än på finskspråkigt håll (Brunell 2005). De finlandssvenska eleverna med sin till synes lägre kunskapsinriktning förhöll sig positivare till skolan än de finskspråkiga. De uppvisade till exempel en större känsla av att vara ett med skolan. De bedömde det disciplinära klimatet som bättre, visade trots den något lägre resultatnivån ett större intresse för matematik, bedömde sitt förhållande till lärarna som mer positivt och var mindre ängsliga för skolmatematiken. (Brunell 2005).

Resursmässigt har situationen på finskt håll varit bättre. Detta gäller exempelvis antalet behöriga lärare och skolornas utrustningsnivå. Var fjärde högstadielärare var enligt Brunell icke-behörig i Svenskfinland år 2003, medan var tionde lärare i det övriga Finland saknade formell kompetens. Detta kom också fram i en utvärdering av grundtryggheten i den grundläggande utbildningen som gjordes av Rådet för utbildningsutvärdering (Knubb-Manninen 2005). En orsak till den höga andelen obehöriga lärare i vissa ämnen kan vara att antalet elever i kommunerna inte är tillräckligt för att tjänster skall kunna inrättas. I Pisaundersökningen menade hälften av rektorerna på svenskt håll att bristen på eller brister i läromedel påverkade undervisningen negativt åtminstone i en viss utsträckning, medan endast var fjärde rektor på finskt håll hade denna uppfattning. De svenskspråkiga skolorna verkar också satsa mindre än de finskspråkiga på extra stöd för undervisningen i form av klubbar, tävlingar och extra kurser – åtminstone i matematik. Andan och arbetsmoralen bland lärarna anses dock av nästan alla rektorer (96 %) vara god i såväl finska som svenska skolor. (Brunell 2007).

I Brunells (2007) analyser kunde dock inga direkta effekter av ovan nämnda pedagogiska faktorer konstateras på kunskapsnivån i skolorna. I de skolor som uppvisade goda resultat och gott skolklimat fanns det t.ex. lika stor andel icke-behöriga lärare som i de skolor som hade relativt sett svaga resultat och sämre skolklimat. Det enda som förklarade skillnaderna i resultat mellan skolorna var elevernas socio-kulturella bakgrund.



6.3 Genomförandet av utvärderingen

Den pedagogiska praxisen och utvecklingsbehoven inom den svenska utbildningen utreddes genom enkäter till alla 45 svenska skolor med undervisning i åk 7–9 och femtio skolor med undervisning i åk 4. Åland valde att inte delta i utvärderingen. Rektorerna besvarade först några frågor och därefter sändes en mer omfattande enkät till lärarna. I skolor med undervisning i åk 7–9 sändes frågeformuläret till alla de lärare i huvudsyssla som undervisar i modersmål, matematik, naturvetenskaper, finska, historia, musik och bildkonst. I skolor med undervisning i åk 4 riktades enkäten till samtliga lärare som undervisade i denna årskurs.

Enkäten utarbetades av en planerings- och utvärderingsgrupp som Rådet för utbildningsutvärdering tillsatt och som bestod av pedagogiska sakkunniga från olika områden av utbildningen. Ordförande för gruppen var professor Päivi Atjonen. Som svensk sakkunnig i gruppen ingick lektor Tom Wikman från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Övriga medlemmar var professor emeritus Seppo Hämäläinen, rektor Marjatta Salonen, rektor/klasslärare Anna-Maija Rasku, specialforskare Pekka Kupari samt undervisningsråd Irmeli Halinen. För organiseringen av utvärderingen ansvarade huvudplanerare Esko Korkeakoski vid Sekretariatet för utbildningsutvärdering. I organiseringen av projektet deltog även huvudplanerare Jouko Mehtäläinen och för den svenska utbildningens del huvudplanerare Gunnel Knubb-Manninen.

Enkäten sändes ut i mitten av mars. Pedagogiska forskningsinstitutet vid Jyväskylä universitet skötte det praktiska arbetet med insamlandet av data. 72 procent av de svenska lågstadieskolor som fick enkäten besvarade den. Svarsprocenten för lärare med undervisning i årskurs fyra i de skolor som besvarade enkäten var 100. Av de svenska högstadierna besvarade 84 procent enkäten men endast 62 procent av de lärare som tillställts enkäten i dessa skolor. När de preliminära resultaten av enkätmaterialen fanns att tillgå i början av höstterminen 2007 besökte utvärderingsgruppens medlemmar 2–3 skolor var. Tre svenska skolor besöktes: två i Österbotten och en i södra Finland. I samband med skolbesöken redogjordes för de preliminära resultaten och en grupp lärare och andra representanter för utbildningen på orten fick kommentera och diskutera resultaten med utvärderingsgruppens medlemmar.

Det svenska materialet består av 438 lärares enkätsvar. De kvantitativa enkätsvaren analyserades och beskrevs vid sekretariatet. För klassificering och analys av svaren på de öppna frågorna uppgjordes gemensamt ett klassificeringssystem och därefter fördelades materialet på planerings- och utvärderingsgruppens alla medlemmar. Det kodade materialet analyserades och sammanställdes sedan på sekretariatet. Den slutliga bedömningen av läge och utvecklingsbehov inom pedagogiken i den grundläggande utbildningen gjordes av planerings- och

utvärderingsgruppen med undantag för de medlemmar som arbetar vid sekretariatet.

Tabell 26. *Beskrivning av de lärare som besvarade enkäten*

Bakgrundsvariabler	Finska %	Svenska %
Lärare i åk 4	15	15
Lärare i åk 7-9	85	85
Lärare i skolor i städer och tätorter	95	76
Lärare i skolor på landsbygden	5	14
Kvinnliga lärare	66	70
Manliga lärare	34	30
Klasslärare	13	16
Timlärare i huvudsyssla	16	12
Lektorer och ämneslärare	69	71
Andra lärare	2	2
Lärarerfarenhet		
1–2 år	8	8
3–5 år	17	12
6–10 år	20	16
11–20 år	29	30
21 eller fler år	26	34

6.4 Lärares och rektorers uppfattningar om pedagogiken i den grundläggande utbildningen

Att utvärdera pedagogiken är en mångfasetterad uppgift. Utvärderingsgruppen har valt att fokusera på några i dess tycke centrala drag i pedagogiken och att välja dem som kriterier för en god undervisning. De kriterier som utvecklats baserar sig på målen i läroplanens grunder och är sex till antalet: 1) lärarnas pedagogiska grundtankar, 2) lärarnas medvetenhet om målen, 3) undervisningsmetodernas mångsidighet, 4) beaktandet av elevernas särdrag, 5) den pedagogiska miljöns funktionsduglighet, 6) jämlikheten i undervisningen

I det följande granskas situationen i den finlandssvenska skolan utgående från de fem första kriterierna. Jämlikhetsfrågan analyseras endast i ett nationellt perspektiv.



6.4.1 Lärarnas inställning till och medvetenhet om skolans mål

Lärarna ombads i enkäten formulera den pedagogiska grundtanke som de anser vara viktigast för deras undervisning och fostran. En granskning av vilka mål som ingår i lärarnas pedagogiska principer visar att lågstadielärarna betonar sin fostringsuppgift något mer än högstadielärarna, som framför allt lyfter fram vikten av att utveckla inlärnings- och tankeförmågan (se tabell 1 i bilaga 11). Skillnaderna mellan lärarna i årskurs 4 och lärarna i årskurserna 7-9 är dock inte speciellt stor. På finskt håll är bilden densamma och skillnaden mellan låg- och högstadium kanske något mer accentuerad. Följande utdrag exemplifierar de två huvudsakliga inriktningarna:

Viktigast av allt är att eleverna lär sig acceptera andra människor – lärs väl ut genom att föregå med gott exempel ex + att ta upp saker till diskussion & inte sopa under mattan

Förståelse är viktigast. Utantillinläring utan förståelse och mening har man inte stor nytta av

Många lärare anser att målen för undervisningen är för krävande. På en direkt fråga i vilken mån målens omfattning i förhållande till undervisningstiden utgör ett hinder för lyckade lektioner uppgav en tredjedel av de svenska högstadielärarna och 39 % av de svenska lågstadielärarna att det hindrade dem mycket eller väldigt mycket (tabell 6 i bilaga 11). Av de finska lärarna var närmare hälften (44 resp. 42 %) av den uppfattningen. Många lärare tog också fram problemet när de ombads ange det största problem på nationell nivå som borde åtgärdas för att undervisningen skall kunna förbättras (tabell 5 i bilaga 11). I synnerhet de svenska lärarna framhöll i detta sammanhang att målen är för krävande (22 % av lågstadielärarna och 13 % av högstadielärarna). På finskt håll uppmärksammades frågan av betydligt färre lärare (6 resp. 8 %).

De svenska lärarna riktade också i någon mån kritik mot grunderna för läroplanen, som bl.a. ansågs vara för teoretisk, oklar när det gäller anvisningarna för bedömning eller annars otydlig. Dessutom poängterades problemet med enhetlig läroplan och enhetliga normer samt nationella prov speciellt i finska.

När lärarna planerar sin undervisning är den lokala läroplanen den faktor som beaktas mest, med undantag för de finska högstadielärarna som mest beaktar läroämnets specifika karaktär (tabell 2 i bilaga 11). Också de nationella grunderna för läroplanen uppger sig lärarna beakta relativt ofta. Läroböcker spelar enligt lärarna en medelstor roll vid planeringen av undervisningen. På svenskt håll är läroboken av mindre betydelse, i synnerhet bland högstadielärarna.

Lärarna tog också ställning till i vilken mån de, när de väljer arbetssätt och undervisningsmetoder, beaktar en rad allmänna mål som poängteras i läropla-

nens grunder (se tabell 3 i bilaga 11). De svenska lågstadielärarna strävar i främsta rummet efter att stärka elevernas självkänsla, men även de övriga målen i läroplanens grunder beaktas ”mycket”. De svenska högstadielärarna uppgav sig mest beakta att undervisningsarrangemangen stöder utvecklingen av elevernas tankeförmåga, men även de beaktar de övriga målen mycket.

Enkätsvaren visar att lärarna är medvetna om skolans övergripande mål och försöker utgå ifrån dem när de planerar sin undervisning. Hur målen konkretiseras och operationaliseras i det dagliga arbetet ger enkäten endast en antydning om. I analysen av lärarnas beskrivningar av en pedagogiskt lyckad undervisningssekvens, steg ”klara mål som genomsyrar lärarens och elevens arbete” inte fram som någon beaktansvärd faktor i de svenska beskrivningarna (se tabell 27). Det övergripande målet nämndes, men i vilken mån eleverna var införstådda med målen framgick oftast inte. I det finska materialet var klara mål däremot det näst mest framträdande draget i beskrivningarna av lyckade undervisningssekvenser.

Tabell 27. Den viktigaste faktorn i en pedagogiskt lyckad undervisningssekvens/lektion

	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Ej svar	23	30	19	26
Eleverna aktiva	28	12	17	17
Mångsidig undervisning	19	16	9	7
Motivation	12	11	13	9
Åskådlig undervisning	9	11	6	8
Positiv studieanda	5	5	3	4
Klara mål	2	4	15	14
Stöd för elevernas tänkande	2	3	2	4
Mångsidig bedömning	2		1	
Samarbete		4	8	6
Övningar		2	1	1
Annat		2	7	3



6.4.2 Hur arbetar lärarna och hur mångsidiga är undervisningsmetoderna?

Vid utformningen av undervisningen har de svenska lågstadielärarna framför allt som ledstjärna att skapa en trygg, trevlig och inspirerande *inlärningsmiljö med arbetsro för eleverna och att beakta de enskilda elevernas behov och förmåga* (se tabell 1 om pedagogiska principer i bilaga 11). Högstadielärarna understryker vikten av att beakta de enskilda elevernas behov och olika förmåga samt att väcka motivation. I det finska materialet stiger strävan att behandla eleverna jämlikt och rättvist fram som den viktigaste ledstjärnan för undervisningen.

För lågstadielärarnas del kännetecknas en lyckad undervisningssekvens framför allt av att *eleverna är aktiva och att läraren handleder* (se tabell 27). Ett drag som också förekom relativt ofta i beskrivningarna var *mångsidiga undervisningsmetoder och arbetssätt*. Ofta steg också elevernas motivation och intresse för ämnet fram i beskrivningarna. I högstadielärarnas beskrivningar ingick samma drag, men mångsidiga metoder förekom mest. I det finska materialet steg klara mål för undervisning och inläring fram som ett ofta förekommande drag.

Strävan till en mångsidig och aktiverande undervisning kan ta sig följande uttryck:

Då jag kunnat använda mig av flera olika källor och metoder under en lektion t.ex. läsa högt, visa bilder, en filmsekvens och uppmuntrat till nyfikenhet och diskussion.

Många lärare känner att de lyckats i sitt arbete i synnerhet när eleverna är motiverade för sitt arbete. Metoderna kan variera såsom det framkommer i följande utdrag:

Tystläsningstimmar där elever tyst fnissar till för något roligt de läst, i en alldeles lugn stund där alla är fördjupade i sin bok. Målet är att de svaga eleverna känner att de greppat innehållet i en FINSK bok, vilket höjer deras självförtroende med storm! De starka stärker sin språkstruktur och övar sitt ”finska öga”.

Undervisningsperiod: Pythagoras sats i en grupp bestående av nior med svårigheter i matematik. Undervisningen var helt baserad på att tänka rent konkreta kvadrater på triangelns sidor och deras areor. Vi räknade utan ekvationer. Hela gruppen klarade provet med godkänt vitsord. Provet var av normal svårighetsgrad.

Fler exempel på lyckade undervisningssekvenser finns systematiserade i bilaga 12.

Undervisningen på finskt håll verkar vara mer lärobokscentrerad än på svenskt håll (se tabell 28). Skillnaderna är större på högstadiet än på lågstadiet.

Nästan hälften av lärarna i finska högstadieskolor uppgav sig använda lärobok väldigt mycket, medan endast en tredjedel av lärarna i svenska högstadieskolor gjorde det. Hela 13 % av de svenska högstadielärarna uppgav ett de nästan inte alls använde lärobok. Användningen av egna arbetsblad är däremot vanlig bland de svenska lärarna.

Tabell 28. Den dagliga användningen av läromedel

Läroböcker	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Nästan inte alls	3	13		5
I någon mån	8	22	5	14
Mycket	46	32	40	34
Väldigt mycket	43	34	55	47

Arbets- och övningsböcker	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Nästan inte alls	9	40	11	28
I någon mån	37	24	31	20
Mycket	35	23	37	22
Väldigt mycket	19	13	21	30

Egna arbetsblad	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Nästan inte alls		6	12	5
I någon mån	25	23	52	38
Mycket	48	40	30	41
Väldigt mycket	27	31	6	17

Vissa skillnader mellan läroämnena i bruket av läromedel framträder på högsta-
diät. Exakta siffror kan inte anges eftersom många lärare undervisar i flera ämnen
och anger medeltalet för sitt eget bruk av läromedel. *I kemi, fysik och matematik
förefaller man dock använda läroboken allra mest.* I geografi, biologi, finska och
historia använder man också läroboken mycket. Minst används den i modersmål,



musik och bildkonst. För egna arbetsblad är trenden i de olika ämnena den omvända. Mest används *egna arbetsblad i finska, modersmål och bildkonst*.

En intressant fråga är också om och hur lärarnas sätt att arbeta har förändrats. Endast 60 % av lärarna svarade på frågan om deras undervisning har förändrats på något sätt under de senaste fem åren (tabell 7 i bilaga 11). Lågstadielärarna identifierade positiva förändringar speciellt i fråga om planeringen av undervisningen, medan högstadielärarna främst lyfte fram förbättringar i själva genomförandet av undervisningen. På högstadiet upplevde man också i viss mån att man hade fått bättre materiella resurser för sin undervisning. Få lärare lyfte emellertid fram skillnader i hur de beaktar eleverna i sin undervisning – endast några procent uppgav sig ha börjat beakta elevernas inlärningsbehov och -förutsättningar bättre. På finskt håll är trenden överlag densamma. Den kanske mest i ögonen fallande skillnaden gäller beaktandet av eleverna. Nästan var tionde finskspråkig lågstadielärare har förändrat undervisningen så att de nu beaktar elevernas behov och förutsättningar bättre än för fem år sedan.

Växande erfarenhet ger möjligheter till förändringar i undervisningen, såsom i följande exempel:

Jag betonar allt mer samplaneringen, målformuleringen och elevernas aktiva medverkan i utvärderingen. Här använder jag mig av portfoliomethoden.

Jag behöver inte längre fundera så mycket på själva innehållet, i stället koncentrerar jag mig på sättet att undervisa.

Undervisningen har också påverkats av möjligheten att använda nya arbetsredskap:

Ny utrustning – dokumentkameran som jag använder 90 % av alla lektioner.

Netlibris är ett mycket bra forum för diskussion av litteratur mellan elever.

Hur mångsidiga är undervisningsmetoderna?

De pedagogiska principer som lärarna lyfter fram som ledstjärna för sin undervisning visar en bild av en lärarkår med många olika uppfattningar om en god undervisning. Eftersom lärarna betonar olika delar av läroplanerna kan man anta att också undervisningsarrangemangen och arbetssätten varierar. Därför kan man också anta att eleverna under sin skoltid får pröva varierande arbetssätt.

Som specifik pedagogisk grundtanke förekommer variation och mångsidighet i undervisningen endast hos ett par procent av lärarna. När lärarna planerar sin undervisning lägger de emellertid stor vikt vid mångsidighet och variation.

Var fjärde svensk lärare uppger sig betona mångsidighet och variation "våldigt mycket" och mer än hälften "mycket" (se tabell 29). Mångsidigheten betonas mindre av de finska lärarna.

Tabell 29. *Betoning på att undervisningen är mångsidig och varierande vid val av undervisningsarrangemang och – metoder*

	Svenska lågstadielärare %	Svenska högstadielärare %	Finska lågstadielärare %	Finska högstadielärare %
Nästan inte alls				1
I någon mån	15	18	27	28
Mycket	59	58	58	54
Våldigt mycket	26	24	15	18

Riktigt lika framträdande roll får inte mångsidigheten då man granskar lärarnas beskrivningar av en pedagogiskt lyckad undervisningssekvens (se tabell 27). I lärarnas beskrivningar förekommer mångsidiga undervisningsmetoder som ett av de tre mest framträdande dragen i knappt en femtedel av de svenska lärarnas beskrivningar och i knappt en tiondedel av de finska lärarnas.

Såvida en användning av olika typer av läromedel också kan fungera som indikator för en metodisk variation, kan man påstå att svenskspråkiga lärare undervisar mera varierat än finskspråkiga. De svenska lärarna använder såväl egna arbetsblad och andra böcker betydligt oftare än sina finska kolleger. Den metodiska variationen kunde dock utökas. Detta påstående understöds av den i jämförelse blygsamma användningen av undervisningsspel, TV-videomaterial och Internetbaserat material. Nya medier resulterar dock inte nödvändigtvis i en kvalitetshöjning av undervisningen, såsom följande citat visar:

Slutat använda datorundervisning i ge-arbeten om "ett land" (eleverna kopierar bara...)

Många lärare upplever sig ha behov av att utveckla undervisningsmetoderna (se tabell 30). Cirka en sjättedel av lärarna uppger sig i främsta rummet vara i behov av fortbildning om undervisningsmetoder helt allmänt eller specifikt om datorstödd undervisning. Lika stor är andelen av de svenska lärare som påtalar behovet av fortbildning i differentieringsmetodik och i undervisning av elever med specialbehov. Beaktar man också de lärare som uppgett sig behöva ämnesdidaktisk fortbildning, där också metodiska frågor ingår, accentueras behovet av undervisningsmetodiskt stöd ytterligare. Bland de finska lärarna verkar behovet



av fortbildning i differentieringsmetodik och undervisning av elever med specialbehov vara betydligt större än bland de svenska lärarna.

Tabell 30. Behovet av fortbildning om undervisningsmetoder

	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Undervisningsmetoder, allmänt	9	9	7	8
IT i undervisningen	8	6	8	11
Differentiering, individualisering	0	3	8	10
Undervisning av elever med specialbehov	14	8	30	15
Ämnesdidaktik	12	16	14	13

6.4.3 Hur beaktas elevernas särart?

Att beakta elevernas individualitet är en viktig princip för de finländska lärarna. Mellan 12 och 14 % av de svenska lärarna lyfte fram tankar om detta när de ombads beskriva viktiga grundtankar för sin undervisning (se tabell 1 i bilaga 11). Följande citat exemplifierar denna hållning:

Att se alla elever, ge alla vad de behöver. Kräver mer av de duktiga.

Relativt väl beaktas skillnaderna mellan eleverna och mellan de behov eleverna har, även när lärarna planerar sin undervisning. ”Skillnaderna mellan eleverna och deras behov” var den tredje mest beaktade aspekten och betonades ”mycket” (se tabell 2 i bilaga 11).

När de finländska lärarna väljer undervisningsmetodik och arbetssätt, hör differentieringen av undervisningen i olika former däremot inte till de faktorer som beaktas mest – den beaktas endast ”i någon mån” (se tabell 3 i bilaga 11). I något större utsträckning beaktar man elevernas möjligheter att gå fram i egen takt. Beaktandet av elevernas särart tycks alltså ske mera genom att ge eleverna frihet än genom att läraren anpassar sitt arbetssätt till eleverna.

Elevgruppernas heterogenitet upplevs av många lärare som ett problem. Ca 10 % av lärarna uppgav att heterogena grupper och behovet av speciellt stöd utgör det viktigaste hindret för förverkligandet av deras pedagogiska principer (se tabell 6 i bilaga 11). Ungefär 10 % av de svenska lärarna såg elevernas bete-

endestörningar som det största hindret. Dessutom anses varierande inlärningsfärdigheter försvåra genomförandet av en lyckad lektion ganska mycket (se tabell 6 i bilaga 11). Följande lärarröst exemplifierar detta:

Att hinna se och ge av min tid åt de duktiga eleverna under lektionerna. Oftast är det ju de svaga el. stökiga eleverna som får det mesta av min uppmärksamhet.

Beaktandet av elevernas särart utgör en utmaning för lärarna. Lärarna lyfte i sina beskrivningar fram svårigheten att differentiera undervisningen (se tabell 5 i bilaga 11). Av de svenska lärarna behandlade 12 % denna tematik och av de finska lärarna några procent fler. Andra närliggande problem som lyftes fram var inlärnings svårigheter och svag självkänsla hos vissa elever.

Under 2000-talet har allt fler elever konstaterats ha särskilda behov och en avsevärd del av dessa elever har integrerats i normal undervisning. Emellertid uppger endast några procent av lärarna att de börjat beakta elevernas särart i större utsträckning än tidigare under de senaste fem åren (se tabell 7 i bilaga z). Mest har de finska högstadielärarna ändrat sig.

Det finns ett klart uttalat behov av yrkesmässigt stöd för undervisning av elever med speciella behov bland lärarna. Undervisningen av elever med specialbehov var det tema som oftast förekom i lärarnas önskemål om fortbildning (se tabell 37). De svenska högstadielärarna utgjorde dock ett undantag i detta avseende. För dem var det viktigast att få ämnesdidaktisk fortbildning. Endast 8 % av dem lyfte fram behovet av undervisning av elever med speciella behov. Bland de finska lärarna var behovet av fortbildning i undervisning av elever med speciella behov betydligt större än bland de svenska. Följande exempel konkretiserar problematiken:

Svårt att hantera väldigt heterogena grupper. Tips om arbetsmetoder som hjälper att lösa problem relaterade till detta kunde vara bra.

6.4.4 Hurdan är den pedagogiska miljön och hur stöder den inläring och undervisning?

I enkäten ombads lärarna bedöma hur stora undervisningsgrupper de i allmänhet undervisar. Skolbesöken visade att gruppindelningen i många skolor var flexibel och att lärarnas uppgifter om undervisningsgruppens storlek endast är ett uppskattat medeltal. En granskning av dessa medeltal visar dock att studiemiljön med hänsyn till gruppstorlek är betydligt mer varierande i lågstadiet än i högstadiet. Dessutom är gruppstorleken något mindre i de svenskspråkiga skolorna än i de finska. De svenska lärarna undervisar i huvudsak grupper på 16–20. Detta gäller för hälften av lågstadielärarna och två tredjedelar av högstadielärarna. Det



gäller också för väl hälften av de finska högstadielärarna. De finska lågstadielärarna har oftast grupper på 20–25 elever.

Tabell 31. *Undervisningsgruppernas storlek enligt skolspråk och skolform*

Undervisningsgruppens storlek i huvudsak	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
10 eller färre	8	1	2	
11–15	9	11	7	5
16–20	52	66	27	56
21–25	17	23	41	37
26–30	14		23	2
över 30			1	

I enkäten till rektorerna bedömde rektorerna sin skolas pedagogiska verksamhetsförutsättningar genom att med skolvitsord ange hur ändamålsenliga olika faktorer är med tanke på undervisningsarrangemangen. Rektorernas uppfattning om situationen i skolan var i allmänhet positiv (se tabell 32). Rektorerna var mest nöjda med andan i skolan, vilken anses stöda utvecklingen av undervisningen. Detta överensstämmer med resultaten från Brunells (2007) undersökning. I synnerhet i lågstadierna har man en gemensam och enhetlig syn på undervisningen. Närmiljön anses ge relativt goda möjligheter till stöd för undervisningen. I de svenska lågstadierna fick också skolutrymmena ett gott vitsord. Rektorerna var överlag minst nöjda med resurserna för anskaffningar. Också resurserna för att stöda lärarnas kunnande ser man som bristfälliga.

Rektorerna är relativt nöjda med läromedlen – i synnerhet på lågstadiet. Inga skillnader kan heller konstateras mellan de finska och de svenska rektorerna i fråga om läromedlen, vilket är något överraskande med tanke på att hälften av de svenska rektorerna i Brunells (2007) undersökning i högstadiet ansåg att otillfredsställande läromedel påverkade inlärningen negativt, medan endast var fjärde finsk rektor gjorde det. Den bedömning som rektorerna gjort i denna utvärdering avser eventuellt i huvudsak tillgången på och resurser för inköp av läromedel och inte hur pedagogiskt lämpliga de är eller hur väl de överensstämmer med läroplanen.

Den svenskspråkiga utbildningen har genom tiderna haft problem med läromedlen, eftersom det relativt sett låga elevantalet gör det svårt att täcka de kostnader som en frekvent uppdatering av läromedlen medför. Det är inte alltid möjligt att göra egna finlandssvenska läromedel. I många fall översätter man fin-

Tabell 32. Rektoreernas uppfattning om skolans pedagogiska verksamhetsförutsättningar (bedömningskala: 4-10).

Vitsord för verksamhetsförutsättningar	Svenska lågstadier	Svenska högstadier	Finska lågstadier	Finska högstadier
En anda som stöder utveckling av undervisningen	8,4	8,3	8,2	8,2
Gemensam och enhetlig syn på undervisningen	8,4	7,9	8,3	8,1
Undervisningsutrymmen	8,2	7,9	7,9	7,7
Läromedel och bredvidläsningsmaterial	8,1	7,8	8,1	7,8
Möjligheter i skolans närmiljö	7,9	8,0	8,0	7,7
Informations- och kommunikationstekniska förutsättningar	7,8	7,9	7,8	7,9
Undervisningsapparat	7,5	7,7	7,9	7,7
Ekonomiska resurser att stöda lärarnas kunnande	7,4	7,7	7,0	7,1
Ekonomiska resurser för anskaffningar	7,2	7,5	7,0	7,0

ska läromedel. En del rikssvenskt material utnyttjas också i skolorna. Material för undervisningen i finska har dock alltid varit på den svenska utbildningens eget ansvar. Med detta i minnet kan man förvänta sig skillnader mellan finskspråkiga och svenskspråkiga lärare i bruket av läromedel.

Enkätresultatet visar att den finlandssvenska skolan utmärks av en flitig användning av andra böcker än läro- och arbetsböcker i undervisningen (se tabell 33). Detta kan förstås som en följd av bristande tillgång på uppdaterade läromedel, men det kan också ha att göra med den nödvändiga satsningen på det svenska språket i en tvåspråkig, finskdominerande miljö (se t.ex. Slotte-Lüttge, 2005). Det är framför allt i lågstadiet som man läser andra böcker väldigt mycket (13 %).

De svenska lärarna förlitar sig också betydligt mer på eget undervisningsmaterial än de finska. Betydligt färre lärare uppger sig använda läroböcker ofta eller mycket ofta i de finlandssvenska skolorna (differens 14 %). Huruvida detta återspeglar variationer i pedagogisk grundsyn eller i läromedelsutbudet är svårt att avgöra. Eftersom skillnader också förekommer i användningen av andra hjälpmedel kan båda förklaringarna vara relevanta. Skillnader mellan en uppgiven

**Tabell 33.** *Det dagliga bruket av annan litteratur än läroböcker*

Andra böcker än läroböcker, arbets- eller övningsböcker och lärarhandledningar	Svenska lågstadier	Svenska högstadier	Finska lågstadier	Finska högstadier
	%	%	%	%
Nästan inte alls	5	13	4	13
I någon mån	58	43	70	58
Mycket	25	34	25	24
Väldigt mycket	13	10	3	6

stor och mycket stor användning av arbetsböcker är 17 %. Samma siffra för lärarhandledningar är hela 31 %. Detta torde återspegla det faktum att lärarhandledningar på svenskspråkigt håll i allmänhet utges långt efter att själva läromedlet utkommit eller inte alls. Skillnader i en frekvent användning av övrig litteratur (14 %), tidskrifter (8 %) och egna kopior (17 %) stöder en uppfattning om att lärarna i de svenskspråkiga skolorna prioriterar andra material än läroböcker eller alternativt är förvisade till en användning av andra material på grund av ett begränsat utbud. Följande kommentarer tyder på att det finns lärare som anser sig sakna viktiga arbetsredskap:

Borde finnas mera material! Skulle gärna se att det skulle finnas flera arbetsböcker!

Jag har inte hittat läroböcker, som skulle passa min undervisningsstil!

Den fysiska miljön verkar vara tillfredsställande. Lärarna anser inte att den utgör något väsentligt hinder, när de försöker undervisa enligt sin egen pedagogiska grundtanke (se tabell 34). Varken utrymmen, apparatur eller läromedel sågs som betydelsefulla hinder. Praxisen i skolan, dvs. verksamhetsmiljön och de dagliga rutinerna, ansågs däremot utgöra ett hinder för var tionde lärare i de svenska högstadierna och i de finska skolorna. Stora grupper är dock den miljöfaktor som upplevs mest negativt – i lågstadiet av mer än var fjärde lärare. Minst problem med stora grupper hade man i de svenska högstadierna.

För stora grupper – då har läraren svårt att följa med par- eller grupparbete, då kan man inte heller ha lika många muntliga presentationer

Brist på tid, tyngande andra uppgifter som tilldelas lärare utöver undervisning. Mycket hemarbete.

Tabell 34. De viktigaste hindren i inlärningsmiljön för förverkligande av pedagogisk princip

Hinder för pedagogisk princip	Svenska lågstadie lärare %	Svenska högstadie lärare %	Finska lågstadie lärare %	Finska högstadie lärare %
Stora grupper	26	13	29	20
Skolans praxis	2	11	13	8
Utrymmen	3	1	4	2
Apparatur		3	1	3
Läromedel		1	2	1

En liknande bild stiger fram ur de svar som lärarna gav på frågan i vilken mån en rad uppräknade faktorer försvårar genomförandet av en lyckad lektion (se tabell 6 i bilaga 11). Faktorer som brist på läromedel och oändamålsenliga utrymmen ansågs endast i någon mån försvåra undervisningen. De svenska lågstadielärarna ansåg att undervisningen försvårades i synnerhet av mängden uppgifter utöver undervisningen. Det stora antalet elever per lärare försvårade de finska lärarnas undervisning mycket.

När lärarna tog ställning till eventuella förändringar i undervisningen under de senaste fem åren lyfte vissa lärare (5–12 %) fram förändringar i de materiella förutsättningarna. Förändringarna var i huvudsak positiva, såsom bättre möjligheter att utnyttja datorer, bättre läromedel och bättre möjligheter att utföra laborationer. Följande citat är ett exempel på denna typ av förändring:

Jag har fått tillgång till dataprojektor och dokumentkamera och det är det bästa som hänt mig under min lärarbana, hittills.

Den allmänna andan i samhället som leder till att elever utvecklar beteendestörningar upplevdes dock av många lärare som problematisk. Följande svar understryker att det skett förändringar både i elevernas beteende och i deras prestationer:

Man får hela tiden hitta på nya metoder eftersom eleverna blir oroligare hela tiden och deras inställning till skolan ändras. De tycker att de skall serveras allt.

Elever med specialbehov sitter i "vanlig" klass. I en grupp kan det finnas sex dyslektiker och en ADHD-elev samt "vanliga" elever. Det är omöjligt att tillgodose allas behov. De "vanliga" eleverna blir lidande. Duktiga elever blir uttråkade eftersom de kommer för "lätt" undan trots att de får extra uppgifter.



Även om kontinuerlig fortbildning kan betraktas som ett centralt stöd för undervisningen, når fortbildningen inte alla lärare. Lågstadielärarna har deltagit något oftare i fortbildning än högstadielärarna. Var tionde svenskspråkig lågstadielärare och ungefär var sjätte högstadielärare har inte deltagit en enda gång i frivillig fortbildning under de senaste fem åren. Man kan också se skillnader mellan språkgrupperna. De svenska lärarna har deltagit något oftare i frivillig fortbildning än de finska lärarna.

Tabell 35. Deltagandet i frivillig fortbildning för förbättrande av yrkesskickligheten

Deltagande i frivillig utbildning	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Inte alls	11	16	19	23
1–2 gånger	38	42	40	42
3–4 gånger	27	27	24	21
5 gånger eller fler	25	15	17	14

6.4.5 Pedagogiska utvecklingsbehov i den finlandssvenska skolan

Pedagogiken i den grundläggande utbildningen är mångskiftande. Också idealen är mångskiftande. I enkäten visade lärarna på hinder och problem som de möter i sitt arbete. Dessa bör ses som centrala utvecklingsområden för utvecklingen av undervisningen. Lärarna hade också möjlighet att reflektera över sitt behov av stöd och ange vilka nationella åtgärder som vore motiverade. I det följande beskrivs lärarnas uppfattningar om viktiga åtgärdsbehov i undervisningen i dag.

När lärarna vill förverkliga sina pedagogiska ideal upplever de stora undervisningsgrupper som det största hindret (se tabell 36). På lågstadiet där betoningen på fostran är relativt stark, upplevs stora grupper som ett problem av mer än var fjärde lärare. De finska lärarna ser något oftare gruppstorleken som ett problem. I detta material var elevantalet per klass i de svenska skolorna i medeltal 18 både på högstadiet och på lågstadiet. De finska skolorna hade i medeltal 20 elever.

De svenska högstadielärarna ser något oftare än de finskspråkiga kollegorna drag hos eleverna såsom beteendestörningar, brist på motivation och elevernas allmänna situation som orsaker till att de inte kan förverkliga sina principer i undervisningen. En kritisk fråga är också arbetsrutinerna i skolan.

I lågstadiet lyfter man fram problem såsom beteendestörningar hos eleverna och höga läroplanskrav i förhållande till den tid man har till förfogande. Det är

också intressant att notera att var tionde lärare i de svenska lågstadierna skyller på sig själv och sina egna brister när det gäller att förverkliga sina ideal.

Exempel:

För stora grupper – då har läraren svårt att följa med par- eller grupparbete, då kan man inte heller ha lika många muntliga presentationer.

För mycket innehåll på för kort tid.

Det största hindret för att undervisningen skall gå hem är den "allmänna oron" idag, elever som inte kan koncentrera sig och inte orkar läsa läxor eller ens vill lära sig ...

Vissa gånger har det känts som om jag hade för mycket jobb – har inte haft ork/energi att göra lektionerna så välplanerade och mångsidiga som möjligt.

Tabell 36. Det viktigaste hindret för förverkligande av egna pedagogiska grundtankar

	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Ej svar	22	23	17	24
Ej hinder		1	2	2
Eleverna				
Beteendestörningar	12	10	7	7
Heterogena grupper	8	5	7	8
Elevernas allmänna situation	3	4	2	3
Elevernas attityder	2	3	2	4
Elevernas motivation	2	7		4
Behovet av speciellt stöd	2	3	4	2
Undervisn.förutsättn.				
Stora grupper	26	13	29	20
Lp-kraven i förh. till tid	9	7	3	6
Utrymmen	3	1	4	2
Skolans praxis	2	11	13	8
Apparatur		3	1	3
Läromedel		1	2	1
Övrigt				
Lärarens egen situation	9	4	2	4
Vårdnadshavarna	2		3	1
Annat		3	3	2



Svaren på frågan i vilken mån en rad uppräknade faktorer hindrar läraren från att förverkliga en lyckad lektion eller undervisningsfrekvens kompletterar bilden (se tabell 6 i bilaga 11).

De svenska högstadielärarna upplever att *elevernas olika inlärningsfärdigheter* hindrar dem mest från att lyckas i sin undervisning. Överlag ser de olika problem hos eleverna som hinder, men också omfattningen av målen i relation till den tid de har till förfogande och mängden uppgifter utöver den egentliga undervisningen. Däremot anser de inte att bristande materiella resurser såsom läromedel och undervisningsutrymmen utgör något större hinder.

De svenska lågstadielärarna upplever *mängden uppgifter utöver den egentliga undervisningen* som det största hindret när det gäller att lyckas i sin undervisning. Elevernas olika inlärningsförmåga och många elevers specialbehov är också ett hinder för lågstadielärarna, liksom strukturella frågor som det stora antalet elever per lärare och krävande mål. På lågstadiet har man ännu inga större problem med likgiltiga elever och inte heller upplevs de materiella resurserna som stora hinder.

I en annan fråga (se tabell 5 i bilaga 11) ombads lärarna beskriva hur de löst ett problem i sin undervisning. De problem som oftast beskrevs kan karaktäriseras var problem med *ordningen på lektionerna*. Var femte högstadielärare och var fjärde lågstadielärare har försökt lösa problem med en eller flera stökiga elever. Var tionde lärare beskriver problem med att differentiera undervisningen och få den att passa såväl enskilda elever som hela klassen. Dessutom har man på lågstadiet relativt ofta haft problem med samarbetet med vårdnadshavarna och på högstadiet med elevers motivation. Trenden är densamma i finska och svenska skolor.

De flesta lärare upplever sig behöva någon form av yrkesmässigt stöd för att kunna utveckla sin undervisning (tabell 37). De svenska högstadielärarna önskar sig främst fortbildning i *ämnesdidaktiska frågor och frågor som berör undervisningsmetoder*. Många betonar färdigheter i att utnyttja IT i undervisningen. Lågstadielärarna upplever sig behöva yrkesmässigt stöd främst för undervisningen av *elever med specialbehov*. Ämnesdidaktiska och undervisningsmetodiska frågor kommer i andra hand. Den mest i ögonen fallande skillnaden mellan finska och svenska lärare är det starka behovet av stöd för undervisning av elever med specialbehov bland de finska lärarna i synnerhet på lågstadiet.

På lågstadiet efterlyses en stödjande pedagogisk ledning, kollegialt samarbete eller handledning inom den egna skolan. Också smidiga utbildningslösningar för komplettering av den egna kompetensen lyftes fram. Speciellt högstadielärarna efterlyser också möjligheter till kollegialt samarbete med lärare i samma ämnen i andra skolor.

Behöver mest stöd på det emotionella och psykiska planet för att orka med alla problem på arbetsplatsen (t.ex. en okompetent rektor m.m.)

Tabell 37. Behovet av yrkesmässigt stöd

	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Ej svar	17	26	13	22
Ej behov av stöd	3	2	3	2
Stödets innehåll				
Undervisning av elever med specialbehov	14	8	30	15
Ämnesdidaktik	12	16	14	13
Undervisningsmetoder, allmänt	9	9	7	8
Adb i undervisningen	8	6	8	11
Relationen lärare- elev	5	4	3	3
Samarbete med vårdnadshavarna	3	1	2	1
Grunden för det egna arbetet	2	1	1	4
Handledning av elever med beteendestörningar	2	5	4	4
Skolans styr- och stödsystem	2		1	
Differentiering, individualisering		3	8	10
Något annat innehåll	3	2	2	3
Stödets art				
Handledning och samarbete i egen skola	8	5	3	2
Smidiga fortbildningslösningar	8	5	1	1
Kontinuerlig, egen uppdatering utanför skolan	3	5	1	1
Goda läromedel, redskap och utrymmen	3	3		1

Frågan om vilka problem i anslutning till den nationella styrningen man önskade en lösning på aktiverade inte lärarna i någon större utsträckning (tabell 38). I hela samplet besvarade bara cirka hälften av högstadielärarna och ungefär två tredjedelar av lågstadielärarna frågan.

Tabell 38. *Problemområden i behov av nationella åtgärder*

	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Ej svar	39	56	33	43
Ej problem	3	2	3	2
Läroplan och timfördelning				
För krävande mål	22	13	6	8
Grunderna för läroplanen	8	6	4	4
Läroplanerna och läromedlen	3	2	1	1
Timfördelningen	3	4	3	7
Förändringstakten för snabb	2	1	2	1
Resurser och undervisning				
Resurser för skolarbetet	8	3	4	4
För stora grupper	2	2	23	11
Differentiering på gruppnivå	2	2	1	5
Resurser för elever som behöver specifikt stöd	2	1	3	2
Specialundervisningens former			3	2
Arbetsron och störande elever		1	1	3
Information och arbetsfördelning				
Mer öppenhet i elevvården			2	1
Samarbetet hem och skola klarare			2	
Annat	9	7	8	7

Skillnaden mellan de finska och de svenska lärarnas syn på åtgärdsbehoven på nationell nivå är intressant. De svenska lärarna klagar på att målen är för krävande medan de finska lärarna vill minska gruppstorleken. Det är i synnerhet på lågstadiet som man önskar en lösning på respektive problem. Också inom flera

ämnen på högstadiet påtalar de svenska lärarna de höga kraven i förhållande till den tid man har till förfogande.

Inom biologikursen åk 9 föreskrivs för mycket stoff. Man borde tydligt lyfta vissa bitar till ex. hälsokunskapen – i dagsläget sker ett onödigt överlapp tror jag.

På vår svenskspråkiga ort hinner inte alla nå målen för undervisningen i finska

Läroplanerna i historia åk 7 och 8, alldeles för omfattande kursinnehåll, mot antalet lektioner/v.

Läroplanen innehåller alldeles för mycket i förhållande till den tid man har. Skulle vara viktigare att lära sig grundprinciper och förståelse i stället för att "snusa" på en massa saker.

En fråga i anslutning till läroplanen och läroplanens grunder som kommer fram speciellt i det svenska materialet är *vitsordsbedömningen i finska*. Sedan man börjat betona att vitsorden skall ges på enhetliga nationella grunder förorsakar bedömningen av kunskaperna i finska problem. Variationen är ju mycket stor: en del elever har finska som modersmål medan andra inte hört finska utanför skolan och kanske dessutom lider av inlärningssvårigheter. Om det bara är absoluta kunskaper som får noteras accentueras problemen att belöna framsteg i inlärningen.

Svårt att ge vitsord i finska då Österbotten och Nyland så olika.

De nationella proven i finska leder till att eleverna (i Sydösterbotten) mister tron på att lära sig finska.

Anvisningarna för bedömningarna oklara: hur beakta kriterier för vitsordet 8, individuella förutsättningar och självvärdering.

Allt i läroplanerna i finska inte det viktigaste i Österbotten.

6.5 Sammanfattning av det pedagogiska läget i den finlandssvenska skolan

Sammanfattningsvis ger utvärderingen en bild av en ambitiös lärarkår som är angelägen att följa de föreskrifter och överenskommelser som den representativa demokratin formulerat som styrinstrument för skolan. När omkring 80 % av lärarna utgår från läroplanen mycket eller väldigt mycket i sin planering av undervisningen kan man utgå från att möjligheterna att genomföra en jämlik likartad



undervisning i olika delar av landet är stor, vilket också regionala jämförelser i detta material visar. Detsamma har konstaterats i internationella jämförelser. Läroplanerna betraktas uppenbarligen som ett värdefullt stöd för planeringen av undervisningen. Det kan eventuellt tolkas så att den grad av nationell styrning som förverkligades i läroplanens grunder år 2004 fungerar väl.

Lärarkåren är relativt heterogen med avseende på vad man i första hand vill uppnå med sitt arbete. De varierande pedagogiska grundtankar man har som ledstjärna faller dock inom ramen för läroplanens grunder. Det finns en tendens bland lågstadielärarna att något mera betona skolans roll som fostrare än vad högstadielärarna gör, men skillnaderna är inte stora. De varierande synsätten inom lärarkåren kombinerade med en uttalad strävan till mångsidig undervisning kan antas garantera att eleverna erbjuds en varierande pedagogik under skolåren.

Det verkar som om lärarnas ambition att beakta elevers individualitet och särprägel på ett övergripande plan ingår i en uppfattning om god pedagogik. Likaså betonar man elevernas rätt till arbetsro och strävar efter att skapa en trygg och inspirerande inlärningsmiljö. Stökiga och oroliga elever i stora och heterogena undervisningsgrupper utgör emellertid en utmaning för lärarna, något som man försöker bemöta på olika sätt. I materialet för hela landet framgick det att lärarnas svårigheter att förverkliga sin idealpedagogik ökade med växande skol- och/eller gruppstorlek.

Den pedagogiska verksamheten kännetecknas, när den upplevs vara som bäst, av att eleverna är aktiva, undervisningen varierande och inlärningsuppgiften och stoffet motiverande.

En liten, men dock noterbar del (ungefär 12 %) av respondenterna hade låtit bli att besvara den inledande frågan om vilken pedagogisk verksamhetsprincip som de ansåg vara allra viktigast i deras undervisning och fostran. Eftersom de övriga öppna frågorna hade ännu lägre svarsprocent kan det vara skäl att något beröra lärarnas ovilja att besvara dessa. Förutom praktiska omständigheter såsom tidsbrist kan orsakerna eventuellt sökas i läraryrkets praktiska inriktning. Också om utsagda principer ligger bakom de olika val som varje yrkesverksam lärare gör dagligen kan en stor del av själva yrkeskunskapen betraktas som tyst, icke-verbaliserad kunskap (se t.ex. Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004; Nummenmaa & Välijärvi 2006). Problemet med att få koncisa svar på generella frågeställningar av denna typ identifierades av Hansén (1997) som i en intervjuundersökning med lärare kunde notera att speciellt frågor som gällde definitioner på fostran upplevdes som svåra. Lärarens språkbruk liknade enligt Hansén snarare amatörns än fackmannens. Följande uttalande tyder på att varken lärarutbildningen eller lärarfortbildningen lyckats utveckla en relevant teoretisk referensram:

Anser att s.k. ped. principer är för flummiga att direkt använda.

Jag tänker inte med pedagogisk terminologi.

Jag går allt mera efter min intuition.

Citaten tyder på att teorin av en del av lärarna upplevs som avskild från det praktiska läraryrket. De citerade lärarna verkar inte ha upptäckt att det "inte finns något så praktiskt som en bra teori". Uppenbarligen kan utbildade lärare klara sig utan ett professionellt yrkesspråk. Inom andra branscher har en minskning i användningen av yrkesspråk visat sig vara skenbar (se t.ex. Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004; Tynjälä 2004). Eventuellt kan läraryrkets solitära karaktär hämma en utveckling av yrkesspråket och därmed också kommunikationen kolleger emellan.

De finländska lärarna står inför stora utmaningar. Samhälleliga förändringar återspeglas i nya krav på pedagogiken. Grundskolans pedagogik måste anpassa sig till ett växande medieutbud och elever som vant sig vid ett sådant tempo som tidigare generationer knappast kunnat drömma om. Följande uttalande komprimerar den verklighet som dagens barn och ungdom, som snarare drivs av lust än av plikt, är vana vid, vissa långt innan de kommer till skolan:

Är det nåt du ej gillar, "klickas" detta snabbt bort

Skillnader mellan finskspråkiga och svenskspråkiga skolor

Skillnaderna mellan den finskspråkiga och den svenskspråkiga skolan är små. Variabeln undervisningsspråk pekar emellertid på större skillnader än regionen och skolortens urbaniseringsgrad.

Störst är skillnaden i användningen av läromedel. I den svenskspråkiga skolan används både läroböcker och lärarhandledningar i betydligt mindre utsträckning än i den finska skolan. Istället använder man andra böcker och egna arbetsblad. Bristen på uppdaterade läromedel är en orsak, men skillnader i didaktiskt tänkande kan också utgöra en förklaring.

Även i fråga om behovet av pedagogiskt stöd skiljer sig skolorna åt. I de finska skolorna upplever lärarna ett större behov av fortbildning i att undervisa elever med specialbehov och att differentiera undervisningen. I de svenskspråkiga skolorna framkommer ett klarare uttalat behov av stöd från kolleger och skolledning i form av handledning och samarbete.

Svenskspråkiga och finskspråkiga lärare betonar också i någon mån olika problem i undervisningen. Den stora mängden uppgifter utanför undervisning i klass upplevs av de svenskspråkiga lågstadielärarna som ett speciellt stort hinder



för en lyckad undervisning. Det stora antalet elever per lärare upplevs av alla som ett problem men i något högre grad av de finskspråkiga lärarna.

De finska lärarna efterlyser på bred front nationella åtgärder i syfte att minska gruppstorleken. De svenskspråkiga lärarna däremot upplever undervisningsmålen som speciellt krävande och efterlyser främst åtgärder för att rätta till detta. Som konstaterades tidigare är emellertid skillnaderna mellan lärarnas uppfattningar tämligen liten. I huvudsak säger lärarna samma sak på två språk.

7 Arvottavia näkökohtia perusopetuksen pedagogisesta tilasta

Tässä luvussa arviointiryhmä esittää kannanottoja, jotka sitoutuvat arviointiaineistosta tehtyihin tuloslöydöksiin. Arvioinnin tuloksista on integroitu arviointikriteereittäin näkemyksiä, jotka nojaavat joiltakin osin myös arviointiryhmän tutkimuskatsauksen ja monipuolisen työkokemuksen tuoman asiantuntemuksen varassa tekemiin päätelmiin. Luvun loppupuolella empiirisiä tuloksia pohditaan käsitteellisesti yleisemmällä tasolla.

Arviointiryhmä on työstänyt huolellisesti tässä luvussa esittämiään näkemyksiä toivoen, että ne herättävät kouluissa keskustelua ja kehittämistoimia, joissa on sijaa niin hyvien käytänteiden tunnustamiselle kuin kriittisille näkemyksille.

7.1 Arvottavat päätelmät ja kehittämissuosituks arviointikriteereittäin

Arviointiryhmä valitsi arviointiaineistojen analysointia ja keskeisiä päätelmiä ryhdistäväksi arviointikriteereiksi kuusi teemaa: 1) opettajan pedagogisten periaatteiden toteutuminen, 2) opettajan tavoitetietoisuus, 3) opetusmenetelmällinen monipuolisuus, 4) oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen, 5) opiskeluymp-



päristötekijöiden toimivuus ja 6) opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo. Seuraavassa esitellään niitä koskevat keskeiset havainnot.

7.1.1 Pyrkimys inhimilliseen ja oppilaskeskeiseen pedagogiikkaan

Arviointiaineiston pohjalta näyttää siltä, että opettajien kuvaamat, heille itselle tärkeät *opetus- ja kasvatustyön pedagogiset toimintaperiaatteet ovat päälinjoiltaan perusopetusta koskevien säädösten, opetussuunnitelman perusteiden sekä oppimista ja sen ohjaamista koskevan tutkimustiedon perusteella laadittujen suosittelun mukaisia tai ainakin niiden suuntaisia*. Vastauksista piirtyy inhimillinen ja oppilaskeskeinen opettajuus. Opettajien kuvaamista pedagogisista periaatteista ja opetustilanteiden kuvauksista ilmenee pyrkimys kohdella oppilaita kannustavasti, arvostavasti, tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti. Opettajat ilmaisevat haluavansa kohdata oppilaat aidosti yksilöinä, osoittaa välittämistä ja tukea niin, että jokainen voisi oppia mahdollisimman hyvin, olla innostunut ja kokea iloa oppimisestaan. Huolenpito hyvästä opiskeluilmapiiiristä, työrauhasta ja turvallisuudesta on monelle opettajalle tärkeä asia.

Norris ym. (1996) totesivat Suomen koulujen opetussuunnitelmatyötä arvioidessaan, etteivät arvot olleet sisäistetyksi mukana koulujen opetussuunnitelmatyössä. Nyt toteutetun arvioinnin perusteella voidaan todeta, että opettajat tiedostavat aiempaa paremmin oman käyttöteoriaansa ja sen pohjalla olevat arvot. Yhdeksän kymmenestä opettajasta kuvasi toimintaperiaatteensa ja osasi kiteyttää itselleen tärkeimmät periaatteet. Tämä kertoo opettajien jäsentyneestä pedagogisesta ajattelusta ja kyvystä tietoiseen pedagogiseen päätöksentekoon, mitä pidetään yhtenä hyvän opettajuuden tunnuspiirteenä.

Opettajien laatimat kuvaukset periaatteistaan ja opetuksestaan olivat monitasoisia, kuten hyvä pedagogiikkakin on monenlaista, alkaen yksittäisistä menetelmistä ja päätyn laajoihin kasvatuksellisiin näkemyksiin. Kuvauksissa puhutaan pedagogisesta suhteesta, tavoitteista, erilaisista menetelmistä ja ajattelun taitojen edistämisestä. Kuitenkin kymmenesosalle opettajia oman opetuksen käyttöteorian ja arvopohjan ilmaisu oli vierasta, oman työn arvioiva tarkastelu vaikeaa tai he eivät halunneet tehdä sitä tässä yhteydessä. Näiden opettajien suhteellinen osuus oli suurempi perusopetuksen aineen- kuin luokanopettajissa.

Opettajien pedagogisten toimintaperiaatteiden toteutuksen esteeksi nähtiin ensisijaisesti liian suuret ja heterogeeniset opetusryhmät; yhdessä ne näyttävät muodostavan ylivoimaisesti suurimman esteen opettajan pedagogisille pyrkimyksille. Tilannetta saattoivat pahentaa opetukseen osoitetut ahtaat tai muutoin epätarkoituksenmukaiset tilat. Koska Suomen kouluissa ei ole kansainvälisen mittapuun mukaan keskimääräisesti ylisuuria luokkakokoja, tämä koettu este korostunee, kun pyrkimyksenä on toteuttaa oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. Va-

jaa kymmenesosa opettajista kokee, että *oppilaiden käyttäytymishäiriöt* estävät heitä toteuttamasta periaatteitaan. Toisella tavalla kysyttäessä opettajat sanovat häiriökäyttäytymisen vaikeuttavan keskimäärin paljon opetusjakson onnistumista. Samanlaisia havaintoja ovat raportoineet Suomesta esimerkiksi Turunen (2000) ja Kiviniemi (2000). Suurissa ryhmissä oppilaiden levottomuus, keskittymiskyvyttömyys ja häiritsevä käyttäytyminen korostuvat, eivätkä opettajan voimat ja aika välttämättä riitä oppilaiden yksilölliseen tukemiseen. Opettajat esittivät tässä yhteydessä jonkin verran kritiikkiä myös itseään ja omaa osaamistaan kohtaan.

Onnistuneita opetuskokemuksia ja hyviä käytänteitä hahmotetaan monipuolisesti ja niin, että niissä näkyy *kyky yhdistää useita hyvän opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessin elementtejä* tulokselliseksi ja motivoivaksi kokonaisuudeksi. Hyvä pedagogiikka ei näytä edellyttävän erityismetodista taituruutta, kalliita materiaali-investointeja tai suuria projekteja. Hyvään lopputulokseen päästään yhteistoiminnallisilla ja oppilaita aktivoivilla työtavoilla sekä tarttumalla oppilaiden kiinnostavaksi kokemiin teemoihin. Toiminnalla on tärkeää olla selvä, alusta loppuun kantava johtoajatus, joka on kaikkien sisäistämä ja opettajan asiantuntijavastuullaan kannattelema. Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat eivät kuvanneet onnistunutta opetuskokemusta. Huomiota kiinnitti kuitenkin erityisesti se, että merkittävän monet eivät olleet halukkaita kuvaamaan yhtään uran aikana kokemaansa opetuksellista tai kasvatuksellista ongelmaakaan. Joko kyse on kuvaamisen vaikeudesta, vastausaktiivisuuden puutteesta tai ongelmien tunnustaminen saattaa tuntua epäonnistumiselta, josta mieluummin vaietaan.

Tässä ensimmäisessä arviointikriteerissä on luotu yleistä kuvaa siitä, miten opettajat arviointiryhmän mielestä hahmottavat pedagogisia periaatteitaan ja niiden toteutumisen mahdollisuuksia. Seuraavissa kriteereissä, jotka eivät ole käsitteellisesti irrotettavissa pedagogisista periaatteista, tarkastellaan yksityiskohtaisemmin periaatteiden eräitä puolia, jotka osaltaan täydentävät ja täsmen-tävät ensimmäisen kriteerin kohdalla tehtyjä päätelmiä.

7.1.2 Opettajien ja oppilaiden yhteisiä oppimistavoitteita etsimässä

Opettajien tavoitetietoisuus opetussuunnitelman ja oppiainekohtaisten tavoitteiden kannalta näyttää aineiston perusteella olevan hyvä kaikissa tarkastelluissa opettajaryhmissä. Opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman merkitys opettajien työssä on aiempiin tutkimuksiin ja kartoituksiin verrattuna suurempi. Yhä useammat opettajat osallistuvat paikallisen opetussuunnitelman laadintaan, jolloin tavoitteiden sisäistäminen ja opetussuunnitelman yhteisten linjausten tiedostaminen voi vahvistua.



Merkittävä osa opettajista *ottaa opetusta suunnitellessaan opetussuunnitelman perusteet ja ennen kaikkea paikallisen opetussuunnitelman huomioon* paljon tai erittäin paljon. Näin arvioiden peruskouluopetus on edennyt kymmenessä vuodessa selvästi valtakunnallisten säädösten ja opetussuunnitelman perusteiden suuntaiseksi (vrt. Norris ym. 1996). Kouluvierailut tukivat ainakin osittain tätä tulosta. Tosin noin viidesosa kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti ottavansa huomioon koulun opetussuunnitelman opetusta suunnitellessaan vain jonkin verran tai ei juuri lainkaan ja kolmannes sivuutti kansalliset opetussuunnitelman perusteet vähämerkityksisinä. Kaikkien opettajien opetussuunnitelmätietoisuuteen liittyviä koulutuksellisia haasteita siis riittää edelleen.

Opetusmenetelmien ja -järjestelyjen sekä työtapojen valinnassa *kasvatus- ja opetustavoitteet tunnistettiin tärkeiksi*. Samoin oppilaiden ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen tärkeyttä tähdennettiin, mitä tukevat myös Hautamäen tutkimusryhmän (2003, 2005) tulokset. Kasvatuksellisten tavoitteiden merkitystä tuotiin esille joko itsenäisesti tai tiedollisten tavoitteiden rinnalla pohdittaessa esimerkiksi oppilaiden kehitysvaiheesta (esim. murrosikä) tai kotitauustasta johtuvia pedagogisia haasteita. Monet opettajat korostivat vastauksissaan oppiaineen luonteen huomioonottamista opetuksen suunnittelussa ja se vaikuttaa paljon opettajien ratkaisuihin ja tärkeänä pitämiin asioihin. Sen korostuminen ei osoita pedagogisesti mitään uutta, mutta taitava aineenopettaja on aineensa luonteen oivaltajana ja sen pedagogiseksi työvälineeksi kääntävänä ammattilaisena arvokas. Kysymys on ennen muuta kokonaisuuden ymmärtämisestä eli yleisten ja ainekohtaisten tavoitteiden kytkennästä.

Nykyinen *opetussuunnitelmakäytäntö*, jossa opetuksen järjestämisestä ja toteuttamisesta päätetään paikallisesti yhteisten kansallisten opetussuunnitelmalinjausten pohjalta, *näyttää toimivan melko hyvin*. Yhteisin linjauksin turvataan riittävä opetuksen yhdenvertaisuus maan eri osissa ja samalla voidaan paikallisella opetussuunnitelmalla vastata paikallisiin tarpeisiin ja hyödyntää opetuksessa koulujen toimintaympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet.

Opetussuunnitelman merkittävyys opetusta ohjaavana tekijänä kuitenkin vaihtelee paikallisesti johtuen opettajien, koulujen ja kuntien erilaisuudesta. Tämä kysymys vaatii edelleen sekä kouluviranomaisilta että opettajankoulutukselta työtä. Opetussuunnitelman ulkoiseen esittämismuotoon ja sen muokattavuuteen (esimerkiksi erilaiset digitaaliset ja viestinnällisesti modernit toteutustavat) on kiinnitettävä edelleen huomiota ja annettava sen sisäistämislle aikaa. Opetussuunnitelman toimivuutta kodin ja koulun yhteistyössä ja tiedonvaihdossa kannattaa niinikään parantaa.

Oppimateriaalien käyttöjakaumien tarkastelu osoittaa varsin traditionaalista koulunpitoa: miltei kolme viidesosaa ilmaisi käyttävänsä oppikirjoja paljon tai erittäin paljon opetuksensa suunnittelussa, ja päivittäisistä oppimateriaaleista hallitsevammiksi nousivat oppikirjat sekä työ- ja harjoituskirjat. Internet, leh-

det, oppimispelit ja videot olivat päivittäisessä työssä varsin harvinaisia. Tulos ei siis muuta aiemmista tutkimuksista (esim. Heinonen 2005; Korkeakoski 2001b; Niemi ym. 2001) syntyvää kuvaa oppimateriaalin luonteesta ja käyttömerkityksestä. Oppikirjojen ja -materiaalien voi olettaa noudattavan opetussuunnitelmaa ja siten edistävän oppilaille asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Niiden käyttö ei kuitenkaan automaattisesti turvaa opettajan tavoitetietoisuutta, vaikka niiden laatu on selvästi parantunut.

Osa opettajista kuitenkin kokee *opetussuunnitelmat sekä tavoitteiltaan että sisällöiltään vaativiksi*. Asiaan tulisi kiinnittää huomiota opetussuunnitelman perusteiden seuraavan version laatimisessa, mukaan lukien perusopetuksen päättöarviointien ohjeistukset (Opetushallitus 2004). Opettajat tarvitsevat tietoa siitä, mitä paikallisissa opetussuunnitelmissa voidaan päättää, mitä tavoitteita ja sisältöjä painotetaan. *Siten tulisi selventää, mitä käytännössä tarkoittaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden saatekirjeen sanonta ”velvoittavana noudatettavaksi”*. Opettajallahan on velvollisuutenaan myös suunnitella ja sovittaa opetus oman opetusryhmänsä tarpeita vastaavaksi. Tarvetta kansallisten säädösten tiukentamiseen ei juuri ilmennyt, joskin tässä annetut viestit olivat hieman ristiriitaisia: jokunen vastaaja toivoi tiukentamista, hieman suurempi joukko väljentämistä tai keventämistä. Viestit saattavat myös merkitä sitä, että opetussuunnitelman ja sen tavoitteiden sisäistäminen vaatii vielä lisää aikaa.

Koulutasolla tulisi enenevästi miettiä, miten opettajat käsittelevät tavoitteita oppilaiden kanssa sekä auttavat oppilaita asettamaan itselleen tavoitteita ja arvioimaan niiden saavuttamista. Keskeinen haaste on myös siinä, miten opettajat pystyvät isoissa heterogeenisissä ryhmissä asettamaan tavoitteet riittävän vaativiksi ja toisaalta sovittamaan opetuksen vastaamaan eri oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja mahdollisuuksiin.

7.1.3 Monipuoliset opetusmenetelmät oppimispolkujen turvaajina

Arviointiaineisto antaa näyttöä siitä, että *perusopetuksen opettajat kiinnittävät tietoista huomiota opetuksen ja oppimistilanteiden monipuolisuuteen*. Opettajat myös pitävät opetusmenetelmällistä vaihtelua ja monipuolisuutta selvästi tärkeänä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavana tekijänä. He esimerkiksi pitävät onnistuneena sellaista oppituntia tai opetusjaksoa, johon on sisällynyt monipuolista työskentelyä opiskeltavan aiheen parissa ja jossa oppilaat ovat olleet aktiivisessa roolissa. Tältä osin niin opetussuunnitelman perusteiden kuin alan tutkijoidenkin toivomuksia on koulukentällä kuultu.

Opettajat tarkastelevat vastauksissaan opetusjärjestelyjä ja menetelmiä useimmiten suhteessa keskeisiin tavoitteisiin. Opettajat kiinnittävät huomiota siihen,



että eri menetelmillä saavutetaan erilaisia yleistavoitteita sisällöllisten tavoitteiden rinnalla. Tavoitteet liittyvät yhtäältä oppilaiden aktiivisuuden, oman ajattelun ja toiminnan sekä itsenäisen tiedonhankinnan ja keskinäisen vuorovaikutuksen lisäämiseen. Toisaalta tähdätään terveen kasvun ja sosiaalisen kehityksen tukemiseen sekä itsetunnon, oppimismotivaation, innostuksen ja ilon vahvistamiseen.

Menetelmällisen monipuolisuuden taustalla ovat sekä opettajan oma tavoitetietoisuus, pedagogiset toimintaperiaatteet ja menetelmällinen pätevyys että opetusryhmien heterogeenisuudesta ja oppilaiden tuen tarpeista nouseva välttämättömyys. Etsitään opetuksen tavoitteista lähteviä, oppilasta aktivoivia, kannustavia ja motivoivia menetelmiä. Haasteena on myös nykyoppilaiden taipumus pitkästyä helposti ja opettajan halu motivoida ja innostaa. Motivaatio, innostus ja kiinnostus nähdään yhtäältä hyvän opetustilanteen lähtökohdaksi ja toisaalta se koetaan tulokseksi onnistuneesta opetuksesta. Niin opettajan kuin oppilaankin on tärkeää saada onnistumisen kokemuksia.

Opettajien kuvaukset onnistuneista opetusjaksoista (hyvin muistetuista tapahtumista) henkivät useimmiten *innostusta työhön*. Kuvaukset osoittavat, että ideoiden siirtoa koulujen välillä edesauttavalla verkostoitumisella voisi olla suuri merkitys opetuksen kehittämiseen. Opettajat kuvasivat tapahtumia, joiden tavoitteet olivat selviä ja opiskelun sisällöt ja menetelmät opettajan hallussa. Ammattitaitoinen opettaja ennakoi, millaiset tavoitteet, sisällöt ja menetelmät ovat missäkin ryhmässä tehokkaita, osuvia ja inhimillisiä. Toisaalta hyvä oppimisprosessi tai -tulos on joskus onnekkaiden sattumusten vauhdittama, mikä ilmentää kasvatustyöhön aina kuuluvaa ennakoimattomuutta ja tilannesidonnaisuutta. Huomionarvoista on, että varsinaisia ”riskinottokuvauksia” ei juuri ollut, ja vaikkapa oppiainerajat ylittävät isot projektit olivat melko harvinaisia. Jäivätkö ne puuttumaan vain siksi, että niistä on vaikea kirjoittaa kyselylomakkeeseen?

Opetusjärjestelyihin, -materiaaleihin ja -menetelmiin liittyvää joustavuutta tarvitaan, kun hyviin tavoitteisiin pyritään oppimisessaan erilaisten ja eri vaiheissa olevien oppilaiden kanssa. *Opettajan selkeää ohjausta, jäsentelyä ja kyselevää opetusta tarvitaan siinä kuin oppilaille enemmän tilaa antavia ja heitä enemmän vastuuttavia työtapojakin*. Esimerkiksi TIMSS-arvioinnin jatko-analyytit viittaavat siihen, että esittävän opetuksen lisääminen ja toisaalta ryhmä- ja projektitöiden vähentäminen oppitunneilla voisi osaltaan parantaa suomalais-koululaisten oppimistuloksia luonnontieteissä (Kupari & Reinikainen 2004; Reinikainen 2007).

Opettaja- ja oppilaskeskeisyyttä opettajat pohtivat paljon osoittaen samalla, ettei niiden yksioikoista paremmuutta ole tietenkään mahdollista määritellä. Heidän raportoimansa oppilaskeskeisyys, yksilöllisyyden huomioon ottaminen, projektien ja tietotekniikan hyödyntäminen, toiminnallisten ja yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttö sekä pyrkimys havainnollisuuteen vastaavat hyvin nykyisten oppimisenäkemyksen koulupedagogiikalle asettamiin odotuksiin. Ku-

vateissaan onnistuneita opetusjaksoja opettajat toivat selvästi esiin huolellisen suunnittelun ja opetuksen selkeän struktuurin merkityksen.

Opetusmenetelmiin liittyvä haaste on *oppimisen ja oppilaan oppimispolun kokonaisuuden huomioon ottaminen opetusmenetelmien valinnassa*. Opettajien olisi tärkeää miettiä yhdessä, miten oppilaalle turvataan erilaisiin työskentelytilanteisiin ja menetelmiin liittyviä kokemuksia eri oppiaineissa ja eri kouluvuosina. Jokaisen opettajan ei tarvitse hallita ja käyttää kaikkia menetelmiä. Toisaalta on tietysti toivottavaa ammatillisen vireyden kannalta, että opettajat pyrkivät aika ajoin tietoisesti laajentamaan myös henkilökohtaista opetusmenetelmällistä varustoaan ja kokeilemaan itselle uusia työtapoja.

Opettajien peruskoulutus tuottaa varsin hyvän pohjan menetelmälliselle osaamiselle ja antaa valmiuksia pohtia erilaisten opetusjärjestelyjen ja -menetelmien merkitystä suhteessa tavoitteisiin (Atjonen & Väisänen 2004). *Eniten kehitettävää näyttäisi olevan yksilöivää ja eriyttävää opetusta edistävien työtapojen käytössä*. Kaksi kolmasosaa opettajista sanoo painottavansa niitä työtapavalinnoissaan vain jonkin verran tai ei juuri ollenkaan. Kouluvierailujen havainnot tukivat tätä tulosta. Opettajilla on halua oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamiseen, mutta he kokevat, että osaamista ja koulutusta puuttuu eivätkä olosuhteetkaan aina tue tätä pyrkimystä. On pedagogisesti haasteellista osata sovittaa yhteen koko ryhmän ja sen yksilöiden tarpeet vuorovaikutteisesti.

Oppilaan arviointiin ja palautteen antamiseen liittyviä kysymyksiä opettajat käsittelivät vastauksissaan vähän, vaikka niillä nähtiin olevan merkitystä oppilaiden motivaation ja innostumisen kannalta. Oppilaiden itsearviointitaitojen kehittämistä on sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa että oppimisen tutkimuksissa painotettu ja se on oppilaan oppimisen taitojen kannalta tärkeä asia. *Oppilaan itsearvioinnin taitojen kehittymistä tulisi tarkastella koko oppimispolun kannalta samalla tavoin kuin työtapoja ja opetusmenetelmiä*. Miten oppilasta vähitellen eri vuosiluokilla ja eri oppiaineissa eri tavalla ohjataan asettamaan itselleen tavoitteita, suunnittelemaan omaa työtään ja arvioimaan työnsä tuloksia?

Kehittämistarvetta on myös siinä, *miten opettajia voitaisiin rohkaista koulua laajempien oppimisympäristöjen hyödyntämiseen*. Tässä ei kuitenkaan ole kysymys pelkästään opettajan rohkeudesta tai osaamisesta, vaan myös käytössä olevista ajallisista ja taloudellisista resursseista. Tässä arvioinnissa luokkahuonekontekstia laajempien opiskelu ympäristöjen jääminen vähälle huomiolle voi johtua osin siitä, ettei siihen pyydetty kiinnittämään tietoisesti huomiota kyselylomakkeessa. Toisaalta monet avoimet kysymykset mahdollistivat laajenevien opiskelu ympäristöjen tarkastelun, mikäli ne olisivat olleet vastaajalle merkityksellisiä.



7.1.4 Oppilaiden erityiset tarpeet osana kaikkien opettajien työtä

Arviointiaineiston pohjalta on havaittavissa, että *oppilaskeskeinen ajattelu opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja menetelmiä valittaessa on varsin yleistä*. Yksilöllisyyden kunnioittaminen, oppilaiden tasapuolinen kohtelu, oppilaan ajateluvalmiuksien kehittäminen, itsetunnon ja suvaitsevaisuuden vahvistaminen sekä eriyttäminen nousivat esiin määrällisesti ja laadullisesti selvinä trendeinä. Suomalainen opettajakunta ansaitsee tässä suhteessa kiitoksen siitä, että oppilaskeskeisyyden merkitys on hyvin tiedostettu, asenteellisesti hyväksytty ja sen eteen tehdään paljon hyvää työtä.

Aineistosta nousee myös merkittäviä oppilaiden ominaislaadun huomioinnin esteitä, joista eniten huolta aiheuttavat suuret ryhmäkoot (erityisesti alakouluissa), oppilaiden erilaiset tarpeet ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden lisääntyvä määrä perusopetusryhmissä. Suurissa ryhmissä yksilöiden ohjaaminen ja opettaminen koetaan vaikeaksi, ja ryhmäkoolla on tutkimusten mukaan ainakin epälineaarista yhteyttä myös oppimistuloksiin (Alatupa 2007). Opettajien näkökulmasta *tarvittaisiin selvästi enemmän valmiuksia tunnistaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeita ja vastata niihin* sekä hyödyntää oppilaiden voimavaroja ja vuorovaikutusta oppimisen tukemisessa. Monet opettajat arvioivat omat eriyttämistaitonsa puutteellisiksi. Integraatioon tai inklusioon eivät opettajat ottaneet kantaa eikä sitä kysytty heiltä suoraan.

Lähes kymmenesosa opettajista kokee, että *oppilaiden käyttäytymishäiriöt estävät heitä toteuttamasta pedagogisia toimintaperiaatteitaan ja vaikeuttavat opetuksen onnistumista*. Myös esimerkiksi Rimpelän (2007, 134) aineiston mukaan oppituntien häirintää pidettiin koulujen pahimpana ongelmatilanteena esimerkiksi tupakointiin, varkauksiin ja väkivaltaan verrattuna. Käyttäytymishäiriöiden taustalla on paitsi oppilaiden lisääntyviä henkilökohtaisia ongelmia, myös oppilaiden vanhempien vaikeuksia, joita sosiaalinen syrjäytyminen aiheuttaa. Suomalaislapsilla ja -nuorilla näyttää olevan tutkimusten mukaan vakavaakin psykososiaalista pahoinvointia (Järvensivu 2007; Sosiaalialan osaamiskeskus 2007). Perheiden vaikeudet ja oppilaiden koulun ulkopuoliset ongelmat heijastuvat kouluun tavalla, joka vaatii opettajilta asiaan puuttumista. Sosiaalisten ongelmien käsittelystä on tullut osa varsinkin alakoulujen opettajien työtä (Kiviniemi 2000; Turunen 2000).

Uran aikana koetuista ongelmista merkittävä osa kohdentui juuri oppilaiden häiriökäyttäytymiseen, motivaation puutteeseen ja oppimisongelmiin, ja ne osoittautuivat myös ammatillisen tuen tarpeen kipukohdiksi. Toisaalta opettajien kuvaamia keskeisiä ongelmatilanteiden ratkaisukeinoja olivat oppilaiden kuunteleminen, heidän kanssaan keskusteleminen sekä oppilaiden auttaminen, tukeminen ja innostaminen. Keinot osoittivat selvää oppilaslähtöisyyttä. Huolta työrauhasta eivät kannan vain opettajat: esimerkiksi PISA 2003 -arvioinnissa suo-

malaiset oppilaat arvioivat työrauhan huonommaksi kuin monien muiden OECD-maiden oppilaat (Väljærvi 2007, 356).

Arviointiryhmä katsoo, että *erilaisen oppijan kohtaaminen ja hänen erityistarpeidensa huomioon ottaminen on osa kaikkien opettajien työtä*. Tämän näkökulman tulisi olla riittävästi esillä sekä opettajien perus- että täydennyskoulutuksessa. Turvaamalla kaikille opettajille riittävät valmiudet ja mahdollisuudet opetuksen yksilöllistämiseen tarve erityisopetussiirtoihin saattaisi vähentyä. Toisaalta on syytä pohtia laajemmin kysymystä siitä, millaisiin koulun ulkopuolella syntyneisiin ongelmiin voidaan todellisuudessa löytää ratkaisu koulun sisältä. Ratkaisujen löytämisen taakka on usein yksittäisen opettajan harteilla liian suuri, jolloin koulun yhteisöllisten tukijärjestelmien tulisi olla toimivia esimerkiksi moniammatillisuuden tai kollegiaalisuuden arkikäytänteinä.

Yksi yhteistyön hakemisen suunta on ilman muuta kodit ja huoltajat. *Oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen vaatii tiivistä yhteistyötä ja aitoa vuorovaikutusta oppilaiden huoltajien kanssa*. Monia kouluissa esiintyviä ongelmia voitaisiin kenties ehkäistä sillä, että oppilaiden huoltajat saataisiin avoimeen vuoropuheluun ja yhteiseen kasvatusvastuuseen koulun henkilökunnan kanssa. Turusen (2000, 28) sanoin ”kaikkien aikuisten tulisi kokea vastuuta lapsista yleensä, ei vain omista lapsistaan. Aikuisen läsnäoloa ja ohjausta lasten ja nuorten maailmassa tulisi vahvistaa”. Koulut ja opettajat tarvitsevat myös monien muiden toimijoiden, kuten kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon, täyden ja monipuolisen tuen. Liian usein opettajat kokevat, että heitä syyllistetään julkisuudessa sellaisista koulun ulkopuolisista seikoista, joihin heillä on rajalliset vaikutusmahdollisuudet.

Tässä aineistossa *sukupuolikysymykset eivät nousseet esille juuri lainkaan*. Oppilaan sukupuolella ei esimerkiksi koeta olevan merkitystä menetelmiä valittaessa. Sitä voi pitää yhtäältä hyvänä, koska olennaista on oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen sukupuolesta riippumatta. Toisaalta voi olla tarvetta tuntee paremmin tyttöjen ja poikien kehitykseen liittyviä eroja. Tyttöjen ja poikien on todettu oppivan eri tavalla, ja tytöt ovat kiinnostuneita erilaisista sisällöistä kuin pojat (esim. Gordon 2004; Lahelma 2004; Lavonen ym. 2007; Yrjölä 2004). Säädösten ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan sukupuoli tulee ottaa opetuksessa huomioon. Erilainen kohtelu olisi tässä tapauksessa – yhtenäistävän eriyttämisen periaatteen mukaisesti – tasa-arvoista.

Koulujen resursoinnissa tulee kiinnittää vakavaa huomiota oppilasryhmien koon kohtuullistamiseen, joskaan oppimistulokset tai opetustyön hallittavuus eivät tutkimusten mukaan (NationMaster 2006; Blachford ym. 2007; Metsämuronen 2006) yksiselitteisesti parane ryhmäkokojen pienetessä. Glassin ja Smitthin klassiseksi muodostuneen metatutkimuksen mukaan (ks. Hämäläinen 1983, 85–87) ryhmäkoko vaikuttaa oppimistuloksiin silloin, kun se pienenee alle 18 oppilaan suuruisiksi. Alatuvan (2007, 91–98) raporttoimassa noin neljän tuhan-



nen oppilaan aineistossa koulumenestys parani aina 28 oppilaan ryhmäkokoontsaakka ja alkoi sen jälkeen huonontua. Tämäkin tulos muuttui huomattavan mutkikkaaksi, kun koulun koko ja kuntatyyppi (maaseutu/kaupunki) otettiin tarkasteluun mukaan.

Ryhmäkoon vaikeasti eristettävissä olevasta itsenäisestä vaikutuksesta huolimatta arviointiryhmä katsoo, että *nyt raportoidun arviointiaineiston mukaan etenkin joissakin alakouluissa, työskennellään liian suurissa (yli 25 oppilaan) ryhmissä*. Eritoten yhdistyneenä ryhmän heterogeenisuuteen ja oppilaiden häiriökäyttäytymisen aiheuttamaan levottomuuteen sekä ahtaisiin tai huonosti toimiviin opetustiloihin, on tilanne kohtuuton. Valtakunnallisesti keskiarvoisesti tarkasteltuna ei tilanne ole huolestuttava, mutta koulujen välillä on suuria eroja. Tässä esitettyä johtopäätöstä ei ole vedetty yksittäisistä osioista, vaan se perustuu arviointilomakkeen moniin sekä avoimiin että strukturoituihin kysymyksiin.

Opettajat näyttävät olevan kekseliäitä miettiessään keinoja oppilaiden motivoimiseen, innostamiseen, kannustamiseen ja yksilölliseen ohjaamiseen samoin kuin kotien kanssa tehtävän yhteistyön edistämiseen siinäkin tilanteessa, kun vanhempien koetaan suhtautuvan kielteisesti kouluun. Opettajat eivät suuremmin valittaneet toimintaolosuhteiden heikkoutta, eikä kovin moni kaivannut ”vanhanaikaisia tasoryhmiä”. Halua joustavien opetusryhmien käyttöön tuli esille jonkin verran. Huoli nousi tyypillisesti siitä opetusryhmien monenlaisesta erilaisuudesta, jota opettajat eivät koe pystyvänsä ottamaan huomioon. Erilaisuus saattaa liittyä lapsen vaikeaan elämäntilanteeseen kotona, häiriökäyttäytymiseen ja ylenmääräiseen levottomuuteen, erilaiseen kieli- ja kulttuuritaustaan ja sen lisäksi myös oppimisvaikeuksiin.

7.1.5 Opiskeluympäristötekijöiden merkitys säteilee laajasti

Pedagogisen, psyykkisen ja sosiaalisen opiskeluympäristön vaikutus työskentelyyn

Opiskeluympäristöllä arviointiryhmä tarkoittaa sekä psyykkistä, sosiaalista ja pedagogista että fyysistä ympäristöä. Kahden edellä olleen arviointikriteerin – opetusmenetelmällinen monipuolisuus ja oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen – perusteella voidaan todeta, että *pedagoginen, psyykinen ja sosiaalinen opiskeluympäristö on oppimista tukeva*. Myönteinen opiskeluilmapiiri mainittiin yhtenä opetuksen onnistumista selittävänä tekijänä. PISA 2003 -arvioinnissakin pohjoismaiset rehtorit korostivat juuri opettajien merkitystä koulun vahvan työmoraaalin ja työhön sitoutumisen ilmapiirin luomisessa (Väljjarvi 2007, 355).

Opettajien yhteistyön määrä on vähitellen kasvanut, mutta silti *opetuksen suunnittelu ja toteutus vaikuttaisi olevan vielä liiaksi yksin työskentelyä*. Kaksi

kolmasosaa opettajista ilmoittaa tekevänsä yhteistyötä muiden opettajien kanssa vähänlaisesti, lähinnä samaa ainetta tai luokkatasoa opettavien kanssa. Reilu neljännes ilmoittaa tekevänsä paljon yhteistyötä, mikä tapahtuu aine- ja luokkarajoja ylittäen. Esimerkiksi ammatillisen tuen muotoja pohtiessaan opettajat ilmaisivat tarvetta kollegan tai kollegojen kanssa yhdessä tapahtuvaan oppimiseen.

Lukuisat organisaatiotutkijat ovat kiinnittäneet kautta kouluhistorian huomiota koulun yhteisen pedagogisen kulttuurin rakentumiseen ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen, mutta syystä tai toisesta tämä edistyy hitaasti (Huusko ym. 2007). Esimerkiksi Hyytiäinen (2003) on jo väitöskirjansa otsikolla ”Sudenhuoneesta opettajainhuoneeseen” havainnollistanut sitä pitkää polkua, joka keskenään kilpailevien yksilöiden pitää kulkea yltääkseen yhteen hiileen puhaltavaksi pedagogien ryhmäksi. Joissakin kouluissa asiaa on pyritty edistämään jo heti opettajan tultua uuteen työyhteisöön toteuttamalla mentorointia, jolloin kokenempi kollega tukee tulokasta koulun käytänteisiin ja ihmisiin tutustumisessa (Jokinen 2006).

Opettajien antama kuva opetuksen suunnittelussa tai toteutustavoissa viiden viime vuoden aikana tapahtuneesta muutoksesta on pääasiallisesti myönteinen; tosin vain kolme viidesosaa vastasi muutosta koskevaan kysymykseen. Eniten opettajat viittasivat tietotekniikan tuloon ja toisaalta myös oppilaskeskeisyyden vahvistumiseen. Opettajat kuvasivat myös työskentelyn muuttumista monimuotoisemmaksi ja väljemmäksi. Työn lähtökohdat näyttävät siis opettajien kokemana ainakin jonkin verran parantuneen. Rehtorien esiin nostamat vahvuudet, kuten koulussa vallitseva yhteinen näkemys opetuksesta ja opetuksen kehittämistä tukeva ilmapiiri, ovat koulun johtamista ja kehittämistä käsittelevien tutkimusten (esim. Mustonen 2006) valossa erittäin tärkeitä työn laatuun vaikuttavia tekijöitä. Tulokset saattaisivat parhaimmillaan viitata siihen, että koulujen toimintakulttuurissa sekä opettajien asenteissa ja taidoissa on tapahtumassa muutosta oppilaskeskeisyyden ja opettajien keskinäisen yhteistyön vahvistumisen suuntaan.

Opettajan tehtävien moninaistuminen tuli melko usein esille kuvauksina työn kiireisyyden, erilaisten kehittämishankkeiden ja kokousten sekä arvioinnin ja opetussuunnitelman teon lisääntymisestä. Myös oppilaiden hyvinvoinnin ongelmiin liittyvät kysymykset tuntuivat tuovan opettajille monenlaista ”varsinaisen opetustyön” ulkopuolista lisätyötä. Kouluun kohdistuvat vaatimukset eri sidosryhmien ja kotien tahoilta kasvavat muutoinkin. Aikaa opettamiselle tuntuu olevan yhä vähemmän. Tilanne haastaa pohtimaan, *mitä opettajan työ on tai mitä sen pitää olla 2000-luvulla*, ja miten pitäisi ottaa huomioon tieto opettajien kasvavasta ylikuormittumisesta, jopa loppuun palamisesta sekä varhaiseläkkeelle ja toisiin tehtäviin siirtymisestä (vrt. Kervinen 2005; Kumpulainen & Saari 2005; Santavirta ym. 2001; Syrjälä ym. 2006).



Tärkein koulun ulkopuolinen taho on oppilaiden huoltajat. Opettajista yhdeksän kymmenestä ilmoittaa kuitenkin ottavansa opetuksensa suunnittelussa huoltajien odotukset huomioon vain jonkin verran tai ei juuri ollenkaan. Tämän voi tulkita niin, että opettajat haluavat pitää omanaan opettajan asiantuntijuuden opettamisessa ja erillään vanhempien kasvatustehtävästä. Toisaalta opettajat kuvasivat hyvinkin suurta vaivannäköä kotien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Huoltajat nähtiin sittenkin enemmän voimavarana kuin ongelmana ja myös kouluun kielteisesti suhtautuvien huoltajien kanssa haluttiin rakentaa hyvää yhteistyötä. Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeä kehittämiskohde lasten ja nuorten kasvuun liittyvien haasteiden moninaistuessa (Alasuutari 2003; Metso 2004; Peltonen & Kalkkinen 2007). Kotien ja muiden yhteistyökumppanien kanssa tehtävän yhteistyön tarve vaikuttaa voimakkaasti opettajan työnkuvaan, mikä tulisi ottaa huomioon opettajan työoloihin ja työsuhteen ehtoihin liittyvässä päätöksenteossa.

Fyysisessä opiskeluympäristössä koulukohtaisia eroja

Fyysiseen opiskeluympäristöön katsottiin tässä arvioinnissa kuuluviksi opetustilojen lisäksi oppimateriaalit, opetusvälineet, ryhmäkoot, koulun lähiympäristö ja täydennyskoulutus. Opetustilat ja -välineet vaikuttavat opettajien mukaan paljon opetuksen suunnitteluun, ja niillä on päivittäisessä opetustyössä paljon merkitystä. *Opetustilat ovat opiskelun näkökulmasta kokonaisuutena kohtuulliset tai hyvät. Monien koulujen opetustiloissa on silti edelleen puutteita. Varustelu näyttää olevan vähintään tyydyttävä, vaikka mitä ilmeisimmin yksittäisissä kouluissa ja joissakin oppiaineissa (esimerkiksi musiikki, tekninen työ) on puutteita.* Kouluvierailujen yhteydessä tuli esille muun muassa kosteusvaurioiden aiheuttamia vakavia terveyshaittoja ja ilman laadun huonoutta. Tältä osin tulosten voi sanoa olevan hyvin samanlaiset kuin Uurto (2001) on raportoinut perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluista vuonna 2000, mutta kuitenkin paremmat kuin Putus ja Rimpelä (2007, 65–66) ovat kuvanneet vuosiluokkien 7.–9. kouluista huhtikuulta 2007.

Monet koulut ovat myös ”vanhan ajan kouluja” siinä mielessä, että *opetustiloja ei voida muunnella*, mikä ilmeni myös edellä mainitussa Opetushallituksen (Uurto 2001, 107) arvioinnissa, jossa vain 12 prosentilla ala-asteen kouluista oli käytettävissään muunneltavissa olevia opetustiloja. Tilat eivät palvele kovin hyvin eriyttämistä, integrointia ja joustavien opetusryhmien käyttöä opetuksessa. Tilat koettiin ongelmallisiksi myös silloin, kun opetusryhmä oli suuri ja ahdas tai epäkäytännöllinen tila lisäsi oppilaiden levottomuutta (vrt. Uurto 2001: 23 % koulujen rehtoreista arvioi kotiluokat neliömäärältään pieniksi; Rimpelä 2007: 13 %:ssa kouluista ahtaus ongelma). Koulujen fyysisen opetusympäristön pitäisi tukea joustavaa ryhmittelyä ja sopia sekä suurryhmä- että pienryhmäopetukseen.

Varsinkin uusia kouluja rakennettaessa tämä olisi mahdollista. Toisaalta niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksessakin on paneuduttava myös suurryhmäopetuksen menetelmiin: miten suuressa ryhmässä voidaan työskennellä oppilaskeskeisesti, oppilaiden aktiivisuutta ja vuorovaikutusta hyödyntäen?

Valtakunnallisia säädöksiä tai ohjausjärjestelmää koskevien muutostarpeiden enemmistö liittyi opetusryhmän kokoon. Tätä opetuksen ja opiskelun keskeistä fyysisistä ympäristötekijää on käsitelty jo edellisen kriteerin yhteydessä mutta se todetaan vielä kerran tässä: opetusryhmien suuri koko yhdistyneenä ryhmän heterogeenisuuteen, oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin ja levottomuuteen on selvästi koettu opetustyötä vaikeuttavaksi tekijäksi. Erityisesti joissakin alakouluissa työskennellään liian suurissa ryhmissä.

Oppimateriaalien ja -välineiden puutteita näyttäisi opettaja-aineiston mukaan olevan määrällisesti melko vähän, joskin koulujen välillä on suuria eroja. Samoin rehtorit antoivat opetusvälineille sekä tieto- ja viestintäteknikan saatavuudelle melko hyviä arvosanoja, vaikka peräänkuuluttivat opettajien tavoin taloudellisten voimavarojen lisäystä kouluihinsa. Muun muassa tietotekninen välineistö alkaa vanheta ja/tai laitteet ja ohjelmistot eivät enää ole keskenään yhteensopivia. Oppimateriaaleja tulisi myös kehittää siten, että ne soveltuisivat paremmin oppilaiden vaihtelevaan suoritus- ja motivaatiotasoon. Oppimateriaali sinänsä ei toki takaa tehokasta tavoitteiden saavuttamista. Varsinkin formaalisten, kuten esimerkiksi oppimaan oppimisen tavoitteiden saavuttamisessa on olennaista, miten materiaalia käytetään.

Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa tulisi ottaa paikalliset olosuhteet huomioon ja käyttää myös ympäröivää yhteiskuntaa nykyistä enemmän oppimisen tukena. *Kolmasosa rehtoreista katsoi, ettei koulun lähiympäristö tarjoa hyviä pedagogisia toimintaedellytyksiä.* Yksittäisinä tapauksina tässäkin aineistossa on kuvattu opiskeluprojekteja, joissa ympäristöä on hyödynnetty hyvin. Mielenkiintoisia ovat olleet muun muassa syrjäytymistä estävät koulujen projektit yhdessä sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kanssa tai taide- ja taitoaineisiin sekä kulttuurikasvatukseen liittyvät projektit esimerkiksi paikkakunnan taiteilijoiden tai taidelaitosten kanssa. Kunnissa olisi hyvä pohtia, miten esimerkiksi eri hallintoalat voisivat tukea opettajien verkostoitumista kunnan eri toimintoihin. Ainejärjestöt ja opetusalan ammattijärjestöt voisivat nykyistä voimakkaammin tukea jäsenistönsä mahdollisuuksia suunnata opetustyötä kohti yhteiskuntaa.

Opettajien *ammattillisen tuen tarve kohdentui selvästi ainepedagogisiin, opetusmenetelmien ja työtapojen konkreetin hallinnan sekä tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämisen teemoihin.* Eniten vastauksissa kuitenkin kuvattiin tuen tarvetta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa ja opetuksen eriyttämisessä ja yksilöllistämässä. Tämä on hyvin linjassa aineiston tuottaman muun tiedon kanssa. Opettajat näyttävät kokevan riittämättömyyttä ja osaamattomuutta nimenomaan tällä alueella. Sen sijaan *opettajat halusivat varsin vähän koulutusta*



työrauhaongelmiin tai oppilaiden käyttäytymishäiriöiden käsittelyyn tai muihin oppilashuollollisiin ongelmiin, vaikka melko suuri osa opettajista toikin näihin asioihin liittyviä ongelmia esiin. Kouluvierailujen yhteydessä käydyt keskustelut viittaavat siihen, että työrauhan luominen nähdään niin tärkeäksi osaksi opettajan perusammattitaitoa, ettei siihen liittyvää täydenniskoulutustarvetta joko osata tai uskalleta tunnistaa ja ilmaista.

Opettajien mahdollisuus saada täydenniskoulutusta oppilaslähtöisyyttä tukevien haasteiden kohtaamiseen tulee turvata nykyistä paremmin. Arviointiaineisto osoittaa, että *liian monet opettajat eivät ole useaan vuoteen olleet joko lainkaan ammatillisen täydenniskoulutuksen piirissä tai ovat osallistuneet sellaiseen kenties kerran tai kaksi. Se ei riitä* haasteiltaan ripeästi moninaistuvassa yleissivistävässä koulussa kasvatuksellisen ja pedagogisen ammattitaidon ylläpitämiseen, jota opettajat toki ovat kautta aikojen turvanneet myös aivan omaehtoisesti.

7.1.6 Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessit tasa-arvoisia

Yleisesti ottaen läänien väliset erot osoittautuivat keskiarvoja verrattaessa vähäisiksi kaikissa kyselyyn sisältyneissä teemoissa. Ruotsinkieliset opettajat näyttivät kärsivän suomenkielisiä kollegojaan vähemmän suurista opetusryhmistä, miettivät opetusvälineitä enemmän opetusta suunnitellessaan ja turvautuvat päivittäin vähemmän oppikirjoihin sekä työ- ja harjoituskirjoihin.

Nais- ja miesopettajien pedagogiset näkemykset ja toiminta näyttäytyivät hyvin samantyyppisinä. Naiset korostivat miehiä enemmän opetuksen yksilöllistämistä ja kokivat heterogeenisen oppilasaineksen, eriyttämisen ja työrauhan toimintojensa esteiksi. Naiset myös näkivät liki kaikki opetuksen suunnitteluun sekä opetusmenetelmiin ja -järjestelyihin vaikuttavat tekijät merkityksellisemmiksi kuin miehet. Keskiarvojen erot olivat kuitenkin vähäisiä.

Opettajaryhmiä verrattaessa todettiin, että suuret opetusryhmät vaivasivat alakoulun opettajia enemmän kuin yläkoulun opettajia. He korostivat työrauhaa ja oppilaiden monipuolista kehitystä sekä yksilöllisyyden huomioon ottamista enemmän sekä mainitsivat oppimateriaalien ja tilojen puutteita useammin. Luokanopettajat raportoivat enemmän kuin aineenopettajat muutoksia työssään viimeisen viiden vuoden ajalta. Kouluasteiden väliset erot olivat yleensä varsin pieniä (prosenttiosuuksien vaihteluväli noin 3–10 %-yksikköä).

Koulun koon kasvaessa ja/tai opetusryhmän koon kasvaessa esteet ja vaikeudet opettajien tavoitteleman ihannepedagogiikan toteuttamisessa lisääntyivät. Yhteys tuli esille erityisesti silloin, kun oppilaiden taustojen erot ovat suuret, oppilailla oli paljon erityisen tuen tarpeita tai opetustilat olivat epätarkoituksenmukaiset.

Ammatillisen tuen tarve kohdistui naisilla tyyppillisesti eriyttämiseen ja erityistä tukea kaipaavien ohjaamiseen. Säädöskysymysten muutostarpeissa luo-

kanopettajat ja naiset kaipasivat ryhmäkoon säätelyä kansallisesti. Näissä vastaajaryhmien erot olivat noin kymmenen prosenttiyksikön luokkaa.

Kokonaisuutena tämän arviointiaineiston tiedon perusteella tarkastellen *opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvoinen laatu toteutuu kohtuullisesti tarkastelluissa eri osaryhmissä*. Opettajien pedagogiset toimintaperiaatteet ja niiden toteutus ovat monimuotoisia, opetussuunnitelman perusteiden ”hengen” mukaisia eikä niissä ole oleellisia taustamuuttujakohtaisia eroja. Tässä mielessä oppilaat ovat opetuksen tarjonnan suhteen tasa-arvoisessa asemassa. Eroja syntyy lähinnä eri kuntien mahdollisuuksissa tarjota muutoin tasa-arvoiset edellytykset opetukselle ja opiskelulle.

Yksi kiinnostava vertailukohta näille arviointituloksille syntyy PISA 2003 -arvioinnista, erityisesti koulun merkityksestä oppilaiden suoriutumisessa. Kun yleensä OECD-maissa koulun sosiaalinen status oli yhteydessä oppilaan suoriutumiseen, ei yhteyttä ilmennyt Suomessa ja Islannissa. Sosiaalinen tausta vaikuttaa Suomessakin, mutta se vaikuttaa suoraan perheiden kautta. Siten koulun valinnasta riippumatta oppilailla on Suomessa mahdollisuudet päästä hyviin oppimistuloksiin. (Välijärvi 2007.) Myös Kuusela (2006) pohtii samantapaisesti sosiaalisen taustan näkymistä koulujen oppimistuloksissa. Missä määrin tämä tosiasia ”selittää” osaltaan tässäkin aineistossa sitä, että vaikkapa ala- ja yläkoulujen, maaseutu- ja taajamakoulujen tai suuralueiden kesken ei ilmennyt eroja pedagogiikassa?

7.2 Kriteerien ilmentämien arvottavien päätelmien kokoavaa tarkastelua

7.2.1 Arvioinnin viisi ydinpäätelmää

Arviointiryhmä määritteli lähtökohdaksi, että peruskoulupedagogiikka tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaiden kasvamista ja oppimista erityisesti opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden suuntaisesti. Opettaja-näkökulmaista määrittelyä voidaan puoltaa, koska arviointi kohdistui erityisesti juuri opettajiin, vaikka nykypedagogiikalle on ominaista pyrkimys pohtia koulutoimintaa erityisesti oppilaista ja heidän toivotuista prosesseistaan ja tuloksistaan käsin.

Mitä opettajat siis kertoivat toimenpiteikseen, miten he voivat edistää oppilaiden kasvamista opetussuunnitelman viitoittamaan suuntaan? *Kokonaisuutena tarkastellen* arviointiaineisto antaa seuraavanlaisen kuvan:

1. *Opettajien perusammattitaito ja professionaalinen asenne on kokonaisuutena hyvä ja varsin tasalaatuinen*. Perusopetuksen opettajuudelle on omi-



naista tasapuolisuuteen tähtäävä ja kannustava suhde oppilaaseen, halu antaa tukea sekä tahto luoda oppilaiden erilaisuuden huomioon ottava hyvä opiskeluilmapiiri. Opettajistossa on vahva ja oikeansuuntainen pyrkimys toteuttaa oppimisen alan tutkimusten ja opetussuunnitelman henkeä: opetus valottuu monipuolisena, oppilaslähtöisenä, opiskeluympäristöltään joustavana ja tavoitetietoisena.

2. *Merkittävin este hyvien periaatteiden toteuttamisessa on suuret ryhmäkoot ja siihen liittyen edellytyksiltään heterogeenistuva oppilasaines.* Hyvät pedagogiset ideat voivat jäädä toteutumatta työrauhahäiriöiden, riittämättömän oppilaskohtaisen ohjauksen sekä toisinaan myös epätarkoituksenmukaisen tilojen synnyttämissä paineissa. Kun nämä seikat yhdistyvät opetussuunnitelman vaativaksi koettuun tavoitetasoon, opettajat joutuvat kohutuuttomaan tilanteeseen yrittäessään vastata oppilaiden ja heidän huoltajiensa odotuksiin. Oppilaiden erilaisuutta ei tule nähdä pedagogiseksi ongelmaksi, mutta 25 oppilasta suuremmat opetusryhmät ovat sitä.
3. *Opetusmenetelmien ja oppimateriaalien monipuolistuvaa käyttöä on nähtävissä, mutta innovatiivisia käytäntöjä ei kuvattu kovin paljon.* Opettajat käyttävät erilaisia työtapoja huomioiden erityisesti oppiaineen luonteen, eikä oppimateriaalipuutteita ilmaistu kovin paljon. Toisaalta menetelmä- ja materiaalivalintoja voi pitää melko perinnäisinä, sillä laaja aineisto ilmensi niukahkosti jollakin tavalla ”erilaisia” tai tuoreita opetustapahtuman toteutuksia. Silti pyrkimystä monipuolistamiseen voi pitää huomion arvoisena.
4. *Pääasiallisesti opettajat suhtautuvat myönteisesti koulumaailmassa tapahtuneeseen kehitykseen ja ovat valmiita itsensä kehittämiseen ammatillisesti, mutta kaikissa opettajissa tämä suhtautumistapa ei näy.* Opettajat esittävät perusteltua kritiikkiä toimintaympäristöään, työolojaan ja opetussuunnitelmaa kohtaan, mutta ottavat myös omakohtaista vastuuta kielteisiksi koetuista olosuhdetekijöistä. Osa opettajista kuvaa selviä muutoksia opetustoimissaan edeltävältä viideltä vuodelta ja ilmaisee käyneensä täydennyskoulutuksessa, joskin monilta puuttuvat molemmat asiat eli muutokset ja täydennyskoulutus. Osalle opettajista pedagogisesti tärkeät periaatteet eivät olleet kiteytyneet.
5. *Merkittäviä perusopetuspedagogiikan tasa-arvoa vaarantavia taustatekijöitä ei ilmene* esimerkiksi opettajien sukupuolen, luokan- ja aineenopettajien, kunnan taajama-asteen, maan eri alueiden tai opetuskielen mukaisia vertailuja tehtäessä. Vaikka arviointiaineiston valottamalla yleisellä tasolla tilastollisesti merkitseviä eroja ei näy, se ei sulje pois aineiston laadullisesta tarkastelusta (aineistositaatit, koulukäynnit) ilmenevää ilmeistä vaihtelua: opettajien kesken on eroja suhtautumisessa oppilaisiin, opetusmuotoihin,

oppimateriaaleihin, opetussuunnitelmaan sekä opetus- ja kasvatustavoitteisiin.

7.2.2 Arviointitulosten tarkastelua kehittävästä näkökulmasta

Hyvää opettajaa on yritetty kuvata kautta aikojen esittelemällä erilaisia luetteluita opettajalta vaadittavista ominaisuuksista. Kuvaukset ovat aina aikansa edustajia, sillä hyvä opettaja oli toisenlainen 1800-luvun loppupuolella kuin toisen maailmansodan jälkeen tai kuin se on alkaneella uudella vuosituhannella jälkimoderniksi kutsutussa yhteiskunnassa. Hyvää opettajaa ei voi tietenkään tarkastella synonyymina hyvälle pedagogiikalle, mutta niin tutkimuksista kuin koulukäytännöistä tiedetään, että opettajalla on toteutuviissa opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseissa suuri merkitys.

Hyvä pedagogiikka on dialoginen yhteispelejä, jossa oppilailla sekä heidän tarpeillaan ja ominaisuuteellaan on oleellinen merkitys sen kannalta, millainen prosessi ja lopputulos saadaan aikaiseksi. Opettajaa ja oppilasta yhdistää aina opiskeltava asia, koska koulun tehtävä on antaa elämässä tarpeellisia tietoja, taitoja ja asenteita, joita on totuttu hankkimaan oppiaineita välineenä käyttäen. *Opettaja, oppilas ja oppiaines muodostavat didaktisen kolmion*, jonka jokainen kärki ja sivu on merkityksellinen toimivan pedagogisen suhteen kannalta (Kansanen 2004; Siljander 2002; Värrä 2000).

Opettajia voidaan ryhmitellä esimerkiksi yksilöllisiksi uudistajiksi, oppimateriaaleihin tukeutujiksi, opetussuunnitelmallisiksi uudistajiksi ja tavoitetietoisiksi uudistajiksi (Heinonen 2005). Nämä ryhmät löytyvät tästäkin arvioinnista, joskin ryhmittely on aika optimistinen nähdessään melkein kaikki opettajat jonkinlaisiksi uudistajiksi. Opetussuunnitelman periaatteellinen merkitys koulupedagogiikan viitoittajana on kiistaton, sillä se voi edesauttaa esimerkiksi oppilaskeskeisyyden lisääntymistä. Silti esimerkiksi yksilöllisten uudistajien opetustyöhön opetussuunnitelmauudistuksella ei välttämättä ole suoraa vaikutusta. Ehkä toivottavin opettajaryhmä hyvän pedagogiikan kannalta on *tavoitetietoiset uudistajat*. Heille opetussuunnitelmauudistuksessa merkittävintä on prosessi itsessään ja sen mukanaan tuoma arvojen, opetustyön merkityksen ja opetuksen tavoitteiden tarkastelu. He käyttävät oppikirjaa opetuksessaan valikoiden ja opetus etenee opetussuunnitelmien pohjalta. Myös tällaisia opettajia sisältyy arviointiaineistoomme.

Käytännön *toiminnan tasolta pedagogisen reflektion tasolle* yltäminen on haasteellista opettajan ajattelun tutkijoiden mukaan (König Kansanen 2004 mukaan), mutta pohdintaan rohkaistuminen panisi opettajan arvottamaan itselleen ja oppilailleen tärkeitä periaatteita ja niiden tärkeysjärjestystä sekä hahmottamaan erilaisia keinoja ratkaista pedagogisia ongelmatilanteita. Näin opettaja rakentai-



si itselleen käyttöteoriaa (Aaltonen 2003), joka kantaa juuri niissä olosuhteissa, joissa hän opetus- ja kasvatustyötään tekee. Työhönsä ”tutkijamaisella otteella” suhtautuvan opettajan kehittämisessä on niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksessakin vielä paljon työtä jäljellä, vaikka käsillä oleva arviointiraportti osoittaa tässäkin suhteessa oikean suunnan jo tulleen valituksi.

Periaatteellisesti – ja samalla tietty kriittisyys säilyttäen – voidaan pitää perusteltuna ajatusta, että maamme perusopetuksessa tarvitaan enenevästi *oppilaskeskeistä pedagogista otetta, näkemystä oppimisesta (yhteisöllisenä) tiedon rakentamisena sekä koululuokan ulkopuolelle laajenevia ja harkitusti teknologiavälitteisiä opiskeluympäristöjä*. Näistä kysymyksistä arviointiryhmä on esittänyt laajasti kirjallisuudella tuettuja käsityksiään raportin toisessa pääluvussa. Kuva-tunlaisen näkymän suuntaista kehitystä kouluissa on empiirisen arviointiaineiston perusteella nähtävissä, mutta pelkkään tyytyväisyyteen tuodittautumiseen ei ole tietenkään aihetta esimerkiksi seuraavanlaisista syistä:

Oppilaskeskeisyys ei aina realisoidu monista kehystekijöistä johtuen tavalla, johon opettajat itsekään olisivat tyytyväisiä. Omassa vaikutuspiirissä oleviin tekijöihin opettajat ovat pyrkineet vaikuttamaan, mutta toisinaan vastuuta siirretään muille. Konstruktivistinen (tiedon rakentamiseen perustuva) näkemys oppimisesta on toimeenpantavissa eri menetelmiä käyttäen. Perinteisillä opettajakeskeisillä työtavoilla monesti on kiistaton sijansa oppimisen aikaansaamisessa. Konstruktivistinen näkemys haastaa opettajat oppilaiden tietojen ja uskomusten jatkuvaan havainnointiin näissäkin menetelmissä. Tässä arvioinnissa ei myöskään noussut spontaanisti aineistolähtöisesti kovin paljon todisteita laajenevien opiskeluympäristöjen käytöstä.

Tuorein PISA-arviointi (Arinen & Karjalainen 2007) kertoo kolmannen kerran peräkkäin, että suomalaisten koululaisten osaaminen on maailman parasta. *Siiitä pitää osoittaa kiitokset sitoutuneille ja ammattitaitoisille opettajille*, jotka ovat yhdistäneet hyvän peruskoulutuksensa ja työkokemuksensa pedagogiikaksi, joka tuottaa kansainvälisestikin arvioiden hyvää tulosta vuodesta toiseen. Silti opettajat ovat suurten haasteiden edessä, koska yhteiskunnalliset muutokset kuvastuvat pedagogiikalle asetettavissa vaatimuksissa, eivätkä pelkät oppimistulokset kerro läheskään koko totuutta oppilaiden kasvun ja kehityksen sekä niiden tukemisen tarpeista. *Perusopetuksen pedagogiikan täytyy mukautua kasvavaan mediatarjontaan ja oppilaisiin, jotka ovat tottuneet uudenlaiseen elämänrytmiin ja elämäntapoihin, joista merkittävällä osalla opettajakuntaa ei ole omakohtaista kokemusta*. Kiinnostuksen kohteet vaihtelevat nopeasti ja arkiseen koulutyöhön motivoituminen on yhä vaikeampaa. (Suoranta 2002; Kupiainen 2005.)

Toisaalta esimerkiksi monet kasvatussociologit ovat jo pitkään kaivanneet opettajilta *yhteiskunnallista valveutumista* edellyttäen, että opettajien pitäisi olla nykyistä paremmin tietoisia koulutuksen valikointifunktioista, keskiluokkai-sesta arvomaailmasta ja oppilaiden tulevien työelämäsuhteiden ja -valmiuksien

haastavuudesta. Opettaja on siis aina yhteiskunnallinen vaikuttaja pyrkiessään sovittamaan yhteen yksilön unelmia ja yhteiskunnan odotuksia. Kasvavien lasten ja nuorten kanssa toimiessaan hänellä on eettinen tehtävä olla oppilaan puolella, koska esimerkiksi elinkeinoelämästä kouluun suuntautuvat odotukset eivät aina tähtää vilpittömästi vain oppilaan parhaaseen. Ehkä tätä kautta opettajat vapautuisivat osittain siitä psykologisoinnista, johon esimerkiksi Tainio ja Harjunen (2005) katsovat opettajien monesti tarpeettomasti syyllistyvän koulujen ongelmatilanteita ratkoessaan.

Opettajan ammatin tulevaisuus riippuu siitä, *millaisia mahdollisuuksia opettajille annetaan ja miten yhä useampi voisi tuntea positiivista sitoutumista työhönsä*. Tavoitteen toteutumisen kannalta on tärkeää pyrkiä yhtäältä poistamaan tai lievittämään sellaisia epäsuotuisia tekijöitä, joihin voidaan haluttaessa todella vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi opetusryhmien koon pienentäminen ja suuren oppilasvarianssin huomioiminen tukitoimissa. Toisaalta tulee vahvistaa tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien työhön sitoutumiseen ja jopa ammatissa pysymiseen. Näihin kuuluvat vaikkapa erityispedagogiikan ja psykologian alan osaamisella vahvennettu opettajien peruskoulutus, oppimista itseohjautuvasti tukevien itsearviointitaitojen edistäminen, oppilashuollon riittävä resursointi, moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen tai ajanmukainen ja opettajia motivoivin työmuodoin toteutettu täydennyskoulutus.

Tueksi tarvitaan kouluyhteisöissä ja perusopetussektorilla yhteisesti käytyjä keskusteluja siitä, *mikä on opettajan perustehtävä*, ja miten sille turvataan riittävä työrauha ja henkiset voimavarat. Rehtoreiden omia työskentelyedellytyksiä tulisi parantaa, jotta heillä riittäisi voimavaroja tukea opettajakuntaansa pedagogisesti. Julkisuudessa toistuvasti esillä olevat tiedot monien koulujen yhteisistä rehtoreista, joilla riittää aikaa lähinnä vain taloudellis-hallinnollisen valvonnan kysymyksiin, ovat tässä suhteessa huolestuttavia.

Kuten yhteiskunnassa yleisemmin, pitäisi kouluissakin rohjeta pysähtyä pohtimaan, mihin kaikkiin odotuksiin tarvitsee vaikkapa pinnallisen dynaamisuuden osoittamisen tai rahan keräämisen vuoksi kiirehtiä vastaamaan. *Mitkä ovat ne tärkeät lasten hyvinvointia uhkaavat tekijät*, joita vastaan opettajien tulisi yhdessä huoltajien kanssa käydä taistelemaan pitkällä aikavälillä ja monen vuosikymmenen päähän ulottuvia tavoitteita mielessä pitäen? Esimerkiksi kansainvälinen ”Inequal childhood” raportti (Järvensivu 2007) nostaa mietittäviksi monia kipeitä kysymyksiä suomalaislasten ja -nuorten hyvinvoinnista osana teho- ja suoritusyhteiskunnan tuloshakuisuutta.

Samanaikaisesti tulee miettiä myönteiseltä kannalta, *mitkä ovat ne yksilöllistä ja sosiaalista kasvua sekä sivistystä rakentavat inhimilliset ydintaidot, -tiedot ja -asenteet*, joita olisi edistettävä kaikilla perusopetuksen luokka-asteilla ja kaikissa oppiaineissa. Tällöin ei välttämättä puhuta oppiainekohtaisista sisältötavoitteista ja uunituoreen tieteellisen tiedon sovellusten välittämisestä, vaan esimer-



kiksi tiedon arvioinnin ja ongelmanratkaisun taidoista, yhdessä työskentelyn ja erilaisuuden kohtaamisen taidoista sekä eettisen yhteiskuntavastuun ottamisesta ja kyvystä ja tahdosta pitää lähimmäisestä huolta (Atjonen 2007; Halinen 2006).

Arviointiryhmässä lausuttiin jo hankkeen hyvin varhaisessa vaiheessa monesti ääneen ajatus, että arvioinnilla haetaan jotain muutakin kuin pelkkiä prosentteja ja keskiarvoja siitä, minkä verran joitain opetusmuotoja tai oppimateriaaleja käytetään tai millaisia vaikeuksia opetustyössä esiintyy, vaikka niilläkin on kiistatonta käyttöarvoa kansallisessa arvioinnissa. Miellyimme teoreettiseen käsitteeseen ”*opettajan pedagoginen ajattelu*” (Kansanen ym. 2000) pohtiessamme sitä, miten opettajien laajempiin opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin perusteisiin ja käytänteisiin päästäisiin käsiksi niillä tiedonkeruuvälineillä, jotka olivat olemassa olevissa puitteissa mahdollisia. Toteutuvaa opetussuunnitelmaa ei ollut mahdollista arvioida, sillä tämä olisi edellyttänyt lähestymistapaa, jossa olisi samalla käytössä tutkimustietoa siitä, mitä tietoa opettajat yleensä käyttävät kuvatessaan työtään ja mikä tieto muokkaa opettajien käyttäytymistä ympäristössään.

Ajattelun tutkimus on tietysti metodisesti hyvin vaikeaa, eikä tässä arvioinnissa ole siihen voitu yltää aidosti (Kompf & Denicolo 2003). Olemme joutuneet tyytymään siihen, mitä opettajat kertovat toimintaansa koskevana itsearvioituina käsityksinään. Silti arviointiryhmälle on vahvistunut näkemys siitä, että kertoessaan pedagogisista periaatteistaan, onnistuneista ja ongelmallisista opetuskokemuksistaan sekä arvioidessaan opetuksen suunnitteluun ja sen toimeenpanoon vaikuttavien tekijöiden keskinäistä painoarvoa, opettajat ovat kertoneet viime kädessä juuri pedagogisesta ajattelustaan. Joillekin se on selvästi kiteytynyt ja tietoinen näkemys, joidenkin kohdalla osin toimijuutta vailla täsmällisiä ja tietoisia päätöksiä.

Hyvä pedagogiikka ei ole vain rationaalista ja analyttistä päätöksentekoa, vaan myös myönteisten rutiinien ja työkokemuksen tuomaa intuitiivista, väliin nopeaakin valintaa vaihtoehtojen välillä. Voitaneen kuitenkin sanoa, että *ammattikasvattajana toimimisessa rationaalisuus on välttämätön, muttei riittävä hyvien pedagogisten käytäntöjen ehto*. Hyvää pedagogista käytäntöä – jossa siis tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja arviointi kytkeytyvät oppilaan edellytysten ja tarpeiden tunnistamiseen – tuskin syntyy, ellei sitä tuota opettaja, joka kykenee yhdistämään oppiaineeseen ja sen esillepanon tavan (pedagoginen sisältötieto) tuloksellisesti. Tarvitaan siis pedagogiseen ajatteluun kykenevää opettajaa, joka osaa lukea hektisiä vuorovaikutustilanteita oppilaiden näkökulmasta.

Vaikka pedagogisesti ajattelevaa ja toimivaa opettajaa on oikeus ja velvollisuus peräänkuuluttaa niin opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa kuin koulukentällä, on tärkeää edistää myös näkemystä hyvästä opettajuudesta ja hyvästä koulusta yhteisölliseltä kannalta. Yksi lähestymissuunta tähän asiaan ovat oppilaat: Esimerkiksi Pyhältö ym. (2007b, 26) muistuttavat, että oppilaiden mie-

lestä turvallinen, hyväntahtoinen, kuunteleva ja vastavuoroinen vuorovaikutus sekä mahdollisuus vaikuttaa itseä koskevaan päätöksentekoon, luokka- ja koulu-yhteisön toimintaan sekä opetus-oppimistilanteisiin on tärkeää. Välijärvi (2007, 356) puolestaan raportoi PISA 2003 -aineistoista, että suomalaisilla koululaisilla oli selvästi heikompi yhteenkuuluvuuden tunne kuin PISA-maissa yleensä ja erityisesti Ruotsissa ja Norjassa. Viestivätkö esimerkiksi nämä tulokset siitä, että myös opettajien yhteistyössä ja yhteisöllisessä ajattelussa on toivomisen varaa, jotta heidän keskinäiset arkikäytänteensä eivät näyttäisi oppilaille painotetusti yksin selviämisen tai yksin jäämisen malleja?

Toinen lähestymissuunta ovat opettajat itse osana laajempaa yhteiskuntakontekstia: Monien tutkimusten ja arviointien tavoin tässäkin arvioinnissa valottui runsaasti sellaisia ideaalisia opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseja vaarantavia tekijöitä, joiden monikerroksiset syyt ovat koulun ulkopuolella. Onko itse asiassa toivotonta ajatella, että opettajat voisivat ratkaista niitä yksin opetusryhmässään, vaikka taiturimaisin pedagogisin lahjoin varustettuina ja koulutyölle sydämehtään omistautuneina ammattilaisina? Voisivatko merkittävät ratkaisun avaimet kohdata moninaistuva oppilasaines löytyä kääntämällä katseita opettajien keskinäisen yhteistyön suuntaan, yhteisesti jaetun koulukulttuurin rakentamisen varaan, moniammatillisten yhteistyökäytäntöjen perustalle, yksinäisestä selviytymisestä irrottautumisen pyrkimyksiin? Yliopistojen ja koulujen yhteistyönä järjestämä niin sanottu induktiokoulutus, jossa kokeneet opettajat mentoroivat aloittelevia, saattaisi olla alku opettajien keskinäisen yhteistyön kasvuksi.

Yhteisöllisen vastuun rakentamisen tie ei ole satojen tutkimusten mukaan helppo ja nopeakulkuinen, eivätkä opettajat näytä olevan se ammattiryhmä, joka perinteisesti on tässä suhteessa ollut taipuisin. Silti on olemassa sekä kokemus- että tutkimustietoa myös pedagogisista käytänteistä, joista käy ilmi, että kouluväen yhteiset ponnistelut tuottavat ehkä sittenkin kestävimpiä tuloksia ja keventävät pitkällä aikavälillä kaikkien yksittäisten toimijoiden kuormitusta. Opetushallitus (2007) on julkaissut oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen, opiskelutaitojen kehittämiseen sekä oppilaiden yksilölliset erot huomioivaan pedagogiikkaan liittyvän artikkelijulkaisun, jonka nimi on ”Erilaiset oppilaat – yhteinen koulu”. Tuon raportin nimi kiteyttää myös tässä perusopetuksen pedagogiikan arvioinnissa yhtä keskiöön nousevaa kehittämisnäkökymää. Seuraava opettajan puheenvuoro antanee realistisen kuvan suomalaisten opettajien pyrkimyksestä kehittää koulu:

Oppilas on kaiken toiminnan keskipiste. Hyvä kontakti jokaiseen, ennen kuin homma toimii.



7.3 De fem centrala slutsatserna av utvärderingen

Utvärderingsgruppen definierade som sin utgångspunkt att med pedagogik inom den grundläggande utbildningen avses alla de åtgärder från lärarens sida som syftar till att främja elevernas tillväxt och inläring särskilt enligt målen i läroplanen. Ur lärarperspektiv kan definitionen försvaras, eftersom utvärderingen inriktades särskilt på lärarna, även om det är utmärkande för modern pedagogik att man försöker granska skolverksamheten särskilt utgående från eleverna och de önskade processer och resultat som hänför sig till dem.

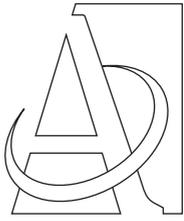
Vilka åtgärder har då lärarna uppgett att de vidtagit för att främja elevernas tillväxt enligt målen i läroplanen? Som helhet betraktat gav utvärderingsmaterialet följande bild:

1. *Lärarnas grundläggande yrkeskompetens och professionella attityd är i sin helhet god och håller tämligen jämn kvalitet. Betecknande för lärarskap inom den grundläggande utbildningen är en sporrande relation till eleverna med siktet inställt på jämlikhet samt lust att ge stöd och vilja att skapa en studieatmosfär som tar hänsyn till elevernas olikhet. Hos lärarna finns en stark och rätt riktad strävan att förverkliga andan i inlärningsforskning och läroplanen: man får en bild att undervisningen är mångsidig, man utgår från eleven och studiemiljön är flexibel och målinriktad.*
2. *Det största hindret för att förverkliga goda principer är stora grupper och ett elevmaterial som till sina förutsättningar blir allt mer heterogen. Goda pedagogiska idéer kan förbli oförverkligade under den press som störningar av arbetsron, otillräcklig tid för individuell handledning samt ibland även oändamålsenliga utrymmen skapar. Dessa faktorer i förening med läroplanens ambitionsnivå som upplevs som krävande leder till att lärarna hamnar i en orimlig situation då de försöker bemöta elevernas och vårdnadshavarnas förväntningar. Elevernas olikhet skall inte ses som ett pedagogiskt problem, men vi anser att undervisningsgrupper som är större än 25 elever är ett sådant problem.*
3. *En allt mångsidigare användning av undervisningsmetoder och läromedel kan observeras, men innovativ undervisningspraxis beskrevs i ganska liten utsträckning. Lärarna använder olika arbetssätt särskilt med beaktande av läroämnets karaktär, och bristen på läromedel kom inte fram i nämnvärd utsträckning. Å andra sidan kan lärarnas metod- och materialval anses vara ganska traditionella, eftersom det omfattande materialet indikerade endast i liten utsträckning undervisningssituationer som på något sätt är*

”annorlunda” eller fräscha. Likväl kan lärarnas strävan efter mångsidighet vara värd att noteras.

4. *I huvudsak förhåller sig lärarna positivt till den utveckling som skett i skolvärlden och är beredda att utveckla sig själva yrkesmässigt, men denna inställning kommer inte fram hos alla lärare.* Lärarna framför befogad kritik mot sin verksamhetsmiljö, arbetsförhållanden och läroplanen, men de tar också personligt ansvar för faktorer som hänför sig till negativt upplevda omständigheter. En del lärare beskriver tydliga förändringar i sin undervisning under de senaste fem åren och uppger att de deltagit i fortbildning, men hos många lärare saknas båda, dvs. förändringar och fortbildning. För en del lärare hade inte de pedagogiskt viktiga principerna klarnat.

5. *Viktiga bakgrundfaktorer som kan äventyra jämlikheten i pedagogiken i den grundläggande utbildningen kommer inte fram i jämförelser enligt lärarnas kön, klass- och ämneslärare, andelen invånare i kommunens tätorter, landets olika regioner eller undervisningsspråk.* Även om man inte kan observera statistiskt signifikanta skillnader på det allmänna plan som utvärderingsmaterialet återspeglar, utesluter det inte att en kvalitativ granskning av materialet (materialcitat, besök i skolorna) uppvisar uppenbar variation: det förekommer skillnader mellan lärarna då det gäller attityden till eleverna, undervisningsformerna, läromedlen, läroplanen samt målen för undervisningen och fostran.



Lähteet

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Ahoranta, V. 2004. Oppimisen laatu peruskoulun vuosiluokilla 4–6 yleisdidaktiikan näkökulmasta käsittekarttojen ja Vee-heuristiikkojen avulla tutkittuna. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 99.
- Ahtee, M., Pehkonen, E., Krzywacki, H., Lavonen, J. & Jauhiainen, J. 2005. Kommunikointi luokassa – opetuksen ydin? Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle. Turun yliopisto: Turun opettajankoulutuslaitos, 94–100.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.
- Alatupa, S. 2007. Koulun ja luokan koko, koulumenestys ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy kouluista vai oppilaasta. Sitran raportteja 75, 90–114.
- Alijoki, A. 2006. Eryitystä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 270.
- Apajalahti, M., Pietilä, A. & Vanne, A. 1996. Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 3.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 2006 ensituloksia. Helsingin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus.
- Atjonen, P. 2004a. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 15–30.
- Atjonen, P. 2004b. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 20.
- Atjonen, P. 2005a. Tieto- ja viestintäteknikka yleissivistävän koulun pedagogisena haasteena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 95.
- Atjonen, P. 2005b. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteanmietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Palmenia, 76–82.
- Atjonen, P. 2006. Finnish teachers and pupils as users of ICT. *Informatics in Education* 5 (2), 167–182.
- Atjonen, P. 2007. Educational technology and technology education for a better private and public life – Principles and practices from the Finnish viewpoint. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Education as a societal contributor. New York: Peter Lang, 91–109.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Eettisiä kysymyksiä arvon antamisesta. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) 2004. Osaava opettaja: Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Biggs, J. 2003. Teaching for quality learning at university what the student does. Baltimore: Open university.
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P. & Martin, C. 2007. The effect of class size on the teaching of pupils aged 7–11 years. *School Effectiveness & School Improvement* 18 (2), 147–172.
- Brunell, V. 2005. Goda möjligheter till ännu bättre resultat i den finlandssvenska och nordiska grundskolan. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. Pisa 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 127–140.
- Brunell, V. 2007. Klimat och resultat i den finlandssvenska grundskolan – en fördjupad analys av PISA 2003. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Gordon, T. 2004. ”Sata pientä sääntöä...” – sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa Opetushallitus 2004. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi.pdf>](http://www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi.pdf), 68–83. (Luettu 7.1.2008).
- Granö, P. & Laitinen, S. 1998. Kuvaamataidon opetuksen tuloksellisuuskuva peruskoulussa. Tapaustutkimus viidessä ala-asteen ja kolmessa yläasteen koulussa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998. Opetushallitus. Arviointi 3, 12–99.
- Haapaniemi, H., Haapaniemi, R., Moilanen, P., Raina, L. & Suojanen-Saari, T. 2003. Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä. Hämeenlinna: Arator.
- Hakala, J., Kiviniemi, K. & Teinilä, S. 1999. Opetushenkilöstön täydennyskoulutustarjonta vuosina 1996–1998. OPEPRO-selvitys 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Halinen, I. 2006. Tulevaisuuden oppiminen. Teoksessa J. Räikkä (toim.) Cool: Tämän päivän näkemyksiä huomisen koulusta. Hämeenlinnan opetusviraston julkaisu 1, 16–21.
- Hansén, S-E. 1997. ”Jag är proffs på det här”. Om lärares arbete under en tid av förändring. Vasa: Åbo Akademi.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Hattie, J. 2005. The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research* 43 (6), 387–425.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2003. Oppimaan oppiminen yläasteella 2. Tilanne vuonna 2001 ja muutokset vuodesta 1997. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 6.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2005. Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1.
- Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E 96.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 257.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hoskonen, K. 2005. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä matematiikan opettajista. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos, 195–203.
- Huisman, T. 2006. Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 7.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 34.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi: Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 55.
- Hämäläinen, S. 1983. Kohti tasokursssitonta peruskoulua. Kemin – Keminmaan – Tornion menetelmällisen eriyttämisen kokeilu 1977–1992. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 338.
- Hämäläinen, S. (toim.) 2004. Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Ilomäki, L. (toim.) 2002. Tietotekniikka koulun arjessa. Loppuraportti Helsingin opetustoimen tietotekniikkaprojektista 1996–2000. Helsingin kaupunki. Opetusviraston julkaisusarja A2.
- Ilomäki, L. & Lakkala, M. 2006. Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma? Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY, 184–212.
- Jahnukainen, M. 2007. Erityisopetuksen tila ja dynamiikka: Tilastoja ja tulkintaa. Teoksessa M. Kuorelahti & K. Lappalainen (toim.) Ruohon juurella – tutkimuksia ja näkemyksiä. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kirjasto, 263–275.
- Jakku-Sihvonen, R. 1996. Rehtoreiden arvioita opetuksen saavutettavuudesta ja tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Arviointi 1, 195–224.
- Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. 2004. Perusopetuksen oppimistulosten meta-arviointi. Opetushallitus. Arviointi 1.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2006. Research-based teacher education in Finland. Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 25.
- Jakku-Sihvonen, R. & Rusanen, S. 1999. Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996–1998. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opepro) selvitys 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, H. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Junttila, N., Kuokka, H., Lähdeaho, E-M. & Vauras, M. 2006. Koululaista tukeva vanhemmuus. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 3, 654–674.
- Järventie, I. 2007. Lapsuus on Suomessa raskas. Saatavilla <http://www.turunsanomat.fi/sunnuntai/?ts=1,3:1012:0:0,4:12:0:1:2007-06-17,104:12:466637,1:0:0:0:0:0:>>. (Luettu 2.12.2007).
- Kankainen, A. 2001. Matematiikan opetus peruskoulun seitsemännellä luokalla TIMSS-R-tutkimuksen opettaja- ja oppilaskyselyiden perusteella. Jyväskylän yliopisto. Matematiikan ainedidaktinen pro gradu -tutkielma.
- Kansanen, P. 1991. Opettajakeskeisyyden dilemma. Teoksessa I. Sava & H. Linnansaari (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 2, 95–107.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. 2008. Onko didaktiikka kadonnut? Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.)

- Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia (tulossa).
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. *Teacher's pedagogical thinking*. New York: Peter Lang.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1982. Opetussuunnitelman toteutuminen: Tulokset ja johtopäätökset. *Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimusselosteita* 41.
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- Karppinen, K. & Savioja, H. 2007. Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Teoksessa S. Alatuoma, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy kouluista vai oppilaasta*. Sitran raportteja 75, 116–110.
- Kartovaara, E. (toim.) 2007. *Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Kehittämisverkostoon ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja ratkaisuja*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kervinen, A. 2005. Opettajan perustehtävän jäsentäminen – tuloksellisuuden arviointia? Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 101.
- Keskinen, S. 2006. Opettajankouluttajan kokemuksia työstään, työolosuhteistaan ja työkyvystään vuosina 1999 ja 2002. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) *Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua*. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 3, 539–553.
- Keskisuomalainen 31.12.2007. Pienten kuntien oppilailta parempia numeroja.
- Kiesi, E. 2005. Tieto- ja viestintätekniikan vakiinnuttaminen opetukseen. Esitelmä 3. virtuaalikoulupäivillä. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,3293,24200,48931>>. (Luettu 15.9.2007).
- Kilpiö, A. & Marckula, M-L. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys – opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 63–72.
- Kitchen, S., Mackenzie, H., Butt, S. & Finch, S. 2006. Evaluation of curriculum online report of the third surveys of schools. Beta ICT research. Saatavilla [www-muodossa](http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/curriculum_online_third_survey0406.pdf): <http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/curriculum_online_third_survey0406.pdf>. (Luettu 24.10.2007).
- Kivikangas, A. 2003. Hyvän opetuksen sekä tuloksellisen oppimisen ehtoihin perustuva eriyttäminen ja yksilöiminen perusasteen 3–6 luokkien käsityöoppiaineen opetuksessa. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis* C196.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (Opepro) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Knubb-Manninen, G. (toim.) 2005. Grundtryggheten och behovet av stöd i skolan. Jyväskylä: Rapporten från Rådet för utbildningsutvärdering 12.
- Knuutila, M. & Virtanen, A. 2001. Opettajan opas onnistuneeseen opettamiseen. TKK:n Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 1. Helsinki.
- Koli, H. 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 153–169.
- Kompf, M. & Denicolo, P. 2003. *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education*. Lontoo: Taylor & Francis.
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitas Tampereensis* A 533.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1999. Opettajan täydennyskoulutuksen tuloksellisuus: Opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. Opetushallitus. Arviointi 3.
- Korkeakoski, E. 2001a. Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1.

- Korkeakoski, E. 2001b. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E.K. Niemi, M.-L. Pernu & J. Uurto Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Opetushallitus. Arviointi 1, 147–190.
- Korkeakoski, E. 2001c. Opetuksen laatu koulujen auditointien perusteella. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E.K. Niemi, M.-L. Pernu, & Uurto, J. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Opetushallitus. Arviointi 1, 191–214.
- Korkeakoski, E. (toim.) 2005a. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 1: Arviointiraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 8.
- Korkeakoski, E. 2005b. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 2: Tausta ja tulokset. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 9.
- Korkeakoski, E. 2006. Lasten sivistykselliset oikeudet ja niiden toteutuminen. Teoksessa Lapsiasiavaltuutetun toimintakertomus vuodelta 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:33, 92–103.
- Korkeakoski, E., Hannén, M., Lamminranta, T., Niemi, E.K, Pernu, M.-L. & Uurto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Opetushallitus. Arviointi 1.
- Koskenniemi, M. 1979. Opetusmuoto. Taksonominen selvitys. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen laitoksen julkaisuja 75.
- Koulutuksen arviointineuvosto 2004. Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma 2004–2007. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1.
- Kumpulainen, T. & Saari, S. (toim.) 2005. Opettajat Suomessa. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-opi.fi/info/tilastot/PDF_VERSION_Opetajat_Suomessa_2005.pdf](http://www.opi.fi/info/tilastot/PDF_VERSION_Opetajat_Suomessa_2005.pdf). (Luettu 25.6.2007).
- Kupari, P. & Reinikainen, P. 2004. Matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen vuosittuhannen vaihteessa: TIMSS 1999 -tutkimus. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 305–334.
- Kupari, P., Reinikainen, P., Nevanpää, T. & Törnroos, J. 2001. Miten matematiikkaa ja luonnontieteitä osataan suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupiainen, 2005. Mediakasvatuksen eetos: Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 86.
- Kuusela, J. 2003. Koulujen paremmuusjärjestyksestä. Saatavilla www.edu.fi/julkaisut/koulujenjar.pdf. (Luettu 9.1.2008).
- Kuusela, J. 2006. Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 6.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa – Mixed methods -tutkimus oppimista tukevista harjoitteista ja opetusjärjestelyistä. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 113.
- Kähkönen, M. 2003. Millaisena näen tulevan luokkani? Tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden mielikuvista luokkahuonetodellisuudessa koulutuksen alussa ja lopussa ja niiden mahdollisesta muutoksesta. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis C 206.
- Laaksola, H. 2007. Oppilaiden väkivalta raaistunut. Opettaja 101 (47), 20. Saatavilla myös [www-opettaja.fi/pls/portal/docs/page/opettajalehti_epaper_pg/2007_47/116614.htm](http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/page/opettajalehti_epaper_pg/2007_47/116614.htm). (Luettu 26.11.2007).
- Lahelma, E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Opetushallitus 2004. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Saatavilla www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi.pdf, 54–67. (Luettu 7.1.2008).

- Lavonen, J., Juuti, K., Meisalo, V., Uitto, A. & Byman, R. 2007. Luonnontieteiden opetuksen kiinnostavuus peruskoulussa. Saatavilla www-muodossa: <http://mirror4u.net/opettajat/Mirror6_luonnontiet.pdf>. (Luettu 28.6.2007).
- Lavonen, J. & Meisalo, V. 2007. Opetuksen tavoitteet ja työtavat. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/tyotavat/main.htm>](http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/tyotavat/main.htm). (Luettu 28.6.2007).
- Luukkainen, P. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (Opepro) selvitys 15. Helsinki: Opetushallitus.
- Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2003. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa J. Välijärvi, J. & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–88.
- Manninen, J. 2007. Erilaiset oppimisympäristöt haastavat oppimateriaalit. Opettaja 101 (47), 37. Saatavilla myös [www-muodossa: <http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/page/opettajalehti_epaper_pg/2007_47/page37.htm>](http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/page/opettajalehti_epaper_pg/2007_47/page37.htm). (Luettu 26.11.2007).
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Mehtäläinen, J. 2005. Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys opettajan ammatilliselle kehitykselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 51.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatusta – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19.
- Metsämuuronen, J. 2006. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana. Opetushallitus. Arviointi 6.
- Mikkilä-Erdmann, M. 2002. Textbook text as a tool for promoting conceptual change in science. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis B 249.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mustonen, K. 2006. Mihin rehtoria tarvitaan? Oulun yliopisto. Acta Universitatis Oulensis E 63.
- Mäkinen, M. & Kallio, S. 2007. Oppimisen ohjaaminen – kohtaamista ja yhteisöllistä tiedon jäsentämistä. Kasvatus 38 (1), 29–41.
- NationMaster. 2006. Education Statistics. Saatavilla esimerkiksi seuraavilta [www-sivuilta: <http://www.nationmaster.com/graph/edu_stu_att_fin_sch_bor-student-attitude-find-school-boring>](http://www.nationmaster.com/graph/edu_stu_att_fin_sch_bor-student-attitude-find-school-boring), <http://www.nationmaster.com/country/fi-finland/education>, http://www.nationmaster.com/graph/edu_cla_siz_age_13-education-class-size-age-13. (Luettu 25.6.2007).
- Naukkarinen, A. 2004. Osallistava opettajankoulutus. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81, 61–85.
- Niemi, E. K. 2001. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2000. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings on teacher education and induction. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A2.
- Nordic countries. 2006. E-learning Nordic 2006. Impact of ICT on education. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.edu.fi/julkaisut/eLearning_Nordic_English.pdf>](http://www.edu.fi/julkaisut/eLearning_Nordic_English.pdf). (Luettu 24.10.2007).

- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti Suomen peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Suom. T. Suontausta. Opetushallitus. Arviointi 11.
- Nummenmaa, A-R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- OAJ. 1998. Opettajan eettiset periaatteet. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL>](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL). (Luettu 16.9.2007).
- OECD. 2005. Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf>](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf). (Luettu 4.4.2006).
- OECD. 2007. Finland takes number one spot in OECD's latest PISA survey, advance figures show. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.oecd.org/document/60/0,3343,en_2649_201185_39700732_1_1_1_1,00.html>](http://www.oecd.org/document/60/0,3343,en_2649_201185_39700732_1_1_1_1,00.html). (Luettu 30.11.2007).
- Oksanen, R. 2003. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 88.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki.
- Opetushallitus. 1999. Opettajat, oppilaat ja viihtyminen koulussa. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/ilmapiir/opopviih.html>](http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/ilmapiir/opopviih.html). (Luettu 25.6.2007).
- Opetushallitus. 1999. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit: Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki.
- Opetushallitus. 2007. Erilaiset oppijat – yhteinen koulu. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.edu.fi/julkaisut/erilaiset_oppijat.pdf>](http://www.edu.fi/julkaisut/erilaiset_oppijat.pdf). (Luettu 7.1.2008)
- Opetusministeriö. 2007. Opetushallituksen asema, rooli ja tehtävät sekä koulutustoimialan ohjaus muuttuvassa toimintaympäristössä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 46. Helsinki.
- Opinnäytetyöpakki. 2007. Saatavilla [www-muodossa: <http://193.167.122.14/Opari/ont-TukiLuotettavuus.aspx>](http://193.167.122.14/Opari/ont-TukiLuotettavuus.aspx). (Luettu 26.11.2007).
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen. Työterveyslaitos. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2007_41/page8.htm>](http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2007_41/page8.htm). (Luettu 23.10.2007).
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltonen, H. & Kalkkinen, P. 2007. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela, J & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Peruseräraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.edu.fi/julkaisut/Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskoulussa.pdf>](http://www.edu.fi/julkaisut/Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskoulussa.pdf), 38–48 >. (Luettu 9.1.2008).
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 29.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Putus, T. & Rimpelä, M. 2007. Työolot ja työolotarkastukset. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Peruseräraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.edu.fi/julkaisut/Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskoulussa.pdf>](http://www.edu.fi/julkaisut/Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskoulussa.pdf), 56–68. (Luettu 9.1.2008).

- Pyhältö, K., Soini, T., Huusko, J. & Pietarinen, J. 2007. Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse? Teoksessa A. Pietilä & E. Vitikka (toim.) *Tarinoita yhtenäisestä peruskoulusta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Opetushallituksen moniste 11*, 14–29.
- Rauste-von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Reinikainen, P. 2007. Sequential explanatory study of factors connected with science achievement in six countries: Finland, England, Hungary, Japan, Latvia and Russia. *Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 22*.
- Rimpelä, M. 2007. Häiriöitä ja ongelmatilanteita koulussa. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Peruseräraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille*. Saatavilla [http://www.edu.fi/julkaisut/Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskouluissa.pdf](http://www.muodossa: <http://www.edu.fi/julkaisut/Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskouluissa.pdf>), 132–136. (Luettu 9.1.2008).
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY.
- Räty, H. & Kasanen, K. 2007. Parents' perceptions of their children's schools: Findings from a five-year longitudinal study. *Educational Studies 33 (3)*, 339–351.
- Räty, H., Sivonen, H. & Kasanen, K. 2005. Lapsen ensimmäiset kouluvuodet – seuranta vanhempien tyytyväisyydestä sekä myönteisinä ja kielteisinä muistamista asioista. *Kasvatus 36 (2)*, 113–125.
- Sahlberg, P. 1996. *Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119*.
- Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2007. Kiusaaminen. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Peruseräraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille*. Saatavilla [http://www.edu.fi/julkaisut/Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskouluissa.pdf](http://www.muodossa: <http://www.edu.fi/julkaisut/Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskouluissa.pdf>), 122–131. (Luettu 9.1.2008).
- Saloviita, T. 2005. Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 339–351.
- Saloviita, T. 2007. Erityisoppilaiden integraatio unohtui. *Kasvatus 38 (5)*, 485–486.
- Sandén, T. 2007. *Lust att leda i lust och leda. Om rektorers arbete under en tid av förändring*. Åbo Akademi.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. *Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 174*.
- Saranen, E. 1999. *Oppikirjat luonnontieteellisen ajattelun kehittäjinä. Ala-asteen ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjojen toiminnallisten tutkimustehtävien analyysi*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla [http://www.edu.fi/julkaisut/ajattelu.pdf](http://www.muodossa: <http://www.edu.fi/julkaisut/ajattelu.pdf>). (Luettu 25.6.2007)
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Slotte-Lüttge, A. 2005. *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Soilamo, A. 2006. *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C 249*.
- Sormunen, K. 2004. *Seitsemäsluokkalaisten episteemiset näkemykset luonnontieteiden opiskelun yhteydessä*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja 95*.
- Sosiaalialan osaamiskeskus. 2007. *Selvitys lasten ja nuorten hyvinvointia koskevasta tutkimuksesta*. Saatavilla [http://verso.palmenia.helsinki.fi/kirjasto/julkaisut/LastenHVselvitys.pdf](http://www.muodossa: <http://verso.palmenia.helsinki.fi/kirjasto/julkaisut/LastenHVselvitys.pdf>). (Luettu 27.11.2007).

- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J., Elonheimo, H., Niemelä, S., Helenius, H., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. & Almqvist, F. 2007. Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence. The Finnish from a boy to a man study. *Archives of Pediatrics and Adolescence Medicine* 161 (6), 546–552.
- Spillane, J., Halvarsson, R. & Diamond, J. 2004. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36 (1), 3–34.
- Stakes. Kouluterveyskyselyn tulokset. Saatavilla www.muodossa.com/info/stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm. (luettu 20.1.2008).
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Suoranta, J. 2002. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulisi tietää? Tampere: Vastapaino.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. *Kasvatus* 36 (3), 172–186.
- Taube, K. & Mejding, J. 1997. A nine-country study: What where the differences between the low and high performing students in the IEA Reading Literacy Study? Teoksessa I. Binkley, K. Rust & T. Williams (toim.) *Reading literacy in the international perspectives*. US Department of Education. National Center for Education Statistics. Washington DC, 63–100.
- Terho, P. & Perheentupa, J. 2003. Koululaisten oireet ja ongelmat Sairauksien ehkäisy. Saatavilla www.muodossa.com/terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=sae50020. (Luettu 25.6.2007).
- Tilastokeskus. 2007. Oppilaiden määrä kasvoi kokoaikaisessa, mutta väheni osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Saatavilla www.stat.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html. (Luettu 26.6.2007).
- Toom, A. 2006. Hiljainen pedagoginen tietäminen: opettajan ammattitaidon ytimessä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 276.
- Tuokko, E. 2007. Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoihin linkitetty tulokset. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 69.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, H. 2006. Jaksako opettaja kehittyä? Ammatillisen kehityksen ja täydennyskoulutuksen merkitys opettajien työssä jaksamisessa. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) *Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua*. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 3, 446–458.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa*. Opepro-hankkeen selvitys 9. Opetushallitus, 19–51.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Törnroos, J. 2004. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 13.

- Uurto, J. 2001. Koulun fyysinen ympäristö opetustyön näkökulmasta. Teoksessa: E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E.K. Niemi, M-L. Pernu & J. Uurto 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Opetushallitus. Arviointi 1, 105–46.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uud. p. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.
- Valtioneuvoston asetus (VNA) 20.12.2001/1435.
- Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista (VNA) 20.2.2003/150.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi? Aineenopettajan sosialisointi peruskoulutuksen aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 196.
- Vitikka, E. 2007. Yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisen näkökulmia Teoksessa A. Pietilä & E. Vitikka (toim.) Tarinoita yhtenäisestä peruskoulusta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Opetushallituksen moniste 11, 50–72.
- Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi.
- Väisänen, J. 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 107.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Väljärvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. Kasvatus 38 (4), 354–363.
- Värri, V-M. 2000. Kasvatus hyvään – hyvä kasvatus. Tampereen yliopisto: Tampereen yliopistopaino.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2004a. A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education* 40 (1), 83–107.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2004b. Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajan koulutus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81, 35–59.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wikman, T. 2004. På spaning efter den goda läroboken – Om pedagogiska texters lärande potential. Åbo: Åbo Akademi.
- Yrjölä, P. 2004. Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. Teoksessa Opetushallitus 2004. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi.pdf>](http://www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi.pdf), 9–20. (Luettu 7.1.2008).



Liite 1

PERUSOPETUSPEDAGOGIIKAN ARVIOINTI 2007

Opettajakysely

KOULUTUKSEN ARVIOINTINEUVOSTO

Arvoisa opettaja

Koulutuksen arviointineuvosto on saanut opetusministeriöltä tehtäväksi arvioida suomalaisen **perusopetuksen pedagogiikkaa** ja sen kehittämistarpeita. **Keskeisenä kiinnostuksen kohteena ovat opettajan omat opetukselle ja kasvatukselle tärkeät periaatteet ja niiden toteutumisen mahdollisuudet.**

Tämä kysely **yleisopetuksen opettajille** on yksi osa arviointiaineiston keruuta, johon kuuluu myös muun muassa koulukäyntejä. Arvioinnin tekee Koulutuksen arviointineuvoston* nimittämä arviointiryhmä, joka koostuu opettajista, opetushallinnon ja opetuksen tutkimuksen edustajista. Kerättyjen aineistojen pohjalta arviointiryhmä laatii tulosraportin, joka sisältää myös kehittämissuhteet. Ne koskevat kaikkia perusopetuksen kehittämisestä vastaavia tahoja; kouluja, opetuksen järjestäjiä, opetushallintoa ja opettajankoulutusta.

Tarvitsemme asiantuntemustanne ja kokemuksianne. Kysely koostuu avoimista ja suljetuista kysymyksistä. Yrittäkää kiteyttää vastauksenne annettuun tilaan. Vastattuanne sulkeaa lomake opettajakohtaiseen kuoreen ja toimittakaa se koulunne rehtorille. Kuoret palautetaan **koulukohtaisena postituksena** Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitokselle. Ellei toisin ole mainittu, **kysely koskee vastaamisajankohdan tilannettanne.**

Arvioinnista ja tästä kyselystä lisätietoja antavat Koulutuksen arviointisihteeristössä pääsuunnittelijat Esko Korkeakoski (esko.korkeakoski@eval.jyu.fi, puh. 050-4016348), Jouko Mehtäläinen (jouko.mehtalainen@eval.jyu.fi, puh. 050-4014934) ja Gunnel Knubb-Manninen (gunnel.knubb-manninen@eval.jyu.fi, puh. 050-4285287) ruotsinkielisen koulutuksen osalta.

Antamanne tiedot ovat **luottamuksellisia**. Niitä ei raportoida koulu- tai opettajakohtaisesti. Arvioinnin keskeiset tulokset toimitamme tietoonne vuoden 2008 alkupuolella.

Kiitämme lämpimästi vastauksistanne! Antoisaa loppukevättä!

Koulutuksen arviointineuvosto

Arviointi- ja suunnitteluryhmä

*Koulutuksen arviointineuvosto on opetusministeriön nimittämä elin, joka yhdessä opetusministeriön kanssa vastaa koulutuksen arvioinnista ja sen kehittämisestä.

(A) Taustatiedot

A1. Sukupuoli

1 nainen
2 mies

A2. Opettajakokemuksenne? noin _____ vuotta

A3. Mitä opetustehtävää hoidatte tällä hetkellä? Rengastakaa oikean vaihtoehdon kohdalla oleva numero.

1. luokanopettaja
2. päätoiminen tuntiopettaja
3. lehtori tai aineenopettaja
4. muu opetustehtävä, mikä? _____

A4. Minkä vuosiluokan oppilaita opettatte **eniten** viikoittaisista opetustunneistanne? Rengastakaa oikea numero. Jos opettatte yhdysluokkaa, rengastakaa opettamanne yhdysluokan vuosiluokat.

Vuosiluokka 1 2 3 4 5 6 7 8 9

A5. Mitä seuraavista oppiaineista **pääasiallisesti** opettatte? Rengastakaa numerot oikeiden vaihtoehtojen kohdalla. Jos toimitte luokanopettajana, rengastakaa numerot opettamienne oppiaineiden kohdalla.

1. äidinkieli (suomi)
2. äidinkieli (ruotsi)
3. matematiikka
4. fysiikka
5. kemia
6. maantieto
7. biologia
8. A-kieli
9. historia
10. musiikki
11. kuvataide

A6. Kuinka monta oppilasta tyypillisesti on **pääasiallisesti** opettamissanne opetusryhmissä? Rengastakaa numero, jonka kohdalla vaihtoehto vastaa parhaiten tilannettanne.

1. 10 tai vähemmän
2. 11–15
3. 16–20
4. 21–25
5. 26–30
6. yli 30

A7. Miten usein olette osallistunut **omaehtoiseen ammattitaitoanne parantavaan koulutukseen** (muhun kuin ns. VESO-koulutukseen) lukuvuoden 2004–2005 alusta lukien eli vajaan kolmen vuoden aikana?

1. en kertaakaan
2. 1–2 kertaa
3. 3–4 kertaa
4. 5 tai useamman kerran

(B) Omalle opetukselle ja kasvatukselle tärkeät periaatteet ja asiat

B1. Mitä **pedagogista toimintaperiaatetta tai -periaatteita** pidätte kaikkein tärkeimpinä omassa opetus- ja kasvatustyössänne?

B2. Jos ette ole voineet joiltain osin toteuttaa tärkeimpiä pedagogisia toimintaperiaatteitanne työssänne, mitkä seikat ovat olleet tavallisimmin **esteinä**?

B3. Kuvaile **oppituntia tai opetusjaksoa**, joka on ollut mielestänne **erityisen onnistunut**. Liitäkää kuvaukseenne tietoja esimerkiksi tavoitteesta, oppilaista, opetusmenetelmistä ja muista mielestänne tärkeistä tekijöistä.

B4. Missä määrin seuraavat seikat **estävät tai vaikeuttavat** onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutusta? Rengastakaa kohteittain sopivinta vaihtoehtoa kuvaava numero.

	Ei juuri lainkaan	Jonkin verran	Paljon	Erittäin paljon
1. suuret erot oppilaiden taustoissa (esim. eri äidinkielet)	1	2	3	4
2. oppilaiden erilaiset oppimiskyvyt ja -valmiudet	1	2	3	4
3. oppilaiden erityisen tuen tarpeiden määrä	1	2	3	4
4. välinpitämättömät oppilaat	1	2	3	4
5. häiriköivät oppilaat	1	2	3	4
6. oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti	1	2	3	4
7. oppimateriaalien puute tai vähäisyys	1	2	3	4
8. opetustilojen epätarkoituksenmukaisuus	1	2	3	4
9. oppituntien pitoon liittymättömien tehtävien määrä	1	2	3	4
10. tavoitteiden määrä suhteessa opetusaikaan	1	2	3	4
11. muu, mikä? _____	1	2	3	4

(C) Opetuksen ja oppimisympäristöjen suunnittelu

C1. Missä määrin otatte huomioon **opetuksenne suunnittelussa seuraavat seikat?** Rengastakaa kohteittain sopivinta vaihtoehtoa kuvaava numero.

	En juuri lainkaan	Jonkin verran	Paljon	Erittäin paljon
1. oppilaiden erilaisuus ja tarpeet	1	2	3	4
2. oppilaiden sukupuoli	1	2	3	4
3. oppilaiden odotukset ja toiveet	1	2	3	4
4. oppiaineen ominaisuus	1	2	3	4
5. oppikirjat ja niihin liittyvät työ- tai harjoituskirjat	1	2	3	4
6. kansalliset opetussuunnitelman perusteet	1	2	3	4
7. opetuksen järjestäjän vahvistama opetussuunnitelma	1	2	3	4
8. mahdollisuus tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa	1	2	3	4
9. huoltajien opetukseen kohdistamat odotukset	1	2	3	4
10. käytettävissä olevat opetusvälineet tms.	1	2	3	4
11. käytettävissä olevat opetustilat	1	2	3	4
12. muu, mikä? _____	1	2	3	4

C2. Jos opetuksenne **suunnittelussa tai toteutustavoissa** on tapahtunut jokin tai joitakin selkeitä muutoksia viimeisen **viiden vuoden** aikana, kuvatkaa lyhyesti **yhtä tai kahta keskeistä muutosta**.

(D) Opetusmenetelmät, työtavat ja oppimateriaalit

D1. Missä määrin **painotatte seuraavia tekijöitä** valitessanne opetustilanteisiin soveltuvia opetusmenetelmiä, työtapoja tai opetusjärjestelyjä? Rengastakaa kohteittain sopivinta vaihtoehtoa kuvaava numero.

	En juuri lainkaan	Jonkin verran	Paljon	Erittäin paljon
1. mahdollisuudet oppilaiden toiminnallisuuteen	1	2	3	4
2. oppilaiden tavoitteinen vuorovaikutus	1	2	3	4
3. opetuksen eriyttäminen eri muodoissa	1	2	3	4
4. palautteen antamisen mahdollisuudet oppilaille	1	2	3	4
5. oppilaiden itsearvioinnin mahdollisuudet	1	2	3	4
6. oppilaiden itsenäisesti etenevän opiskelun mahdollisuudet	1	2	3	4
7. työrauhan säilyminen	1	2	3	4
8. kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutuminen	1	2	3	4
9. oppilaiden ajattelun taitojen kehittäminen	1	2	3	4
10. oppilaiden omien oppimisen taitojen kehittäminen	1	2	3	4
11. oppilaiden käytännön taitojen kehittäminen	1	2	3	4
12. oppilaiden sosiaalisen kasvun tukeminen	1	2	3	4
13. oppilaiden itsetunnon vahvistaminen	1	2	3	4
14. suvaitsevaisuuteen kasvattaminen	1	2	3	4
15. oppilaiden tietopääoman systemaattinen kartuttaminen	1	2	3	4
16. oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen tukeminen	1	2	3	4
17. mahdollisuudet opiskelun ohjaamiseen (esim. yksilöllisesti)	1	2	3	4
18. yhteensopivuus käytössä olevien oppimateriaalien kanssa	1	2	3	4
19. vaihtelu ja monipuolisuus opetuksessa	1	2	3	4
20. kotitehtävät kouluopiskelun tukena	1	2	3	4
21. muu tekijä, mikä? _____	1	2	3	4

D2. Missä määrin käytätte **päivittäin** opetuksenne apuna seuraavia **oppi- tai muita materiaaleja**? Rengastakaa kohteittain sopivinta vaihtoehtoa kuvaava numero.

	En juuri lainkaan	Jonkin verran	Paljon	Erittäin paljon
1. oppikirjat	1	2	3	4
2. työ- tai harjoituskirjat	1	2	3	4
3. opettajan oppaat	1	2	3	4
4. muut kirjat kuin edellä (1.-3.)	1	2	3	4
5. internetin materiaalit	1	2	3	4
6. sanomalehdet ja muut lehdet	1	2	3	4
7. oppimispelit	1	2	3	4
8. TV, video, Dvd tms. -materiaalit	1	2	3	4
9. omat tehtävämonisteet	1	2	3	4
10. muu materiaali, mikä? _____	1	2	3	4

(E) Opetuksen ja kasvatuksen kehittäminen

E1. Kuvatkaa yhtä tai kahta uranne aikana kohtaamaanne **merkittävää opetuksellista tai kasvatuksellista ongelmaa**? Miten olette sen ratkaissut?

1. ongelma	Kehittämänne ratkaisu
2. ongelma	Kehittämänne ratkaisu

E2. Missä asiassa tai asioissa koette **eniten tarvetta saada ammatillista tukea** (täydennyskoulutusta tai muuta ammattitaitoa parantavaa tukea) voidaksenne kehittää opetustanne (1-3 tarvetta)?

E3. Kuvatkaa mielestänne tärkeä, **kansalliseen opetuksen ohjaukseen tai opetusta koskeviin säädöksiin liittyvä ongelma**, jonka korjaaminen voisi auttaa merkittävästi myös opetuksenne kehittämistä.

SUURI KIITOS AVUSTANNE!

PEPE-LUOKITUSOPAS 2007

Osa II

Luokitusrungot

LUOKITUSRUNKO KYSYMYKSEEN B1. Mitä pedagogista toiminta-periaatetta tai -periaatteita pidätte kaikkein tärkeimpinä omassa opetus- ja kasvatustyössänne?

Tässä kysymyksessä käytetään kahta muuttujaa, joissa on sama luokitus. Ensimmäiseen muuttujaan merkataan vastauksista se pedagoginen periaate, joka vastauksiin on ensimmäiseksi kirjattu. Toiseen muuttujaan vastaavasti se, joka siihen on toiseksi kirjattu.

B11. Ensimmäisenä mainittu pedagoginen toimintaperiaate

Ei mainintaa

0 = ei kuvausta, ei mainintaa

Yleisen tason tavoitteet ja periaatteet

1 = kasvatuspainotus, kasvun ja kehityksen tukeminen eri muodoissaan

mm. oppilaiden sosiaalisen kasvun ja itsetunnon tukeminen, suvaitsevaisuuteen, rehellisyyteen kasvattaminen, eettinen toiminta, hyveet, käytöstavat, "että nuorista tulisi avaria, sallivia, luovia, keskustelevia ja erilaisuutta sietäviä ihmisiä", "opetuksen tulee olla oppilaan itsetuntoa ja persoonallista kehitystä tukevaa"

2 = tiedollisten tavoitteiden painottaminen

tiedolliset tavoitteet yleisesti tai ainekohtaisesti, "opetellaan kunnolla oleelliset asiat", "perustietojen opettaminen", "yritän antaa oppilaille käsityksen mitä matemaatiikka on", "erilaisten musiikkityylien opettaminen", "mahdollisimman hyvien perustietojen opettamista ja kielen osaamisen peruskivien muuraamista"

3 = kokonaisvaltaisuus (sekä kasvatusta että tiedolliset tavoitteet)

"aineenopettaminen ja kasvattaminen", "oppimisen ja kasvun tukeminen", "oppilaiden kasvattaminen tasapainoisiksi, toisensa huomioiviksi, rehellisiksi, tiedonjanoisiksi yksilöiksi", "opetussuunnitelman toteuttaminen", "yleissivistyksen antaminen", "tiedon ja taidon jakaminen elämän perusarvoilla höystettynä"

4 = konstruktivismi ja muut ismit ja opit, oppimaan oppiminen, tutkiva oppiminen

tähän tulee näitä viime vuosina yleisesti käytössä olleita (mm. opsin perusteissa) opetuksen yleisempiä periaatteita/ismejä, jotka edustavat jonkinlaista kokonaisnäkemystä oppimisesta, ei siis yksittäisiä opetusmenetelmiä (esim. tutkiva oppiminen ei tässä tarkoita kokeellista tuntityöskentelyä vaan yleistä periaatetta), "tiedon rakentaminen olemassa olevan tiedon päälle", "kognitiivista periaatetta", "opettaja on oppimaan auttaja", "konstruktivistinen oppimiskäsitys", "tietoa ei voi jakaa vaan oppilaat on laitettava ajattelemaan, hoksaamaan ja rakentamaan oma tietö", asioiden oppiminen ymmärtämisen kautta"

Toivotut/halutut opetettavat ja opittavat taidot ja asenteet

5 = oppimistaidot, ajattelun taidot

"oppilaita tulee kannustaa ja ohjata ajatteluun", "järjen käyttö on sallittua ajatuksen avautuminen oppilaille", "oppilaiden opettamista omien aivojen käyttöön", "kriittistä suhtautumista kaikkeen totenakin tarjottavaan", "päätelytaidot", "kasvatkaa itsenäisesti ajattelevia nuoria", "innostaa oppilaita löytämään opittavia asioita" (tätä luokkaa 5 voi olla vaikea erottaa edellisestä (4) mutta ajatella kumpaa opettaja tarkoittaa, opetuksen periaatetta yleisellä tasolla ilmaistuna vai toivottuna opetuksen ja oppimisen kautta syntyvänä tärkeänä pidettynä lopputuloksena ilmaistuna)

6 = oppilaiden käytännön taitojen (käden taidot) kehittämisen ja itsensä ilmaisemisen

tähän myös kuvikseen ja musiikkiin yleensä liitetyt luovuus, innovatiivisuus, itsensä ilmaiseminen ym., koska ne jostain syystä näkyvät esiintyvän enimmäkseen näiden aineiden opein kirjoituksissa, opettaa itsensä kehittämistä, "rohkaista nuoria ilmaisemaan itseään musiikin avulla", "näen tärkeäksi oppilaan luovuuden, innovatiivisuuden ja avoimuuden osana henkistä kasvua"

7 = työnteon arvostaminen, vastuunottaminen tekemisistään ja töistään, aloitteellisuus, tunnollisuus, elämäntaidot (mm. vuorovaikutus- ja sosiaaliset t.)

"vain työtä tekemällä oppii ja pärjää", työn tekeminen, "vastuun herättäminen niin opiskelussa kuin sosiaalisessa kanssakäymisessä", "kaikkien kanssa ei tarvitse olla ystäviä mutta kaikkien kanssa voi tehdä töitä", lära för livet, vuorovaikutustaidot, sosiaaliset taidot, halu ja kyky toimia ryhmän jäsenenä, oma-aloitteinen tiedon ja taidon hankkija, "rohkeuden lisääminen tarttua eteen tuleviin ongelmiin ja yrittämisestä palkitseminen"

Suhde oppilaisiin, oppilaiden kohtelu, oppimiselle ja opetustoimille otollisen ympäristön luominen ja ylläpitäminen**8 = oppilaiden tasapuolinen, oikeudenmukainen ja reilu huomiointi/kohtelu, kannustaminen**

"oppilaiden yhdenvertaisuus", "erilaisten oppilaiden tasa-arvoinen kohtaaminen ja kohtelu", "oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus, johdonmukaisuus", "kuunteleva ja ohjaava ote", "oppilaiden kuuntelu ja kohtaaminen", oppilaan arvostus ja kunnioitus, oppilaiden kohtaaminen ihmisinä

9 = miellyttävän, iloisen, avoimen, virikkeellisen ja turvallisen oppimisympäristön luominen ja säilyminen, oppilaan oikeus työrauhaan

"oppilaalla pitää olla oppimisympäristössään hyvä ja turvallinen olo", "avoimen ja keskustelevan ilmapiirin luominen", "kaikilla oppilailla on oikeus häiriöttömään työskentelyyn", "viihtyisä, virikkeellinen ja turvallinen oppimisympäristö", "oppimisen ilo ja onnistumisen kokemukset" (erona luokkaan 8 on se, että tässä tarkoitetaan enempikollektiivia ja luokassa 8 oppilaita yksilöinä)

Opetusjärjestelyt, metodit (enempi didaktisia, oppituntisidonnaisia, ilmauksia kuin aiemmat luokat)**10 = motivointi, kiinnostuksen herättäminen**

"oppilaiden motivointi kieltenopiskeluun, positiivisen asenteen luominen", kiinnostuksen herättäminen aiheeseen, innostuksen herättäminen, saada oppilaat osallistumaan, "oppilaan oman ideatuoton virittäminen", "oppilaan päässä pitää herätä kysymyksiä tunnin aikana"

11 = havainnollisuus, käytännönläheisyys, kokemuksellisuus, ongelmakeskeisyys, kokeellisuus

"käytännönläheisyys ja soveltaminen ovat mukana kaikessa mitä tehdään", kokemukset, elämykset, omat havainnot ja oivallukset"

12 = tekemällä oppiminen, toiminnallisuus, yhteistoiminnallisuus

"itse tekemällä oppii", "toiminnallinen oppiminen", "itseohjautuva oppiminen", "oppilaitten oma työskentely", "oppilaitten keskinäinen vuorovaikutus", "oppilaat ovat aktiivisia ja tekevät

ja puhuvat itse" (erona luokkaan 11 on se, että tässä (12) korostuu tekeminen ja toiminnallisuus sinänsä ja luokassa 11 käytännönläheisyyden, kokemisen, havaintoihin kytkemisen ja ongelmakeskeisyyden merkitys vaikka paljolti jollain lailla toiminnallisia ollaankin)

13 = yleensä oppilaskeskeisyys, opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus

"oppilaskeskeisyys", "oppilaskeskeiset menetelmät", "jokaisen oppilaan pitää saada tunnilla kontakti opettajaan ja toinspäin", "vuorovaikutteisuus opettajan ja oppilaiden välillä" (erona luokkaan 12 on, että tässä (13) puhutaan oppilaskeskeisyydestä yleensä sekä opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen merkityksestä, ei niinkään oppilaiden aktiivisuudesta tai toiminnallisuudesta)

14 = yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen huomioonottaminen ja sen mukainen opettaminen

yksilöllisyys, oppilaiden itsenäisesti etenevän opiskelun mahdollisuudet, "jokaisen pitäisi voida opiskella kykyjensä ja tasonsa mukaan sen mihin pystyy", eriyttäminen, "oppilaantuntemus ja sen mukaan toimiminen", "erilaisten oppimistyylien tasaveroista huomioonottamista" (erona luokkaan 13 on, että tässä (14) ei puhuta oppilaskeskeisyydestä yleensä vaan mennään oppilaan huomioonottamisessa jo eriyttämisen puolelle)

15 = vaihtelu ja monipuolisuus opetuksessa ja -menetelmissä, monimuotoisuus

"erilaisten työtapojen vaihteleva käyttö", "monipuolisuus opetuksessa tavoittaa erilaiset oppilaat", "monipuolinen tuntityöskentely", "vaihtelevat, monipuoliset, ajankohtaiset työtavat ja materiaalit, jotka ovat tarkoituksenmukaisia" (tämä luokka 15 eroaa edellisestä (14) siinä, että painopiste on kielellisen ilmaisun tasolla kuitenkin menetelmien monipuolisuudessa sinänsä eikä ensisijaisesti yksilöllisten tarpeiden korostamisena opetuksen lähtökohdana vaikka sekin voi johtaa monipuolisuuteen)

16 = mainitaan jokin yksittäinen opetusmenetelmä tai -väline

esim. projektityöskentely, pari- ja ryhmätyöt, opetuskeskustelu, "kommunikatiivinen kieltenopetus", "tietotekniikan hyväksikäyttö"

17 = opetustilanteen yleinen hallinta suunnittelusta oppilaiden arviointiin

kuvataan/painotetaan oppituntien teknisesti hyvää kulkua ja hallintaa, "vuorovaikutuksellinen ja kommunikoiva harjoittelu yhdistettynä jämäkkään oppiaineen käsittelyyn tekee mestarin", "opetus on selkeää ja sellaista, että se tavoittaa mahdollisimman monta oppilasta", "pelkistän ja yksinkertaistan opetustani, jotta kaikki ymmärtävät perusasiat", "opetan ensin ja sitten harjoitellaan", aineenhallinta, "jäsentely (tuntirunko vihkoon)", "opettajajohtoinen opetus", "opettajajohtoisen opetuskeskustelun ja yhdessä pohdittujen esimerkkien jälkeen oppilaille tulee jäädä aikaa myös opitun asian harjoitteluun ja soveltamiseen yksilöllisten taitojen mukaisesti" (tähän on nyt yhdistetty "opettajajohtoinen opetus")

18 = jokin muu periaate ("kaatoluokka")

"Jokaisella oppilaalla on oltava oikeus ja mahdollisuus hyvään opetukseen. Opettajalla on oltava oikeus ja mahdollisuus järjestää ja toteuttaa sitä." "Tärkein toimintaperiaatteeni on tehdä töitä rehellisesti omalla persoonallani." "Esimerkkinä oleminen" (Kirjoittakaa nämä muistiin.)

B12. Toisena mainittu pedagoginen toimintaperiaate

Sama luokitus kuin edellä (0-18). Muistakaa merkitä lomakkeeseen 0 tämän muuttujan kohdalle mikäli tähän muuttujaan ei ole minkäänlaista toimintaperiaatetta tarjolla. Muutoin tietojen tallentaja saattaa jättää tämän muuttujan väliin ja mennä sarakkeissa se-kaisin.

Luokitusta kuvaavat sitaatit: Valitse relevantit sitaatit käsikirjaohjeen mukaan kuhunkin edellä mainittuun luokkaan (1-18).

Yleiset arvioijan päätelmät: Mitkä/millaiset pedagogiset toimintaperiaatteet näyttäisivät olevan tärkeimpiä?

LUOKITUSRUNKO KYSYMYKSEEN B2. Jos ette ole voineet joiltain osin toteuttaa tärkeimpiä pedagogisia toimintaperiaatteitanne työssänne, mitkä seikat ovat olleet tavallisimmin esteinä?

Tämäkin kysymys jakautuu kahdeksi muuttujaksi eli B21: Ensimmäisenä mainittu este ja B22: Toisena mainittu este.

B21. Ensimmäisenä mainittu este

0 = Ei vastausta

1 = Ei esteitä

”Mikään ei estä minua”

Oppilaisiin tai oppilasryhmään liittyvät syyt

2 = Oppilaiden elämään tai taustaan ja päivän tilanteeseen liittyvät tekijät

esim. oppilaiden väsymys, ikä, erilaiset vaikeudet, kielitaidon puute

3 = Oppilaiden asenteisiin liittyvät asiat

esim. oppilaiden käsitys oikeasta poikkeaa koulun käsityksestä, oppilaat eivät kunnioita opettajan työtä

4 = Oppilaiden opiskelumotivaatioon liittyvät asiat

esim. oppilaita kiinnostavat jotkut muut asiat, motivaation puute

5 = Oppilaiden käyttäytymishäiriöt

esim. häiriköoppilas ryhmässä, sosiaalisten taitojen puute, uppiniskaiset oppilaat, työrauhan puute

6 = Oppilaiden tarve erityiseen tukeen

esim. erityistä tukea tarvitsevia oppilaita mukana, oppilaiden ylivilkkaus ja keskitymiskyvyn puute (eronnee luokasta 4 siinä, että tässä on selviä viittauksia erityisen tuen tarpeeseen esim. ylivilkkauksessa ja luokassa 3 viitataan muista syistä syntyneisiin häiriöihin tai ei erikseen viitata erityisen tuen tarpeeseen)

7 = Heterogeeniset opetusryhmät, oppilaiden tasoerot

esim. ryhmän rakenne, koostumus, oppilaiden osaamisen puutteet suhteessa luokka-asteeseen

Opiskelun edellytyksiä koskevat syyt

8 = Suuret ryhmäkoot tai liian suuret ryhmät

esim. suuren ryhmän koko mainittu, liian suuri opetusryhmä, ryhmäkoko

9 = Koulun käytännöt, toimintaympäristö, opettajan muut työt

esim. koulun työjärjestys, muut opettajan työt kuin opetus, välituntivalvonnat, kiire

10 = Opsin (sekä perusteet että koulun oma) vaatimukset suuret suhteessa aikaan

esim. tuntiresurssien vähäisyys, opsin vaatimukset liian suuret, koulun ops

11 = Opetustiloihin liittyvät tekijät

esim. ryhmätyötilat puuttuvat, ATK-luokan puute, erilaiset opetustilan rajoitteet

12 = Opetusvälineisiin ja -laitteisiin liittyvät tekijät

esim. opetusvälineiden puute, välineet eivät ajantasaisia, Atk-laitteiden vähäisyys

13 = Oppimateriaalien puute, vähäisyys, huonokuntoisuus tms.

esim. materiaaleja ei ole riittävästi, kierrätetään liikaa, eivät ajantasaisia

Opettajatekijät, kotitausta, muut tekijät**14 = Opettajaan liittyvät tekijät**

esim. opettaja väsynyt, opettaja ei saa oppilaita innostumaan, iltapäivätunnit huonoja

15 = Koteihin, oppilaiden huoltajiin/vanhempiin liittyvät tekijät

esim. kotien haluttomuus yhteistyöhön, oppilaiden kotiolojen puutteet ja vaikeudet (erona luokkaan 1 on se, että kyse ei ole "päivän tilanteesta" vaan kroonisemmasta tilasta)

16 = Muut syyt tai seikat (= "kaatoluokka")

Kirjatkaa tapauksia

B22. Toisena mainittu este

Käyttäkää samaa luokitusrunkoa kuin edellä (0-16). Muistakaa merkitä lomakkeen marginaaliin nolla mikäli toisena mainittua estettä ei ole.

* * * * *

Luokitusta kuvaavat sitaattit: Valitse relevantit sitaattit käsikirjaohjeen mukaan kuhunkin edellä mainittuun luokkaan (1-15).

Yleiset arvioijan päätelmät: Miksi tärkeät pedagogiset periaatteet eivät voi aina toteutua ajatellusti perusopetuksessa?

LUOKITUSRUNKO KYSYMYKSEEN B3. Kuvailkaa oppituntia tai opetusjaksoa, joka on ollut mielestänne erityisen onnistunut. Liittäkää kuvaukseenne tietoja esimerkiksi tavoitteesta, oppilaista, opetusmenetelmistä ja muista mielestänne tärkeistä tekijöistä.

Kuvauksista poimitaan järjestyksessä kolme pedagogista tekijää, jotka tekevät opettajan mielestä toimintakokonaisuudesta pedagogisesti onnistuneen. Tässä käytetään siis kolmea muuttujaa, joissa kaikissa on sama luokitusrunko. Jos tekijöitä on useampia, arvioija punnitsee tai "tulkitsee" kolme keskeisintä kuvauksen alusta lukien. Jos taas ei löydy kuin yksi tai kaksi tekijää, muistakaa merkitä nollat niiden muuttujien kohdalle, joihin ei tekijää tule.

B31. Ensimmäinen tekijä pedagogisesti onnistuneessa oppitunnissa tai opetusjaksossa

0 = ei vastausta

1 = opetus perustuu selkeisiin tavoitteisiin

esim. tavoitteisuus näkyy opettajan ja oppilaiden työskentelyssä

2 = opetus on selkeää, konkreettista ja havainnollista

esim. opittavat asiat oppilasta lähellä, omakohtaiset kokemukset lähtökohtana, havaintoesineiden ja -välineiden käyttöä

3 = opetusmenetelmät ja työtavat ovat monipuolisia

4 = oppilasaktiiviteettejä hyödynnetään

esim. oppilaiden toiminnallisuus, omatoimisuuden mahdollisuus, opettajan rooli ohjaava

5 = yhteistoiminnallisuus korostuu

esim. tavoitteinen sosiaalinen vuorovaikutus opetustapahtumassa

6 = opittuja asioita harjoitellaan eri tavoin

esim. opitun soveltamista, kertausta, oppilaiden omaa opiskelua paljon

7 = oppilaiden omaa ajattelua tuetaan

esim. tutkiva ote mukana, opiskelun haasteellista, päättelyä ja oivaltamista ruokitaan

8 = arviointi on monipuolista

esim. arviointi, palaute, kannustus mukana eri tavoin ja sopivin välein

9 = opiskeluilmapiiri on myönteinen

esim. huumorin käyttöä mukana, kaikki oppilaat tasapuolisesti mukana

10 = motivoituneisuus, aiheen kiinnostavuus (sekä ja/tai opettajalle ja oppilaille)

esim. opiskelu on motivoivaa ja innostavaa

11 = muut tekijät

esim. vanhempien mukanaoloa toiminnassa, etäopetusjaksot, kokonaisuudet antavat enemmän

B32. Toinen tekijä pedagogisesti onnistuneessa oppitunnissa tai opetusjaksossa

Sama luokitusrunko kuin edellä (0-11)

B33. Kolmas tekijä pedagogisesti onnistuneessa oppitunnissa tai opetusjaksossa

Sama luokitusrunko kuin edellä (0-11)

Luokituksen lisäksi kirjataan onnistuneiden oppituntien ja opetusjaksojen kuvauksia, jotka ryhmitellään neljään seuraavaan ryhmään. Tietty kuvausesimerkki tuodaan esiin vain kerran, jos samasta mallista on useita hieman poikkeavia variaatioita. Ns. parhaita kuvauksia kirjataan kymmenkunta kappaletta luokittelijaa kohden (= mini).

Onnistuneiden käytäntöjen ryhmittely:

A) Kuvauksessa painottuvat **erilaisten tavoitteiden** (mainintoja niistä – kasvatukselliset ja opetukselliset) **saavuttaminen** ja **hyvä sisältöjen oppiminen**, jopa **poikkeukselliset oppisuoritukset**).

B) Kuvauksessa painottuvat **oppilaiden innostuneisuus, uteliaisuus, vireys, motivaatio, opiskelun ilo ja opetustapahtuman myönteinen ilmapiiri**.

C) Kuvauksessa painottuvat **opetusjärjestelyjen onnistuneisuus, opetusmenetelmien hyvä/monipuolinen hallinta, didaktisten periaatteiden onnistunut hyödyntäminen, välineiden ja materiaalien tms. onnistunut käyttö, arvioinnin käyttö oppimisprosessin menetelmällisenä tukena**.

D) Kuvauksessa tulevat esiin **keskeiset opetuksen laatua kokonaisuutena kuvaavat puolet**: toimintaympäristö, tavoitteet, oppilaiden huomioon ottaminen ja opetusjärjestelyt.

* * * * *

Arvioijan yleisiä päätelmiä (Huomaa esim. kysymysten B3, B4 ja D1 vuoropuhelu!) Millainen kuva välittyy opettajien kertomuksista onnistuneesta opetuksesta? Mikä on tyyppillisistä onnistuneelle perusopetuspedagogiikalle?

LUOKITUSRUNKO KYSYMYKSEEN C2. Jos opetuksenne suunnittelussa tai toteutustavoissa on tapahtunut jokin tai joitakin selkeitä muutoksia viimeisen viiden vuoden aikana, kuvatkaa lyhyesti yhtä tai kahta keskeistä muutosta.

Samassa lomakkeessa on voitu kuvailla kahtakin muutosta. Siksi samalla luokitusruokitusrungolla analysoidaan ensiksi mainittu ja toiseksi mainittu muutos.

C21. Ensimmäiseksi kuvattu opetuksen suunnittelussa tai toteutustavoissa tapahtunut muutos

0 = ei vastausta

1 = muutosta ei ole tapahtunut kyseisenä ajanjaksona (opettaja on maininnut tämän vastauksessaan)

2 = muutos tapahtunut opetuksen suunnittelussa tai sen lähtökohdissa (myönteinen muutos)

esim. opsin käyttö tehostunut, tavoitteet selkiytyneet, opettajien yhteissuunnittelu lisääntynyt

3 = muutos tapahtunut opetuksen suunnittelussa tai sen lähtökohdissa (kielteinen muutos)

esim. perustavoitteita vaikea saavuttaa niiden laajuuden vuoksi, opettajien yhteissuunnittelu vähentynyt

4 = muutos tapahtunut oppilaiden oppimistarpeiden ja -edellytysten huomioon ottamisessa (myönteinen muutos)

esim. huomiota oppilaaseen enemmän ihmisenä, uskallan enemmän improvisoida oppilasryhmän tilanteen mukaan

5 = muutos tapahtunut oppilaiden oppimistarpeiden ja -edellytysten huomioon ottamisessa (kielteinen muutos)

esim.

6 = muutos tapahtunut opetuksen toteutustavoissa (myönteinen muutos)

esim. olen siirtynyt selkeämmin menetelmällisesti monipuoliseen opetukseen, opetus on nyt systemaattisempaa

7 = muutos tapahtunut opetuksen toteutustavoissa (kielteinen muutos)

esim. opettajan yhteistyö toisten opettajien kanssa vähentynyt, opetuksen yksilöllisyys vähentynyt ryhmäkoon kasvun myötä

8 = muutos tapahtunut välineiden, materiaalien, tilojen tai muun fyysisen oppimisympäristön pedagogisessa hyödyntämisessä (myönteinen muutos)

esim. tietokoneen käyttö on lisääntynyt, uudet oppikirjat helpottaneet työtä selkeästi

9 = muutos tapahtunut välineiden, materiaalien, tilojen tai muun fyysisen oppimisympäristön pedagogisessa hyödyntämisessä (kielteinen muutos)

esim.

10 = vain muutoksen kohde on ilmoitettu, mutta ei sitä, miten kohde liittyy oman opetuksen muutokseen

esim. ryhmäkoot, henkilökunnan väsyminen, etäopetus, kouluavustaja luokassa enemmän

11 = jokin muu muutos (= kaatoluokka)

Kirjatkaa nämä

C22. Toiseksi kuvattu opetuksen suunnittelussa tai toteutustavoissa tapahtunut muutos

Luokitusrunko on sama kuin edellä kohdassa C21 eli 0-11.

* * * * *

Sitaattien valinnan kriteerit: 1) kirjataan, jos myös muutoksen suunta/vahvuus on ilmoitettu, 2) sitaatit kattavat monipuolisesti opetuksen suunnittelua ja toteutustapoja ja 3) sitaateilla on arvoa mahdollisesti opettajille ja/tai päätöksentekijöille. Sitaatit ryhmitellään edellä kuvatun luokituksen (1-11) mukaan.

Yleisiä arvioijan päätelmiä: Onko perusopetuspedagogiikassa tapahtumassa jotain yleisempää muutosta tarkasteltavana ajankohtana? Missä asioissa? Luonnehdi muutosten olemusta.

LUOKITUSRUNKO KYSYMYKSEEN E1. Kuvatkaa yhtä tai kahta uranne aikana kohtaamaanne merkittävää opetuksellista tai kasvatuksellista ongelmaa? Miten olette sen ratkaissut?

Ongelmia voi olla esitettyinä kaksi, joten käytetään kahta muuttujaa, joissa on sama luokitusrunko. Muistakaa jälleen merkitä nolla sellaisen muuttujan kohdalle, johon ei muutoin tulisi mitään.

E11. Ensimmäinen merkittävä opetuksellinen tai kasvatuksellinen ongelma

0 = ei kuvattu ongelmaa

1 = oppilaan tai oppilaiden häiriköinti, kurittomuus, levottomuus

2 = oppilaan vetäytyneisyys, osallistumattomuus, sulkeutuneisuus
esim. on omissa ajatuksissaan, ei häiritse muttei osallistukaan

3= rikokset

4= kiusaaminen

5= kotitehtävien tekemättömyys

6= koulun vaatimustaso on liian korkea, oppilaan ei kapasiteetti/äly riitä

7= eriyttämiseen liittyvät ongelmat, opettajan toimien sovittaminen luokan tai yksittäisten oppilaiden oppimisvalmiuksiin
esim. nopeasti etenevät oppilaat, opettajan opetuksen rytmityksen ongelmat

8= oppimisvaikeudet (lukivaikeus, omat oppimistaidot)

9 = heikko itsetunto, masentuneisuus

10 = heikko motivaatio

11= kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät ongelmat

12 = fyysiseen oppimisympäristöön liittyvät ongelmat
esim. tilat, materiaalit

13 = muut ongelmat (kirjatkaa nämä)

E12. Toinen merkittävä opetuksellinen tai kasvatuksellinen ongelma

Sama luokitus kuin edellä (0-13)

* * * * *

Koska eri ratkaisumalleja ei erikseen luokitella, on **erittäin tärkeää panostaa ongelmiin liittyvien ratkaisujen kuvaamiseen. Ryhmitellään niitä sitten kirjoitusvaiheessa eri tyyppeihin:** Kirjatkaa tietty ratkaisumalli vain kerran. Ryhmitelkää ratkaisumalleja muuttujan E11 luokituksen (1-13) mukaan.

Yleisiä arvioijan päätelmiä: Minkä tyyppiset pedagogiset ongelmat näyttävät aineiston perusteella haastavimmilta perusopetuksessa? Mikä ongelmien ratkaisuille on tyypillistä?

LUOKITUSRUNKO KYSYMYKSEEN E2. Missä asiassa tai asioissa koette eniten tarvetta saada ammatillista tukea (täydennyskoulutusta tai muuta ammatitaitoa parantavaa tukea) voidaksenne kehittää opetustanne (1-3 tarvetta)?

Tämäkin kysymys jakautuu kahdeksi muuttujaksi: E21 Ensimmäisenä mainittu ammatillisen tuen sisältö/muoto, E22 Toisena mainittu ammatillisen tuen sisältö/muoto. Molemmissa muuttujissa käytetään samaa luokitusrunkoa. Muistakaa merkitä 0 muuttujiin, jos mitään ei ole kirjoitettu.

E21. Ensimmäisenä mainittu ammatillisen tuen sisältö/muoto

0 = Ei kuvausta, ei mainintaa

1 = Ei tuen tarvetta

Tuen sisältö:

2 = Oman työn hallinta ja kehittäminen (yleisimmän tason luokka)

Arvostelufilosofian ja periaatteiden ymmärtäminen, vaatimusten ja edellytysten ristiriitaan tukea, oppimiskäsitysmuutoksen vaikutus opettajayhteisöön, nykyisen nuorisokulttuurin tuntemus

3 = Opetusmenetelmät ja työtavat, yleisesti

Kaikenlaista yleispedagogiikkaa, opetusmenetelmät, inklusio ja osallistavat kasvatusmenetelmät, uudet työtavat, ongelmakeskeinen opetus, pedagogisten ja didaktisten valmiuksien päivittäminen"

4 = Atk:n hyödyntäminen opetuksessa ja sen suunnittelussa

Nätsökning och källmaterial, atk-taidot, tietotekniikan soveltaminen opetukseen, opetusmateriaalin valmistaminen verkkoon

5 = Ainepedagogiikka/-didaktiikka (= metodit ja sisältöosaamisen ajantasaisuus)

"aineenhallinnan uudet tuulet", "ainekohtaista koulutusta, nyt mennään liikaa erityisoppilaiden ehdoilla", Laborativ matematik, nya forskningsrön inom musik, aihekokonaisuuksien sisällyttäminen oppiaineisiin, bändisoittimet, miten opetetaan tekstitaitoja, konkreta råd om undervisning

6 = Opettaja-oppilas -suhde (enempi kasvatuksellisia kysymyksiä luottamuksesta ja motivoinnista oppilaan sosiaalisten ongelmien ratkomiseen)

ote oppilaisiin, luottamuksen saavuttaminen, Kontakten 'lärare elev, hur "tackla" elever med problem som inte har med skolundervisningen att göra, erilaisten sosiaalisten ongelmien kohtaaminen ja niiden ratkominen, att förstå de ungas psykologiska nivå, motivointi

7 = Opetuksen eriyttäminen, yksilöllistäminen

Planering av individuell inläring, undervisning av elever med lindriga inläringssvårigheter, erilaisten oppilaiden kohtaaminen/huomioiminen (yleisesti ilmaistuna, erilaisuutta tarkemmin kertomatta), "erilaiset oppijat", "miten opetan eritasoisia oppilaita samassa ryhmässä", "lahjakkaiden opetus", "heikkojen oppilaiden ohjaus opimaan"

8 = Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus (oppimisvaikeudet, luki, maahanmuuttajat)

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja auttaminen, maahanmuuttajien opettaminen, moniongelmaisen oppilaan tukeminen,

9 = Käyttäytymisongelmaisten oppilaiden ohjaus/käsittely

miten toimia häiriköiden ja väkivaltaisten oppilaiden kanssa, psyykkisesti sairaiden opettaminen

10 = Yhteistyö oppilaiden huoltajien kanssa

Haastavien vanhempien kohtaaminen,

11 = Koulun ohjaus- ja tukijärjestelmän ymmärtäminen

Kuraattorin ja psykologin työn ymmärtäminen, vastuunjaot eri toimijoiden välillä, koulun ja yhteiskuntasuhteiden tarkastelu

12 = Jokin muu sisältö (= kaatoluokka)

Kirjatkaa nämä, esim. "Mikä on opettajan toimenkuva ja työajat", "jaksamisessa",

Tuen muoto:**13 = Työnohjaus, kollegiaalinen yhteistyö, tukea antava johtamistapa tms., joka on tarjolla omassa koulussa**

Diskussion med ämneskolleger, ibland behov av arbetshandledning, pedagoginen keskustelu kollegoiden kanssa

14 = Jatkuva omakohtainen ja omaehtoinen tietämyksen päivittäminen, joka suuntautuu oman koulun ulkopuolelle

Esim. möjlighet att träffa andra Bi-Ge – lärare under mera lättsamma förhållanden; utbyte av ideer, material mm.

15 = Joustavat täydennys- ja jatkokoulutusratkaisut

Fortbildning och läromedel utgående från nationella läroplanen, vettig fortbildning, koulutusta aineopettajasta luokanopettajaksi,

16 = Hyvät opetusmateriaalit, -välineet ja tilat

"Lisää uusia hyviä harjoitustöitä valmiina. Silloin ei tarvitse itse suunnitella ja keilla kaikkea.", kunnan tilat ja työvälineet

17 = Ei saa mitään koulutusta

"Epäpätevät/määräaikaiset eivät tässä kunnassa saa mitään koulutusta"

E22. Toisena mainittu ammatillisen tuen sisältö/muoto

Sama luokitus kuin edellä (0-17)

* * * * *

Missä asioissa koetaan olevan eniten tarvetta saada ammatillista tukea? Miten nämä ehkä liittyvät aiempiin avoimiin kysymyksiin annettuihin vastauksiin?

LUOKITUSRUNKO KYSYMYKSEEN E3. Kuvatkaa mielestänne tärkeää, kansalliseen opetuksen ohjaukseen tai opetusta koskeviin säädöksiin liittyvä ongelma, jonka korjaaminen voisi auttaa merkittävästi opetuksen kehittämistä.

Kansalliseen ohjaukseen tai opetusta koskeviin säädöksiin on monesti kuvattu enemmän kuin yksi asia. Siten tässäkin sovelletaan kahteen kertaan samaa luokitusrunkoa.

Huomaa, että mikäli kyseinen ongelma ei ole kansallisesti ratkaistavissa, koodataan 0.

E31. Ensimmäiseksi mainittu kansallisen ohjauksen ja/tai säädöksiin liittyvä ongelma

0 = ei kuvausta tai kuvaus ei ole kansallinen ohjaus- tai säädöskysymys

1 = ei ongelmia - ei korjattavaa

Opetussuunnitelman perusteisiin ja tuntijakoon liittyviä

2 = opetussuunnitelman perusteet liian suurpiirteiset, väljät, epämääräiset
plus perusteisiin liittyviä muita ongelmia/koettuja epäkohtia

3 = opetussuunnitelmien valtakunnallinen epäyhtenäisyys (myös oppimateriaalien

epäyhtenäisyys tähän jos niitä kohdalle sattuu)

"Ei koulukohtaisia opetussuunnitelmia, kansallinen riittää. Vaikeuksia tulee, kun oppilaat muuttavat paikkakuntaa."

4 = oppimistavoitteet liian laajoja, liikaa tavaraa

"Opsin tavoitteet ovat ruotsin kohdalta aika utopistisia." "Kuvataiteen tavoitteet katossa ja tunteja on vähän. On mahdotonta tehdä kaikkea sitä mitä pitäisi." "Ei saisi olla niin paljon opittavaa niin lyhyessä ajassa. Silloin ehtisi keskittyä muuhunkin kuin oppilaiden aineen-hallintaan."

5 = tuntijaon ongelmat

"enemmän musiikin tunteja", "kuvataide tulee olla kaikille luokka-asteille yhteinen pakollinen oppiaine", "valinnaisaineiden osuuden supistaminen oli virhe", "fyke siirretty alkamaan ala-asteella, useilla opettajilla varsin hatarat tiedot ko. aineiden peruskäsitteistä, joka johtaa 'kivojen temppujen esittämiseen'"

6 = muutostahti ollut liian nopeaa, vähemmän vauhtia kiitos

"Jatkuvat muutokset hermostuttavat opettajia. Pitäisi saada rauhassa kokeilla ja toteuttaa opetussuunnitelmia. Turha niitä on peukaloida muutaman vuoden välein!"

Opetuksen resursointiin ja opettamiseen liittyviä

7 = taloudellisia resursseja kohdennettava koulutyöhön yleensä

"Resurssit tavoitteiden tasolle." "Kuntien tulisi saada korvamerkittyä rahaa erityisesti opetukseen riittävästi."

8 = resursseja erityistä tukea tarvitseville

"Keskittymiskyvyttömille oppilaille enemmän mahdollisuuksia saada osaavan erityisopettajan apua." erityisopettajia, avustajia, jakotunteja

9 = ryhmät liian suuria

"pienemmät ryhmät", "opetusryhmille enimmäiskoot", "ryhmien max koko 14 oppilasta, jos halutaan toteuttaa uusia opseja ja myös saavuttaa tavoitteet" (vois olla myös luokka 3)

10 = joustavat uudelleenryhmittelyt (esim. perusvalmiuksien tai osaamistason mukaan), tasokurssit, ryhmätasoinen eriyttäminen

"Kaikkien tasapäistäminen luokassa johtaa siihen, ettei työrauha pysy eikä kukaan opi huipputasolla. Tasokurssit olisivat jossakin muodossa tervetulleet takaisin."

"Kaikki tehdään heikoimpien ehdoilla. Koska satsataan erityislahjakkaisiin tai edes tavallisiin nuoriin?", "Koululla ja opettajalla pitäisi olla pedagoginen oikeus muodostaa toimivia ryhmiä erilaisista oppilaista ilman että hylätään tasa-arvon periaate."

"Osittaiset tasokurssit takaisin."

11 = erityisopetuksen ja normaaliopetuksen suhde, integraatio ja inklusio

"erityisoppilaiden integraatiota normaaliopetukseen pohdittava lisää", "häiriköivien oppilaiden integroiminen luokkaopetukseen toimii harvoin, pahimmillaan 25 seuraava kun yksi-kolme pitää meteliä", "integroitujen oppilaiden määrä"

12 = työrauha, häiriköivät oppilaat

"häiriköoppilaiden pitäminen pakolla tavallisessa luokassa, jos vanhemmat vastustavat kaikkia siirtopäätöksiä", "opettajien kurinpitokeinojen karsiminen, pelko siitä, että opettaja käyttää valtaansa väärin, ei luoteta opettajien ammatilliseen osaamiseen", "liiallinen laiskuuden ymmärtäminen lukuisten tukitoimien muodossa"

Tiedon kulkuun ja työnjakoon liittyviä**13 = tiedon välittymistä estävien säädösten tarkistaminen**

oppilashuoltohenkilöstön ja opettajien välillä (esim. terveydentilan huomioimiseksi opetustyössä), koulua ja luokkaa vaihdettaessa, kodin ja koulun yhteistyössä

14 = kodin ja koulun työnjako ja yhteistyö (tiukemmin säädellyksi)

"Kasvattamisen vastuu siirtyy koko ajan koulun suuntaan. Se vähentää mahdollisuutta varsinaiseen opetukseen. "selkeitä velvoitteita ja vastuunjako opettajille, koululle ja huoltajille"

15 = muut korjausehdotukset (= kaatoluokka)

"Mielestäni pitäisi kehittää tukitoimia, että muodollisesti epäpätevillä olisi mahdollisuus hankkia itselleen pätevyys esim. työttömyyspäivärahan tai opintotuen turvin." "arvosanan 5 määrittäminen opseihin"

E32. Toiseksi mainittu kansallisen ohjauksen ja/tai säädöksiin ongelma

Käytetään samaa luokitusta kuin edellä kohdassa E32 (0-15)

* * * *

Mikä tuntuu olevan tärkein kansalliseen opetuksen ohjaukseen tai opetusta koskeviin säädöksiin liittyvä ongelma tai ongelmakimppu, jonka korjaaminen voisi auttaa merkittävästi opetuksen kehittämistä? Miten tämä ehkä liittyy aiempiin avoimiin kysymyksiin annettuihin vastauksiin?



Koulutuksen arviointineuvosto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto

Liite 3

12.02.2007

Perusopetuksen otoskoulujen rehtoreille

Opetusministeriö on antanut perusopetuspedagogiikan arvioinnin Koulutuksen arviointineuvoston organisoitavaksi. Arvioinnista on informoitu opetuksen järjestäjiä ja opetusalan ammattijärjestöä (OAJ). Perusopetuspedagogiikasta ei ole ajantasaista ja kattavaa tietoa – ei paikallisiin, kansallisiin eikä kansainvälisiin tarpeisiin.

Arvioinnissa merkittävin asia koulun kannalta on opettajakysely. Satunnaisotannan perusteella koulunne on mukana otoksessa. Otantayksikköinä olivat perusopetuksen yleisopetuksen koulut, joissa ovat ainakin vuosiluokat 7–9 tai neljäs vuosiluokka.

Arviointitiedon keruuseen kuuluu 1) rehtorille osoitettu ennakkotiedote ja muutama taustakysymys, 2) äidinkielen, matematiikan, luonnontieteiden, A-kielen, historian sekä musiikin ja kuvataiteen päätoimisille opettajille osoitettu kysely viikoilla 10–11 maaliskuussa, 3) arvioijien käynti muutamassa otoskoulussa huhtikuussa ja 4) muu tieto olemassa olevan arviointi- ja tutkimustiedon perusteella.

Otoskouluille lähetetään tieto keskeisistä kansallisista tuloksista ja julkaistaan raportti netissä arvioinnin valmistuttua vuoden 2008 alkupuolella. Myös opetuksen järjestäjiä informoidaan tuloksista arviointia koskevien perusopetuslain säädösten mukaan (PL 21 §).

Kyselyn hoitaa käytännössä Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. Kyselyn laatimisesta ja testaamisesta vastaa Koulutuksen arviointineuvoston nimeämä arviointi- ja suunnitteluryhmä. Ryhmän puheenjohtaja on professori Päivi Atjonen.

Arvioinnin organisoinnista vastaavat ja arviointia koskevia lisätietoja antavat Koulutuksen arviointisihteeristössä pääsuunnittelija Esko Korkeakoski (esko.korkeakoski@eval.jyu.fi) puh. 050-4016348, pääsuunnittelija Jouko Mehtäläinen (jouko.mehtalainen@eval.jyu.fi) puh. 050-4014934 ja ruotsinkielisen koulutuksen osalta Gunnel Knubb-Manninen (gunnel.knubb-manninen@eval.jyu.fi) puh. 050-4285287.

Pyydämme rehtoria vastaamaan oheisen lomakkeen kysymyksiin ja palauttamaan lomake oheisessa palautuskuoressa Koulutuksen tutkimuslaitokselle.

Kiitokset etukäteen vaivannäöstänne. Saamamme materiaalit käsitellään luottamuksellisesti.

Päivi Atjonen
puheenjohtaja

Esko Korkeakoski
pääsuunnittelija

**PERUSOPETUSPEDAGOGIIKAN ARVIOINTI 2007**

Seuraavat tiedot ovat arvioinnin toteuttajalle välttämättömiä taustatietoja sekä käytännön toimeenpanon että tulosten kannalta.

Koulunne postiosoite: _____

Oppilaitostunnus: _____

Rehtorille saapuvan sähköpostin osoite: _____

- 1) Koulunne oppilasmäärä? _____ oppilasta
- 2) Perusopetusryhmien (= perusluokkien) keskikoko? _____ oppilasta
- 3) Rengastakaa ne vuosiluokat ja opetusryhmät, joiden opetusta koulussanne on?
 - esiopetus 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 muu, mikä? _____
- 4) Montako **neljättä luokkaa** koulussanne on (tarkoittaa myös yhdysluokkia, joissa on neljännen vuosiluokan oppilaita)? _____
- 5) Montako **vuosiluokilla 7-9 toimivaa päätoimista opettajaa** koulussanne on seuraavan luokittelun mukaan (sama opettaja voi tulla kirjatuksi useitakin kertoja)
 - a) äidinkielen opettajat? _____
 - b) matematiikan opettajat _____
 - c) maantiedon ja biologian opettajat _____
 - d) kemian ja fysiikan opettajat _____
 - e) A-kielen opettajat _____
 - f) historian opettajat _____
 - g) musiikin opettajat (**tässä** myös sivutoimiset) _____
 - h) kuvataiteen opettajat (**tässä** myös sivutoimiset) _____
- 6) Arvioikaa koulunne **pedagogisia toimintaedellytyksiä** rengastamalla kohteittain kouluarvosana, joka vastaa parhaiten **kohteen tarkoituksenmukaisuutta opetuksen järjestämisen kannalta**.

a) opetustilat	4	5	6	7	8	9	10
b) opetusvälineet	4	5	6	7	8	9	10
c) tieto- ja viestintätekniset edellytykset	4	5	6	7	8	9	10
d) oppi- ja oheismateriaalit	4	5	6	7	8	9	10
e) taloudelliset resurssit hankintoihin	4	5	6	7	8	9	10
f) taloudelliset resurssit tukea opettajien osaamisen kehittämistä	4	5	6	7	8	9	10
g) koulun lähiympäristön mahdollisuudet	4	5	6	7	8	9	10
h) opetuksen kehittämistä tukeva ilmapiiri	4	5	6	7	8	9	10
i) yhteinen ja yhtenäinen näkemys opetuksesta	4	5	6	7	8	9	10
j) muu, mikä? _____	4	5	6	7	8	9	10

päiväys ____ / ____ 2007

rehtorin allekirjoitus

Kiitokset vastauksistanne. Palautus oheisessa kirjekuoressa **21.2.2007 mennessä**

Koulukäyntien havaintoja koskevat muistiinpanot

Kouluvierailujen tarkoitus

Vierailuilla on tarkoitus syventää sitä tietoa, joka on hankittu rehtoreilta ja opettajilta kyselyillä sekä tietoa, joka on koottu aikaisemman arviointi- ja tutkimustiedon perusteella. Vierailun yhteydessä saadut tiedot ja vaikutelmat voivat täydentää yksittäisinä ja näytteenomaisina tapauskuvauksina muuta arviointitietoa. Yhdistettynä kuulemistilaisuuksiin käynnit antavat myös tilaisuuden peilata jo saatuja tuloksia kasvatustodellisuuteen.

Yleisraami

Liitteenä oleva "arviointikaava" on kouluvierailuilla tehtävien havaintojen ja mahdollisten päätelmien avuksi laadittu yleisraami. Arvioinnin kohteena on koulun pedagogiikka (ei vain yksittäisten opettajien pedagogiikka), koska yhden päivän vierailu kuulemistilaisuuksineen ei organisatorisesti ja normaalin koulutyön sujuvuuden vuoksi anna juuri muuhun tilaisuutta. Seurattavien oppituntien (opetustuokioiden) ei tarvitse olla välttämättä niiden oppiaineiden tunteja, joiden opettajilta tietoa on kerätty.

Havaintojen kirjaaminen

Kouluvierailuun osallistuvan ryhmän (tai parin) jäsenet kirjaavat havaintonsa ja tekevät mahdolliset arvotavat kannanotonsa itsenäisesti yhteisen sopimuksen ja oheisen formaatin mukaan (sivut 2-5). Vierailijat sopivat koulukohtaisesti työnjaosta sekä niistä ohjelman osuuksista, joissa koko ryhmä on paikalla.

Lomakkeen asteikolle ei kirjata mitään, jos havainnot eivät anna siihen aihetta. Asteikolla ykkösen (1) tarkoittaa sitä, että jotakin on asiantuntijan mielestä erittäin vähän/ei lainkaan tai erittäin huonosti ja seitsemän (7) tarkoittaa vastaavasti, että jotakin on erittäin paljon tai jokin on erittäin hyvin. Asteikko voi olla apuvälineenä silloin, kun tarvitaan nopeaa, osin mielikuviin perustuvaa, kokoavaa kannanottoa tilanteesta. Asteikkokirjauksia ei tallenneta muihin tiedostoihin.

Havaintoja koskevat tiedot jäävät PEPE-ryhmän käyttöön sisäiseksi tausta-aineistoksi. Se voi toimia evidenssiaineistona mm. silloin, kun kyselyn tieto ja vierailujen antama informaatio "puhuvat" samaan suuntaan. Tiivistelmäosuuksista (kaikkien vierailijoiden tuottaman informaation kokonaisuus) lienee eniten hyötyä raportin kannalta.

Kouluvierailujen havaintoaineiston arvottaminen

Mahdollista arvottamista varten kriteerit nousevat seuraavista dokumenteista

- 1) opetussuunnitelman perusteiden pedagogiikkanormit ja perusopetuslain pedagogiikkaa koskevat normit (**liite ohessa**, myös kokousaineistossa 29.1.2007)
- 2) koulun opetussuunnitelman pedagogiset normit (yleensä luettavissa netistä)

A) Koulun pedagoginen johtaminen (taustatietoa)

1. Miten monipuolisesti rehtori tukee toiminnallaan koulun pedagogista työtä?

Havainnot:

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita

1 2 3 4 5 6 7

B) Opetukselle ja kasvatukselle tärkeät periaatteet ja asiat koulussa

2. Miten hyvin opetuksessa otetaan huomioon tai opetuksen ratkaisuja perustellaan koulun opetussuunnitelmalla ja/tai sen pedagogisilla normeilla?

Havainnot: _____

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita

1 2 3 4 5 6 7

3. Missä määrin opettajat ottavat opetuksessaan huomioon oppilaiden erilaisuuden (eriyttäminen)?

Havainnot:

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita

1 2 3 4 5 6 7

4. Miten paljon arvioinnilla (oppilaan oppimisestaan saaman palautteen koko järjestelmä) tuetaan oppimista?

Havainnot: _____

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita

1 2 3 4 5 6 7

C) Opetuksen ja opiskeluympäristöjen suunnittelu

5. Miten paljon opettajat suunnittelevat opetustaan yhdessä, aineryhmittäin, luokka-asteittain tai muutoin? Suunnittelu koskee tässä kaikkea opetuksen ja kasvatuksen suunnittelua.

Havainnot: _____

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita

1 2 3 4 5 6 7

D) Opetusmenetelmät, työtavat ja oppimateriaalit

6. Miten paljon oppimateriaalit ohjaavat opettajien työtä?

Havainnot: _____

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita

1 2 3 4 5 6 7

7. Miten monipuolisesti opettajat käyttävät eri opetusmenetelmiä ja työtapoja?

Havainnot: _____

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita

1 2 3 4 5 6 7

8. Miten paljon opettajat hyödyntävät arviointitietoa (itsearviointit/ulkoiset arviointit) pedagogiikassaan?

Havainnot: _____

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita

1 2 3 4 5 6 7

9. Millaiset edellytykset koulussa on materiaalien, välineiden, laitteiden ja kaluston puolesta ajantasaiselle opetukselle?

Havainnot: _____

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita

1 2 3 4 5 6 7

E) Opetuksen ja kasvatuksen kehittäminen**10. Miten hyvin opettajat voivat pitää yllä/kehittää ammatillista osaamistaan koulussa?**

Havainnot: _____

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita
1 2 3 4 5 6 7

11. Miten hyvin koulun sisäisen työn kehittäminen toimii?

Havainnot: _____

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita
1 2 3 4 5 6 7

F) Oppilaiden käsitykset ja toiveet**12. Miten mielekkäänä oppilaat kokevat opiskelunsa?**

Havainnot: _____

Arvosana, jos havainnot antavat siihen perusteita
1 2 3 4 5 6 7

13. Millaisia toiveita oppilailla on opetuksen kehittämiseksi koulussa?

Havainnot: _____

G) Muut pedagogiselta kannalta merkittävät havainnot**14. Muita havaintoja**

TIIVISTELMÄ

A) Koulun pedagoginen johtaminen

Vahvuudet

Kehittämistarpeet

B) Opetukselle ja kasvatukselle tärkeät periaatteet koulussa

Vahvuudet

Kehittämistarpeet

C) Opetuksen ja opiskeluympäristöjen suunnittelu

Vahvuudet

Kehittämistarpeet

D) Opetusmenetelmät, työtavat ja oppimateriaalit

Vahvuudet

Kehittämistarpeet

E) Opetuksen ja kasvatuksen kehittäminen

Vahvuudet

Kehittämistarpeet

F) Oppilaiden käsitykset ja toiveet

Vahvuudet

Kehittämistarpeet

G) Muut pedagogiselta kannalta merkittävät havainnot

Vahvuudet

Kehittämistarpeet

Liite 5

Erityisen onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson kuvauksia

– opettajakyselyn kysymyksen B3 pohjalta valittuja kuvauksia

A) Kuvauksessa painottuvat erilaisten tavoitteiden (kasvatukselliset ja opetukselliset) saavuttaminen ja hyvä sisältöjen oppiminen, jopa poikkeukselliset oppisuoritukset

- 1) Teimme avaruusgeometrian yhteydessä kynttilöitä. Oppilaat suunnittelivat ja valmistivat osan muoteista itse ja hommasivat loput valmiina, valoivat kynttilät ja rakensivat näyttelyn, jossa olivat esillä valmiit kynttilät ja seinälehdet, joista näkyi miten mikin kynttilän tilavuus lasketaan. Tavoitteena oli yhdistää teoria, käytäntö ja ryhmätyöskentely sekä yrittäjäyys.
- 2) Vesilintujen opiskelu (3 h:n kokonaisuus): Tavoitteet: vesilintujen rakenne ja ominaisuudet veteen sopeutumisen suhteen, lajintuntemus, lintujen muutto. 7-luokkien opetusryhmät. Vesilintujen rakenteiden tutkiminen täytetyistä linnuista, muistiinpanoja vesilinturyhmistä, lintulajien opettelu lintukirjan ja monisteen avulla, lintulajien kertaus + oppimisen vahvistaminen isojen kuvien avulla (tietokoneelta tykin kautta), muistiinpanot + vilkas ja innostunut opetuskeskustelu lintujen muutosta.
- 3) Animaatio. Oppilaat valmistivat animaatiosatuja digitaalivideokameralla. Ensiksi valmistettiin paperinuket ja tehtiin käsikirjoitus. Projektissa oli mukana useita aineksia: oppilaiden luovuutta, neuvottelua, ryhmätyötä, askartelua, kirjoittamista, sommittelua jne. Animaatiot esitettiin muille oppilaille. Projektin oli oppilaille mieleinen.
- 4) Oppilaat: n. 20 yhdeksäsluokkalaista. Tavoite: Kalevalan tarinat tutuiksi ja sanomalehtiviikolla lööppeihin tutustuminen. Sisältö: Opettaja selvitti lööppi-käsitteen. Ryhmille jaettiin omat Kalevalan tarinat, jotka ryhmäläiset lukivat ja muuttivat yleiskielelle. Tarinoista poimittiin pääasiat ja muodostettiin myyvä lööppi. Oppilaat olivat innostuneita ja nykymedian avulla sain opetettua myös kansanperinnettä. Opettaja viihtyi myös oivalluksen ja innokkuuden keskellä.
- 5) Historia: Talvi- ja jatkosodan käsittely 8:lla luokalla. Tavoitteena tuoda historia lähelle, myös tunteen tasolla, konkretisoida ja liittää kotiseutuun. Oppilaiden tekemät haastattelut (innolla) sota-ajan kokeneista ja niiden purku, sotavuosista paikallishistoriallisen teoksen kirjoittaneen vierailu luokassa, videoiden ja autenttisten kirjeiden käyttö yhdistettynä oppikirjaan pohjautuvaan taustoittamiseen. Linkitys äidinkielen, jolloin oppilaat kirjoittivat kuvitteellisen kirjeen tai päiväkirjamerkinnsä sota-ajalta.
- 6) Luokkalaiset keskittyvät kirjallisuuteen kolmen viikon (3 x 3 tuntia) ajan. Aloitukset: oppikirjan avulla kertaus kirjallisuuden käsitteistä (henkilöt, aika ja paikka, kertoja, juoni ja sanoma) ja sitten oppitunneilla omaan tahtiin kirjan lukemista (kaikilla sama) ja vapaavalintaisen, elämyksellisen tehtävän tekoa. Lopuksi pienissä ryhmissä ja yhdessä teoksen sanoman pohdintaa. Osa oppilaista ei ollut aikoihin lukenut kirjaa loppuun. Nyt he jaksoivat lukea tositapahtumaan perustuvan, koirasta kertovan kirjan ja pystyivät kuvailemaan ja erittelemään lukukokemustaan käsitteiden avulla. Lähes kaikki kokivat onnistumisen.

- 7) Tavoitteena ihmisvartalon mittasuhteet, materiaalina savi, tehtävänä ”Auringon-palvoja”. Polton jälkeen oppilaat maalasivat vielä vaatteet valmisväreillä ja tekivät rekvisiittaa rantamaisemaan. Luokka: 14 poikaa, 5 tyttöä, rauhallisia oppilaita. Eri-tyisen tästä neljän tunnin työstä teki se, että jouduin itse opettelemaan saven käsittelyn etukäteen. Kaikki saivat lopputulokseksi hienot työt, jotka aseteltiin koulun käytävään esille. Saimme hyvää palautetta ja tuotimme iloa koko työyhteisölle.
- 8) Hetki, jolloin oppilas itse sisäistää oppimaansa ja käyttää tietoaan. Tieto ”siirtyy” luokan ulkopuolelle. Yllin tuntien tieto esim. luonnon havainnointi ja kevään merkien seuraaminen.
- 9) Ryhmässä tavallisia ”pulliaisia”, oppilaat heterogeenisiä, ei musiikkiluokkia. Tavoitteena CD:n teko, joka sisälsi oppilaiden itse sanoittamia, säveltämiä, soittamia jne. kappaleita. Ryhmätyö. Upea juttu. Kriisejä matkalla, jotka purettiin keskustelemalla. Opettavainen kokemus (juuri vaikeuksien ja haasteen takia) ja upea kun lopputulos oli asiantuntijoidenkin (myös muiden) mielestä todella hieno aikaansaannos.
- 10) Undervisningsperiod: Pythagoras sats i en grupp bestående av nior med svårigheter i matematik. Undervisningen var helt baserad på att tänka rent konkreta kvadrater på triangelns sidor och deras areor. Vi räknade utan ekvationer. Hela gruppen klarade provet med godkänt vitsord. Provet var av normal svårighetsgrad.
- 11) Vi läste om Sverige i MN och då tog jag upp bildkonstnären John Bauer. Jag berättade en kort inledning om honom. Sedan fick eleverna läsa mera om honom på Internet bl.a. hans dramatiska död. Sedan skulle de teckna en ”John Bauer” – teckning. Använda liknande färgskala som J.B, liknande motiv osv. Slutresultatet blev fint. De kommer ihåg John Bauer.

B) Kuvauksessa painottuvat oppilaiden innostuneisuus, uteliaisuus, viireys, motivaatio, opiskelun ilo ja opetustapahtuman myönteinen ilmapiiri

- 1) Fantasiakirjallisuusjaksossa oppilaat tutustuivat (tai tutustuttivat opettajankin) fantasiakirjallisuuteen. Apuna oli oppikirja ja oppilaiden lukukokemukset. Sitten oppilaat loivat piirtäen/kirjoittaen oman fantasiamaan ryhmätyönä. Tehtiin oma fantasiamaan kartta, annettiin maalille nimi ja luotiin hahmot yhdessä. Sitten ryhmän jäsenet kirjoittivat kukin oman tarinan, joka sijoittui oman ryhmän fantasiamaahan. Tarinat monistetaan. Oppilaat lukevat oman luokan fantasialukemistoa. Kartat ovat luokan seinällä.
- 2) Mediajakson projektityönä 8. luokan oppilaat tekivät ”radio-ohjelman ”Celebrity News (A-kieli). Se koostui pareittain tai 3-ryhmissä tehdyistä ”julkishaastatteluisista”, joissa sekä haastattelijalla että haastateltavalla oli keksitty identiteetti. (Kielioppiasiana kysymyslauseiden muod.) Innostunut luomisen meininki käsikirjoitusvaiheessa. Äänitys open avustuksella. Kuuntelu yhdessä koko luokan kesken. Riemasuttava elämys. Heikotkin pääsevät esille paremmin – joskus suorastaan yllättivät luovuudellaan.
- 3) Pääasiassa 9. luokan oppilaita, pari 8. luokan oppilasta näytelmäprojektissa. Näytelmäprojekti (valinnaisaine), jossa oppilaat olivat erittäin motivoituneita ja innostuneita. Tavoitteena näytelmä, joka esitettiin joulujuhlassa. Aluksi suunnittelimme millaisen näytelmän esittäisimme (tai oppilaat esittäisivät). Vaatteiden, musiikin, lavasteiden suunnitteluun meni paljon aikaa. Jonkin verran kuvaamataidon ja musiikin opettajat ehtivät avustaa. Pääasiassa valinnaisaineryhmämme kuitenkin suunnitteli kaiken. Vaikka tunneilla oppilaat saivat harjoitella, he halusivat usein

jäädä myös koulun jälkeen harjoittelemaan. Näytelmä kesti n. 45 min, ja se esitettiin joulujuhlan lisäksi mm. vanhempainillassa. Lisäksi paikkakuntamme kouluista tuli pieni lähetyksen tv:ssä ja oppilaiden näytelmästä myös pieni osa esitettiin tv-ohjelmassa. Näytelmästä tuli paljon myönteistä palautetta. Oppilailla oli erittäin hyvä yhteishenki, mikä tietenkin oli edellytys näytelmän onnistumiselle. Oppilaat kokivat onnistumisen elämyksiä ja muistavat upean projektin varmasti vielä pitkään.

- 4) Onnistunut oppitunti ei välttämättä ole suunnitellun mukainen, vaan sellainen, jossa oppilaat innostuneesti osallistuvat toimintaan. Melko usein ”harhaudumme” käymään tunnin aiheeseen liittyvää keskustelua kohdekielellä, minkä koen merkitykselliseksi suullisen kielitaidon harjoittamisen kannalta. Viimeisin tilanne oli 9. luokan ruotsin tunti, jolloin puhuimme onnesta, sen merkityksestä ja edellytyksistä. Koko ryhmä osallistui, pohti ja toi esiin omia näkemyksiään.
- 5) Parhaita oppitunteja ovat sellaiset hetket, kun koko luokka innostuu asiasta ja ajankulkin unohtuu. ”Juttu” on niin hyvä, ettei välituntikaan houkuta. Tähän tilaan pääseminen edellyttää open innostuneisuutta asiasta ja oppilaiden saamista mukaan heidän omista kokemuksistaan ja niiden jakamisesta käsin. Tällöin ei opetusmenetelmilläkään ole suurta väliä, kokemus on yhteinen, kaikkien osuus yhtä arvokas. Tavoitteiden asettamisen kohdalla tärkeintä on liittää opiskeltava asia oppilaiden arkeen. Ope ei voi etukäteen varmasti tietää, että hienoinkaan idea toimii suunnitellusti.
- 6) Liikuntaseikkailu -jakso: opetuksen integroiminen > liikunnan positiivinen vaikutus muuhun oppimiseen > kodit mukana tiiviisti yhteistyössä (vanhempainillat, retkiä) > oppilaat innoissaan > rentoutunut ilmapiiri, terävöitynyt keskittyminen > koko koulu mukana (varainhankinta retkeä varten helppo yhdistää projektin valmiin maskotin kautta) > yhdessä tekemisen meininki > oppilaiden motivointi helpoa > ”koko valtakunta” mukana projektissa.
- 7) Lions Qvest -tunti: tavoitteena lähes aina ryhmähengen parantaminen, tunti on aina osittain toiminnallinen ja sisältää pari- ja ryhmätyöskentelyä, jossa jokainen oppilas on aktiivinen. Yhteistyötaitoja harjoitellaan aina leikin avulla. Tunti päättyy aina jonkinlaiseen yhteiseen pohdintaan – opitusta oppilaat saavat kotiläksyksi keskustella vanhempien kanssa. Näillä tunneilla opettaja on sivuroolissa ja oppilaat nauttivat.
- 8) Erityisen onnistunut oli on, kun luokassa kaikki oppilaat innostuneesti laulavat ja syntyy kisa, ketkä laulajista pääsevät mikrofonin laulamaan (maks. 8 laulajaa kerralla). Luokassa on suunnilleen yhtä paljon tyttöjä ja poikia ja erityisen iloinen olen, kun pojatkin ovat innokkaasti mukana. Vastaavia tilanteita on kun soitamme akustisia kitaroita. Silloin onneksi kaikille riittää soittimia. Mutta onnistunut olo on kun näkee kaikkien olevan ilolla soittamisessa mukana.
- 9) Tystläsningstimmar där elever tyst fnissar till för något roligt de läst, i en alldeles lugn stund då alla är fördjupade i sin bok. Målet är att de svaga eleverna känner att de greppat innehållet i en FINSK bok, vilket höjer deras självförtroende med storm! De starka stärker sin språkstruktur och över sitt ”finska öga”.
- 10) En lektion i ämnet kroppsspråket brukar bli lyckad. För det första är ämnet i sig intressant – det handlar om oss människor och hur vi beter oss och igenkänningsfaktorn är hög. För det andra brukar jag berätta om episoder i mitt eget liv där kroppsspråket haft betydelser. Jag föreläser första halvan av lektionen och ställer många frågor. Sedan använder jag eleverna för att visa exempel på olika typer av

gester i vardagen. Sedan får eleverna göra ett grupparbete, där de med test och bild får förklara kroppsspråk i olika situationer. Avslutningsvis presenteras elevernas arbeten.

C) Kuvauksessa painottuvat opetusjärjestelyjen onnistuneisuus, opetusmenetelmien hyvä/monipuolinen hallinta, didaktisten periaatteiden onnistunut hyödyntäminen, välineiden ja materiaalien tms. onnistunut käyttö, arvioinnin käyttö oppimisprosessin menetelmällisenä tukena

- 1) Yhdeksännellä luokalla käsitellään Kalevalaa. Luen oppilaille kurssin aikana ”selko-kielisen” Kalevalan ääneen, luku kerrallaan. Jokaisesta luvusta on kysymysmoniste, jotka kootaan ”Kalevala-kansioon”. Kuvitan lukemani tarinan Gallen-Kallellan maalauksin, jotka heijastan seinälle. Näin visuaalisesti oppivat oppilaat saavat aiheesta paremmin kiinni. Kullervo-episodin olemme lukemisen ja kuuntelemisen sijasta näyttelleet. Jokaisella oppilaalla on näyttelmässä rooli.
- 2) Etelä-Amerikan valtiot, väestö ja luonnonolot. Tavoitteena tunnilla oli oppia ymmärtämään esim. Andien ja Amazonin alueen merkitys väestön sijoittumiseen ja kulttuuriin sekä elinkeinoihin. Oppilaat (7. lk) olivat kiinnostuneita ja motivoituneita. Opetusmenetelmien monipuolisuus otti huomioon erilaiset oppijat: menetelmiä olivat opettajan ottamista diakuvista keskustelu, Etelä-Amerikka lautapeli ja palapeli, Etelä-Amerikan kartat ja nimeämistehtävä.
- 3) Oppitunnin tavoite: Oppia käyttämään puhelin- ja shoppailukieltä englanniksi. Laadin oppilaille ostoslistan ja myytävien tavaroiden listan (kullekin erilaisen) ja he soittelivat kielistudiossa toisilleen, esittelivät itsensä ja kyselivät oliko vastaajalla myytävänä sopivia tavaroita. Heidän piti saada ostetuksi viisi tavaraa ja myydä viisi tavaraa omalta listaltaan. Joskus on työlästä saada vetäytyviä oppilaita puhumaan, mutta tämä puheluharjoitus onnistui täydellisesti kaikilla luokkatasoilla (7-9) eikä suomen sanaa kuulunut. Tehtävä oli motivoiva ja kielistudiossa puhelintilanne tuntui aidolta.
- 4) 8.-luokkalaisten piti tehdä oma lämpömittari aihioista, ts. merkitä 0- ja 100-astetta (C) sekä jakaa väli osiin. Tällä lämpömittarilla piti mitata astiassa olevan veden lämpötila. Annoin ryhmille aihion ja ”määräyksen” määrittää lämpötila. Hetken miettimisen jälkeen keksittiin veden kiehuvan 100 Celsius-asteessa. Sitten piti keksiä joku toinen peruspiste eli lumi sulaa 0 Celsius-asteessa. Ei muuta kuin vesi kiehumaan ja lunta hakemaan. Jaotus sujuikin jo mallikkaasti. Lämpömittarin toimintaperiaate selvisi oppilaille näin ratkaisemalla ongelma tekemällä.
- 5) Jouluaskartelua matematiikan tunnilla. Oppilaat tekivät pareittain tai kolmisin jouluaiheisen askartelun käyttäen itse rakentamiaan geometrisia kappaleita. Tavoitteena oli oppilaiden muotojen hahmottamisen tehostaminen, avaruuskappaleiden rakentelun hahmottaminen, tekemällä oppiminen ja ryhmätyöskentelynä suunnittelu, toteutus ja tuotteen arviointi.
- 6) Luimme ja tutkimme ysluokkalaisten kanssa Kantelettaren runoa, josta tarkasteltiin ensin hankalia sanoja jne. Sitten oppilaat muodostivat kysymyksiä, joihin runo ei suoraan vastannut. Kysymykset vaihdettiin ja jokainen oppilas vastasi saamiinsa kysymyksiin. Kysymykset koottiin taululle ja keskustelimme erilaisista vastausvaihtoehdoista. Keskustelu oli monipuolista, innostavaa, syvällistä. Lähes kaikki olivat mukana. Aihe oli selkeästi rajattu ja sen käsittelyssä päästiin lyhyessä ajassa pitkälle.

- 7) Lämpöoppi fysiikassa. Liittyy läheisesti jokaisen elämään. Monenlaista tutkimusta yhdessä ja erikseen. Lopuksi yhdistävä projektityö: ominaislämpökapasiteetin määrittäminen 1) teoria 2) laboratoriotyö 3) laskutoimitukset 4) kommentit 5) itsearviointi (kaikki osiot työselostuksessa).
- 8) Verkkopedagoginen tutkivaan oppimiseen perustuva projekti ”Vaaliblogi”. Tavoitteena oli perehtyminen Suomen poliittiseen järjestelmään ja vaikuttamiseen sekä tiedonhallinta- ja verkkokeskustelutaitojen kehittäminen ja yhteisöllisyyden ja tiedon jakamisen kulttuurin edistäminen. Oppilaiden tiedonrakentelu, keskustelut, kommentointi.
- 9) Taidehistorian pääpiirteet antiikista 1900-luvulle. Oppilaat halusivat tehdä ryhmittöitä, jotka esittelivät yhdessä. Etsimme kuvia webmuseokirjoista sekä katsoimme dioja ja dokumentin renessanssiajasta. Lopuksi maalasimme omakuvan jonkun taidehistorian tyyli suunnan mukaan.
- 10) Luokan vesibiologian opiskeluun kuuluu ”Kalat”-jakso. Tavoitteena oppia esim. kalojen sopeutuminen vesielämään, kalan rakenne sekä keskeisiä kalalajeja ja kalaryhmiä tuntomerkkeineen. Aihe kiinnostaa oppilaita (erityisesti poikia). Aloitamme opetuskeskustelulla omista kalastus/kalakokemuksista. Seuraavaksi teemme yhdessä ajatuskartan kalan sopeutumisesta vesielämään. Tutustumme kalan rakenteeseen ensin kaaviokuvan avulla, sitten ahvenia preparoiden. Tämä on erittäin mieluista tehtävä useimmille. Kalalajit ja -ryhmät tulevat tutuksi lajintuntemuskuvien avulla ja lopuksi tehdään vielä A3-seinälehdet kotimaisista kalalajeista parityönä. Valmiista töistä pidetään ”näyttely”, jossa kaikki tutustuvat kaikkiin töihin oppilaiden laatimien tehtävien pohjalta ja myös arvioivat toistensa töitä.
- 11) Valinnainen kuvataide. Kevään osio hiihtolomasta eteenpäin. Kaksi teemaa, lentäminen ja sukeltaminen, joista oppilas valitsee sopivimman, toteuttaa 4–5 työtä opettajan kanssa valituin tekniikoin, etsii viittauksia taidehistoriaan ja nykytaiteeseen. Jokaisen kanssa useita palautekeskusteluja. Lopuksi kaikki työt esille.
- 12) En lyckad lektion börjar med att eleverna kommer i tid och inte är alltför hungriga el. trötta. Först repeteras det som vi gick igenom förra gången/läxan muntligt. Sedan fortsätter läraren undervisa och låter eleverna uttala sig och ana sig till de rätta svaren, medan de samtidigt antecknar/illustrerar händelsen i sina häften. Efter detta får eleverna en uppgift som de gör antingen ensamma el. i grupp. Läxan blir att göra uppgiften klar el. att repetera händelsen.
- 13) Projektarbete: eleverna jobbar i små grupper / parvis, tar reda på olika saker, producerar material (eventuellt med hjälp av datorer) och delar resultatet med hela klassen. Hela gruppen jobbar med samma sak (t.ex. Kalevala) men har olika synvinklar eller fördjupar lite olika områden.

D) Kuvauksessa tulevat esiin keskeiset opetuksen laatua kokonaisuutena kuvaavat puolet: toimintaympäristö, tavoitteet, oppilaiden huomioon ottaminen ja opetusjärjestelyt

- 1) 9 luokan lopputyö, tavoitteena että oppilaat tekevät oman projektin. Aiheena koulun vanhan tuolin muotoileminen omaan huoneeseen sopivaksi. Oppilaat olivat tehtävästä innostuneita ja tuoleista tuli hyvin erilaisia. Teimme yhteistyötä teknisen ja tekstiilityön opettajan kanssa, mikä mielestäni oli erittäin ”hedelmällistä”. Enemmänkin yhteistyötä voisi olla. Valmiit työt vietiin kansainvälisenä museopäivänä

- kirjastoon esille. Paikallinen lehti teki jutun oppilaista ja tuoleista. Tein oppilaille monisteen, jonka kanssa heidän täytyi käydä kirjaston näyttelyssä. Heidän täytyi viedä äiti, isä, serkku tai mummo jne. näyttelyyn ja vierailija täytti monisteen.
- 2) Keväällä yhteiskuntaopissa eduskuntavaalit. Tutustuminen oppikirjan ja Moodle-verkko-oppimisympäristön avulla aiheeseen (mm. Moodlessa tutustuminen yhdistyksiin), vaalijärjestelmä, vaalien alla ehdokkaiden blogien tutkiminen (mm. vaalimainonnan arviointi), nuorten vaalikoneen testaaminen, paikallisten sanomalehtien verkkolehtien mielipidekirjoittelu vaalien alla, vaaligallupit. Eduskuntavaaleja edeltävällä viikolla internetissä julkaistut videot äänioikeutettujen mielipiteistä. Varjovaalien järjestäminen ja oman vaalipiirin nuorten eduskuntavaaliehdokkaiden vaalipaneeli ja siihen valmistautuminen. Nuorisovaalien järjestäminen yhteistyössä Allianssi ry:n kanssa, tuloksen tarkastaminen ja arviointi yhdessä oppilaiden kanssa
 - 3) Aiheena oli kirjoittamisen perusasioita: aloitus, lopetus, jaksotus ... Sen jälkeen novellin teoriaa ja luettiin pari suomalaista nykynovellia. Sitten annoin novellin aloitusvirkkeet ja oppilaat jatkoivat novellit valmiiksi oman mielensä mukaan. Tuli hienoja novelleja, joita luin ääneen. Ihmeteltiin yhdessä, miten hienoja tekstejä voi saada aikaan. Itseluottamus ja rohkeus kirjoittaa ”oudoista” asioista lisääntyivät ja ihaileva ilmapiiri oli positiivista. Toisen kerran jatkettiin ”oikean kirjailijan” novellin alkua, eikä alkuperäinen jatko erottunut parhaista oppilaiden tuotoksista ollenkaan. Se oli yllättävä ja kannustava havainto.
 - 4) Oppilaita noin 20, ya:lla ei enempää. Oppilaat ymmärtävät opittavan asian tärkeyden omalle elämälleen ja koulunkäynnin/työelämän jatkolle. Monipuolinen tunti: oppilaan eri kielitaidon osa-alueet käytössä (suullinen, kirjallinen jne.) Mukana kommunikatiivinen paritehtävä, jota oppilaat innostuvat kehittämään lisää. Tarkka, hyvä tuntisuunnitelma opella, mutta joustetaan, jos se hyödyttää. Luokassa hyvä välineistö (DVD, CD, kartat, siirrettävät pulpetit).
 - 5) Erittäin hedelmällinen on ollut ”taidetta ympäri ämpäri” -projekti (ympäristö- ja maataidetta). Mukana taidemuseo ja oppilaita 4 koulusta. Oppilaat ovat työskennelleet ryhmissä, joihin on sekoitettu eri-ikäisiä ja eri kouluista olevia lapsia. Ohjaajina ovat olleet hyvinkin persoonalliset taiteilijat.
 - 6) Tavoitteena oli tutustua teknisen laitteen toimintaperiaatteeseen mallintamalla se Lego Data Control Lab-oppimisympäristössä. Vierailimme öljy-yhtiön voiteluaineyksikössä, jossa oppilaat tutkivat koneiden ja prosessien toimintaa, tekivät siitä muistiinpanot kirjoittamalla ja piirtämällä. Samalla yhtiön työntekijät tutustuttivat heidät yhtiön toimintaan. Koulussa oppilaat laativat suunnitelman, esittivät sen kaaviona ja rakensivat Lego-mallin, jonka ohjelmoivat tietokoneen avulla toimimaan kuin alkuperäinen laite. Opettaja oli koko prosessin ajan ohjaaja, joka oli käytettävissä, kun oppilaat häntä tarvitsivat, opettaja puuttui oppilaiden työskentelyyn silloin, jos näki oppilaiden ajautuvan työnsä kanssa umpikujaan tai muuten vaikeaan tilanteeseen.
 - 7) Luokan fysiikan valo-opin opetus alkaa havaitsemisen, havainnoinnin opetuksesta, jossa tarkastelen laajasti näkemistä. Mitä se kullekin merkitsee? Onko se objektiivista? Tavoitteena on, että oppilaat oppivat itsetuntemusta ja myös luonnontieteellisen tiedon hankinnan prosessista, joka vastaa myös oppimisprosessia. Oppilaat tulkitsevat kuvia ja kokeilevat näkemisen tasapainoon vaikuttavia asioita.

- 8) Onnistuneessa oppitunnissa opetettavat asia havainnollistetaan/opiskellaan monella tavalla: Ensin käytetään kuvataiteen opiskelijaa asian tutkiskeluun, sitten katsotaan asiaa havainnollistavia dioja taideteoksista, joista kyseinen asia tulee esille. Lopuksi luonnosteluvaiheiden jälkeen toteutetaan onnistunut viimeistelytyö, jossa oman luovuuden avulla on sovellettu opiskeltavaa asiaa. Tunnit ovat sisältäneet taidehistoriaa, kuvan rakentamisen perusteita, tekniikan opiskelua ja omaa itseilmainsua sopivassa suhteessa.
- 9) Jag och elevassistenten kom till klassen med målet att undervisa matematik, möttes av aggressivitet och strejk för kravet att få sluta lektionen 10 min tidigare. Vill tillkämpar oss möjlighet att tala och svara på frågor. Jag argumenterar för en ordning där alla kan tala till punkt och läraren leder. Alla elever får sedan föra fram sina synpunkter i tur och ordning. Hälften avstår. Utan att egentligen bemöta något inlägg beskriver och motiverar jag de ramar jag vill skall gälla. För troendet återställs därvid. Lektionen avslutas vid normal tidpunkt. En nia med mycket frustration och frekventa utbrott.

Kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin ongelmiin kehitettyjä ratkaisuja

– ratkaisuja kuvattu liitteen 1 kysymyksen E1 vastausten perusteella keskeisten ongelmaluokkien osalta

A) Oppilaan tai oppilaiden häiriköinti, kurittomuus, levottomuus ja työrauhaongelmat

- 1) Hillitsen kärsimättömyyteni, kohtelen oppilasta kuin hän olisi tavallinen, hyväkäytöksinen, edistynyt oppilas – hyvällä saa hyvää aikaan.
- 2) Oman kokemuksen karttuminen on auttanut häiriköivien oppilaiden kanssa toimeen tulemiseen
- 3) Odotan hiljaisuutta/keskeytän lauseen, kunnes tulee hiljaista
- 4) Häiritsevästi käyttäytyvä poistetaan luokasta, ilmoitus vanhemmille
- 5) Häiriköijöille hellyttävät lempinimet
- 6) Laskettiin 9. lk:n kanssa, paljonko menee aikaa tunnin alussa rauhoittumiseen kurssin aikana 5 min x 36 h = 180 min -> helpotti rauhoittumista
- 7) Taululle lista tunnin häiritsijöistä; sovitusta merkintöjen määrästä jälki-istunto tai muistutus kotiin.
- 8) Varhainen jämäkkä puuttuminen
- 9) Aikuisen malli, johdonmukaisuus
- 10) Huumori auttaa aina.
- 11) Oppilaaseen tutustuminen ja molemminpuolinen sopeutuminen
- 12) Oppilaan positiivisten piirteiden esille nostaminen
- 13) Valittiin luokasta viikoittain työrauhavahti. Sovittiin yhteiset säännöt.
- 14) Työrauhaa edistää siisti luokka tunnin alussa, selkeät ohjeet, vaihtelevat menetelmät, ainakin yksi hiljainen tehtävä, välillä paritöitä, hyvä ennakkosuunnittelu
- 15) Huomiotta jättäminen
- 16) Levottomuuteen, rumiin puheisiin ja avoimiin konflikteihin ratkaisuna se, että tilanteeseen puututtava aina ja ”sopivalla” tavalla. Avoin asioiden käsittely, jos mahdollista. Ei saa ylireagoida eikä jättää toisaalta huomioimattakaan. Huumori auttaa usein (jos jaksaa itse).
- 17) Kahdenkeskinen keskustelutuokio, jossa kysyn miksi? mitä hyötyy jne... + selitän mitä seuraavaksi tapahtuu ellei tämä keskustelu auta (oppilaalle annetaan mahdollisuus parantaa...) → kuraattorille + kotiin tieto. Sinnikäs vaatiminen hyvään käytökseen + työntekoon. → yleensä/lähestulkoon aina tilanne paranee ja open ja oppilaan välitkin säilyvät ainakin asiallisina.
- 18) Tarkka oppituntien suunnittelu. Enemmän opettajan johdolla tapahtuvaa opetusta.
- 19) Välitön puuttuminen.
- 20) Antaa rauhoittua itseksensä. Tunnin jälkeen jutellaan tilanteesta.
- 21) Olen tehnyt 7.-9. luokkalaisten muutamien poikien kanssa ns.”piirtäjän sopimuksen”. He vain piirtävät tageja, kuvia, sarjakuvia, ties mitä vihkoonsa. Ehtona on: olet hiljaa, etkä häiritse muita... ja kas kummaa, yhtäkkiä omaksikin ihmetyksekseni, he myös sittenkin kuuntelevat!!!
- 22) Lähes jokaiseen uppoaa/tehoaa pieni kehuminen, jos suinkin on siihen aihetta.
- 23) ”Häiriköt” – kuten kaikki ihmiset maailmassa – rakastavat positiivista huomiota.
- 24) Istumajärjestyksen muutokset.
- 25) Olen todella hyvissä väleissä tämän johtajan [kouluvastainen oppilas, jolla kannattajajoukko], jolloin hänen seuralaistenkin on oltava hyvissä väleissä kanssani. Loput voivatkin sitten olla omana itsenään.



- 26) Pyydätän anteeksi kielenkäytön.
- 27) Jos oppilaat pulisevat, niin olen itse hiljaa. Opetusta on 45 min sitten, kun on hiljais-ta. Vaikka menisi 'ylitöiksi'. Lupauksistani ja 'uhkauksistani' pidän kiinni.
- 28) Aletaan heti tunnin alussa kirjoittaa kalvolta vihkoon. Rauhoittuvat kummasti.
- 29) Ohjaan kuraattorin luo. Erityisopettajan avun käyttäminen.
- 30) En ole ratkaissut ongelmaa kovinkaan hyvin. Toimintani on epäjohtonmukaista. Mutta onko ainoa konsti työrauhan säilyttämiseen – ja saavuttamiseen – se, että opettaja huutaa, nolaa ja haukkuu oppilaita. Näin monet vanhemmat kollegat väittävät.
- 31) Kun nousen luokan edessä seisomaan, niin viimeinen oppilas, joka päästää äänen (tai ei ole kirjat esillä) pääsee sen tunnin järjestäjäksi. Toimii!!
- 32) Vertaissovittelu, jossa aikuisten sijaan oppilaat toimivat riitojen sovittelijoina silloin, kun tilanne ei ole kärjistynyt pahaksi.
- 33) Jalkapallosta tuttu keltainen/punainen kortti -menetelmä. 1 = suullinen varoitus, 2 = keltainen kortti ja 3 = punainen kortti (rangaistus). Visuaalinen varoitus tehoaa kerralla koko ryhmään.
- 34) Olen opetustilanteessa voimakkaasti omalla persoonalla mukana. Oppilaat kohtaavat voimakkaan, mutta ystävällisen tiukan opettajan.
- 35) Ryhmän tuki haasteelliselle oppilaalle. Tunnetaitojen opettelu.
- 36) Rauhallinen suhtautuminen, johdonmukaisuus, keskustelu
- 37) Oppilaasta välittäminen, oppilaan myönteinen huomioiminen ja kahdenkeskinen keskustelu
- 38) Huumorin kautta ja yhteisöllisyyttä korostaen työrauha kaikille oppitunneille
- 39) Koulun ratkaisuna ns. "varikkotoiminta". Sosiaalialan opiskelijat ottivat tarvittaessa oppilaan oppitunnin aikana rauhoittumaan + opiskelemaan pienryhmään > kaikki hyötyivät ja opiskelurauha oli taattu! Valitettavasti se oli vain kokeilu eli koululla ei nyt ole sosiaalialan opiskelijoita. Ongelmatilanteessa luokassa häiriköidään tai poistetaan luokasta käytävään (opettajan vastuulla) hetkeksi.
- 40) Varhainen yhteistyö kotien kanssa: luokanvalvoja tutustuu perheisiin jo ennen mitään ongelmia. Keskustelevat vanhempainillat, kehityskeskustelut. Johdonmukainen puuttuminen.
- 41) "Toimintatunnilla" kerran viikossa aivojumppaa koko luokalle (kinesiologian aivojumppaliikkeet) > luokan työilmapiiri rauhoittui, keskittyminen parani
- 42) Riittävän haasteelliset tehtävät, runsaasti vuorovaikutusta, joka sisältää moraalisia kysymyksiä ja eettistä pohdintaa.
- 43) [pubertetsbarn och bokstavs barn som inte "passar in" i "traditionellt" klassrum]: prata med dem, vädja till dem, försöka dra framåt, ger vanligen inte kunskapsresultat men känslan att någon bryr sig om dem har de med sig, fått positiv respons om det
- 44) [Då eleverna räknar uppgifter på egen nivå är behovet av lärarhjälp mycket stort. Läraren räcker inte till – oro i klassen]: Ingen lyckad lösning men ... OH-facit finns till varje uppgift, så eleverna kan kontrollera riktigheten. En viss orolighet i klassen finns kvar
- 45) [elever man inte undervisar är oartiga i korridoren]: Man är mån om att hälsa så snart man ser eleven
- 46) [Ett annat problem som jag upplevt lika många gånger är en elev som bestämt sig för att "hata" mig och provocera mig varje lektion. Det är psykiskt tungt och den eleven följer med "hem" varje dag.]: Jag har pratat med eleven och frågat varför det blivit så här. Oftast har vi klarat upp allting, men två gånger har eleven bytt lärare: I båda fallen har eleverna haft ett stört beteende.

B) Oppilaan vetäytyneisyys, osallistumattomuus, sulkeutuneisuus

- 1) 15-vuotias Gootti-tyttö pinnasi koulusta, vietti aikaansa käytävissä ja sai ihmeellisiä raivokohtauksia muita oppilaita, jopa opettajia kohtaan. Oli myös itsetuhoinen. Juttelin paljon hänelle ja kuljin yhdessä osan koulumatkasta. Kuuntelin häntä. Viime keväänä hän päätti peruskoulun erittäin huonolla keskiarvolla. Kevätjuhlapäivänä sain sinisen ruusun ja ison halauksen kuuntelemisesta. Edelleen halaamme, kun tapaamme.
- 2) Oppilaat perehtyvät ensin yksin asiaan. Kootaan ryhmät, jossa jokainen on ”oman asiansa” tietäjä. Työ saadaan päätökseen vasta kun jokainen kertoo tiedot omasta aiheestaan. Kootaan esim. taulukkoon, jonka pohjalta tehdään sitten johtopäätöksiä.
- 3) Jatkuva patistaminen.
- 4) Kun mikään muu ei auttanut – siirto erityisopetukseen ja siellä ollessa asiat ”loksahivat” paikalleen ja tyttö on kuin eri ihminen, aurinkoinen ja sosiaalinen.
- 5) ”Puhumalla” pariaksi reippaan ja nokkelan tytön kanssa → yhteistyö sujui tosihyvin (= ratkaisu sulkeutuneen, omassa oloissa olevan tytön aktivoimiseen)
- 6) Alkuviikkoina kokeilin kaikki mahd. mm. yhteistoiminnallista ja kaikkia menetelmiä mitä minulle oli opetusharjoittelussa opetettu. Mutta oppilaat eivät juurikaan osallistuneet tunneilla. Ratkaisu: Siirryin perinteiseen opetukseen ja kirjoitutin paljon. Näihin kirjoituksiin laitoin tahallani paljon virheitä. Siitä alkoi sitten vähitellen keskustelu.
- 7) Esitystunnit, jolloin tehdään pikkusketsejä pareittain, ryhmissä jne. Oppilas unohtaa esiintymispelkonsa koska esitys on niin mukaansatempaava
- 8) Pysyvät pienryhmät: oppilailla tilaisuus harjoitella vuorovaikutustaitoja. Kukaan ei jää yksin. Opettaja vastaa luokan vuorovaikutuksesta.
- 9) Yritän jakaa energiaani, lämpöäni ja uskoani heille, että he nostaisivat päänsä. Olemalla itse esimerkkinä ja valitsemalla sopivaa ohjelmistoa. Eroamassa olevien vanhempien kanssa heti keskustelu, kun lapsi alkaa oireilla koulussa.
- 10) [klasser som bara sitter tysta (ingen vågar göra bort sig): plocka elever att svara/göra olika saker, tills det kommer självmant.

C) Oppilaan kiusaaminen

- 1) Ryhmäkeskustelut oppilaiden kanssa, tarkat säännöt, sopiminen yhdessä, seuranta viikoittain
- 2) Kiusaaminen omassa luokassa, jolloin kirjallinen kyselykaavake jokaiselle oppilaalle, josta paljastuu, kuka/ketkä kiusaavat ketä. Yleisluento luokassa. Tarvittaessa muita toimia: kuraattori, oppilashuoltoryhmä, vanhemmat.
- 3) Yksi oppilas oli otettu kiusaamisen kohteeksi. Kiusattu oli poika, kiusaajat olivat poikia. Ratkaisu syntyi itsestään, kun vihdoinkin keksin, mistä outo hälinä ym. kummallisuudet johtuivat. Räjähdin. Sanoin suoraan, mitä olin kuullut, nähnyt. Hiukan rehtorin puuttumista tueksi! Ainakin minun tunneillani tilanne rauhoittui.
- 4) Puhutin ensin oppilaita yksitellen ja sitten heidät pistettiin saman pöydän ääreen. Jokainen sai vuorotellen esittää omia näkemyksiään asiasta. Sitten asia sovittiin ja sanoin seuraavani asiaa. Parin viikon päästä kysyin jokaiselta erikseen miten on mennyt. Kiusaaminen loppui, kun huomattiin, että asiaan puututaan heti.
- 5) Juttelu, yhteistyö kotien kanssa
- 6) Olen käyttänyt koulun omia toimintatapoja, mm. Vastuun portaat ja yrittänyt parantaa luokkahenkeä
- 7) Asia avoimesti esille luokassa. Pahimmat tyypit puhutteluun. Yhteys koteihin. Kaikkien mahdollisten kiusaamis- ja syrjimiskeinojen seikkaperäinen selostus. Lukuisia

- puhutteluja. Seurantaa. Uusia puhutteluja. Vuosi meni ennen kuin homma rauhoitui.
- 8) Oppilaiden kanssa keskustelu. Oppilaiden empatiakyvyn herättäminen. Tunteisiin vetoaminen.
 - 9) [bråk, mobbning, elaka kommentarer, utfrysning i en klass (alltid då jag = kf inte såg, hörde ...): - diskussion med föräldrar, - diskussion i klassen. - eleverna skriver vad de gjort/utsatts för - inte anonymt, - enskild diskussion med alla elever, - uppföljning med föräldrar/elever
 - 10) [Trakassering av en elev under lektionstid av några elever]: Försökte komma underfund med vem av eleverna som var "motor". Då jag tyckte jag kommit fram till vem det var, tog jag denna elev till enskilt samtal, och påpekade att jag sett trakasserierna och om de inte genast upphörde skulle det tas upp till behandling på kollegiemötet. Trakasserierna upphörde.

D) Eriyttämiseen liittyvät ongelmat

- 1) Toiminnallinen opetus, jonka mukaan korkeampi käsitteellinen oppiminen perustuu esim motoriikkaan ja neurofysiologiseen kypsymiseen.
- 2) Hyväksymällä sen tosiasian, että en voi käydä koulua kenenkään puolesta. Jos oppilas ei halua oppia, en pysty tätä muuttamaan, teen mitä tahansa. Myös opettajan resurssit ovat rajalliset.
- 3) Vain muutamat lahjakkaat ja rohkeat oppilaat osallistuvat fysiikan ja kemian opetuskeskusteluihin -> Suullisesti valmistettavat kotitehtävät opitusta aiheesta. Kuvustelun yhteydessä vuorollaan kukin oppilas vastaa ja saa pisteen, täydentäjät saavat erikoismerkin, kaikki autetaan alkuun, kukaan ei jää väliin
- 4) Tehtävien selkeä helpottaminen, omat läksyt ja jatkuva kannustaminen. Keskustelut oppilaan kanssa positiivisessa hengessä
- 5) Vähemmän ja monipuolisempia kotitehtäviä, kun oppilaat väsyivät läksyjen tarkistamiseen
- 6) Osittaiset "tasoryhmät" 8-9 luokan matematiikassa, tuki- ja erityisopetusta, konkretisointia, valinnaisia matematiikan tukikursseja heikoille ja lisäkursseja kiinnostuneille
- 7) Asioiden karsiminen ja lukutaidon harjoittelu reaaliaineissa
- 8) Arvotaan parit /ryhmät
- 9) Heikolle/laiskalle oppilaalle pariaksi ahkera ja taitava oppilas
- 10) Epävarma ylivilkas alisuoriutuja pääsi esiintymään, itsetunto parani ja ongelma pieneni
- 11) Yhteistoiminnallinen työskentely: kotiryhmässä ja opiskeluryhmässä monenlaisia osajia -> heikolle ryhmän tuki
- 12) Erilliset kokeet, helpotettu esim suurin kirjaimin
- 13) Kokeen sanalliset tehtävät luetaan ääneen
- 14) Projekti englanninkielisestä maailmasta: ensin kirjallinen, sitten suullinen esitys
- 15) Sovitaan muutaman tunnin mittaiset "urakat". Oppilaat etenevät omassa tahdissa: tietyt työt valmistetaan tietyssä ajassa. Oppilas valitsee järjestyksen: välillä luetaan, sitten kirjoitetaan, tehdään tehtäviä. Mukana on myös tehtävä, jossa voi piirtää/kuvittaa. Jos kirjoittaminen ei suju, voi välillä piirtää ja siirtyä sitten kertaamaan sijamuotoja jne. (=ratkaisu ongelmaan "levoton, hyvin heterogeeninen ryhmä, jolle ominaista lyhytjännitteisyys")
- 16) Koulunkäyntiavustaja ohjasi aluksi opiskelua luokkatilanteessa ja myös rinnakkaisopettajana. Oppilaat saivat ohjeita kirjallisesti. (= ratkaisu maahanmuuttajien erillaisuuden kohtaamiseen)
- 17) Jos mahdollista, varaan 2 luokkatilaa, joista toisessa motivoituneemmat oppilaat saavat edetä rauhassa omaan tahtiin.

- 18) Luokassa hyviä ja heikkoja oppilaita. Jaoimme ne. Kaksi opettajaa, toiselle heikot ja toiselle hyvät.
- 19) Ratkaisu olisi pysyvä kykyryhmitys.
- 20) Myös nopeilla ja lahjakkailla on sama määrä kotitehtäviä, mutta ne ovat eri paikasta kirjaa, kotitehtävistä, lisätehtävistä tai ”lisätekoja” -kohdasta
- 21) Itse tehty opetusmateriaali (varsin työläs juttu!) ja aktiivinen yhteistyö erityisopettajan kanssa.
- 22) Apuna sanat, jotka tulee sisällyttää tarinaan. Kaikki saavat tällä tavoin yleensä aikaiseksi jonkinlaisen tarinan.
- 23) Mahdollisimman selkeä opetus, havainnollista ja peruskäsitteisiin liittyvää. Vähemmän on enemmän -periaate eli perusasioiden ymmärtäminen avaa uusia mahdollisuuksia oppijalle. Opettajat tehtävänä on turhan sälän karsiminen opetuksesta. Avustajan/erityisopettajan käyttö mahdollisimman usein oppitunneilla.
- 24) Kaveriporukan hajottaminen. Oppilas ”pakotetaan” tekemään yksin töitä. Tiukkojen kriteerien asettaminen tietylle numerolle tuntityöskentelyn osalta, esim. paljonko tehtäviä on tehtävä tunnilla. Yhteistyössä vanhempien kanssa ”palkitsemisjärjestelmän” luominen.
- 25) [Elevernas kunskapsnivå varierar fruktansvärt mycket]: - De svaga eleverna får stöd med t.ex. läxläsning, samt anpassade prov
 - a. De starka eleverna får tips på litteratur etc. så att de kan fördjupa sina kunskaper.
- 26) [Stora grupper med stor spridning på kunskapsnivån]: Mycket individuellt arbete där man fungerar som handledare
- 27) [Svårt för vissa elever att hinna anteckna i rimlig hastighet]: PowerPoint, skriva ut åhörarkopior till eleverna
- 28) [Att hinna se och ge av min tid åt de duktiga eleverna under lektionerna. Oftast är det ju de svaga el. stökiga eleverna som får det mesta av min uppmärksamhet]: Oftast blir det att de får någon extra övning att jobba med medan de andra ännu får jobba en stund med ordinarie övning. ’Berömmar dem. Det är egentligen ingen lösning, men något annat har jag heller inte hittat på. Någon gång, om de själva vill, får de gå runt o. hjälpa sina klasskamrater.
- 29) [Svårt hinna med alla elever i stora heterogena grupper]: I vissa klasser fungerar det bra genom att eleverna sitter gruppvis och hjälper varandra.

E) Oppimisvaikeudet (esim. lukivaikeus, omat oppimistaidot)

- 1) Yhteistyö pätevän avustajan kanssa. Ennakkoluuloton soveltaminen ja eläytyvä tuntisuunnittelu (näkövammaisen oppilas luokassa, kuvataide)
- 2) Oppilailla on eri lähtökohdat ja eri mahdollisuudet oppimiseen, joten on pakko hyväksyä ”erilaiset” oppimäärät ja sovittava tunnit niin, että jokaiselle on jotakin. Ennen kuin opettaja tottuu tähän, on hänen tehtävä paljon ajatustyötä ja kokeilua.
- 3) Oman kirjallisen tuotoksen tuottamisen vaikeus joillakin oppilailla, johon ratkaisuna on ohjattu suunnittelu ja kappalekohtaiset ohjeet (kieliopinnoissa).
- 4) Opettaja tekee yhdessä oppilaan kanssa päätelmät.
- 5) Oppilas teki kokeita suullisesti (= vastasi ensin suullisesti ja kirjoitti vastauksen sitten) joko minulle tai erityisopettajalle. Tulokset paranivat. (=ratkaisu ongelmaan, jossa lukivaikeutta ei ole hoidettu)
- 6) Helpotetut kemian työt.
- 7) Opetuksesta on tehtävä johdonmukaisen yksinkertaista.
- 8) Työtapoja on vaihdeltava oppitunnin aikana useasti. Parityöskentelyn määrä on runsaasti kasvanut ja opettajan ”luentotyypinen” opetus on kutistunut lähes minimiin. (=ratkaisu keskittymiskyvyttömien oppilaiden kohdalle)

- 9) Eri tasoisten oppilaiden väliset yhteistoiminnalliset työtavat → haastetta yksille ”opettaa” toisia, toisille tehdä oma osuutensa.
- 10) Ongelmaa on pyritty ratkaisemaan osa-aikaisen erityisopetuksen ja tukiopetuksen keinoin. Lopulta on päädytty siihen, että eriytetään opittavaa ainesta ja pyritään vahvistamaan perustaitoja sovelluksen kustannuksella.
- 11) Yhteistyö oppilashuoltoryhmässä, koulupsykologin tutkimukset, erityisopettajan antama tuki opetuksessa sekä tukiopetus, keskustelut vanhempien kanssa: huoltajia tyydyttävän ratkaisun löytäminen lapsen oppimisen tukemiseen
- 12) Lyhyet opetustuokiot, nopea tempo, opettajajohtoisessa opetuksessa ”sotilaskuri”

F) Heikko motivaatio

- 1) Säännölliset keskustelut oppilaan kanssa, töiden aikatauluttaminen (yksi asia kerrallaan), kannustaminen ja myönteisten asioiden löytäminen oppilaan työstä
- 2) Jatkuva soittamista huoltajalle (lintsaus)
- 3) Varhainen puuttuminen lintsaukseen, vanhemmat mukaan, poissaolotunnit korvataan
- 4) Ohjaus, palkitseminen, ”piiska”
- 5) Video, ristikko tms. motivoiva tehtävä lomaa edeltäville tunneille.
- 6) Annetaan pisteitä tehdyistä monisteista
- 7) ”Porkkana” esim. tunnin lopetus 2 min aiemmin tai lopuksi mukava tehtävä.
- 8) Hyväksymällä sen, että kaikki eivät pidä samoista asioista.
- 9) Oppilaat saivat itse valita kirjasta lempilauluja, joiden sivunumero laitettiin lapulle ja arvottiin laulu, joka laulettiin. Tulos: oppilaat motivoituivat laulamaan, koska valinta oli jonkun heistä. Vastuu oli oppilailla.
- 10) Ilmoitin, että alan merkitä hymiöitä :) viikkoraportteihin jokaisesta tunnista, jolloin oppilas soittaa. Jokainen :) –merkinä on 0,1 korotus kurssiarvosanaan. Toimii, etenkin pojilla!
- 11) Leikkimielinen viikon veikkaus 1,x,2 -menetelmällä, joka käsittelee kuluneen viikon uutisia
- 12) Pysin laatimaan tehtävät niin, että jätän oppilaille valintoja, jotta he voivat kehittää tehtävää mieleiseensä suuntaan
- 13) Järjestä henkilökohtaista aikaa oppilaan kanssa ja puhu. Jos oppilas ei edelleenkään avaudu, kerro huolesi ja seuraamukset käytöksestä, jos se jatkuu. Anna oppilaalle aikaa vastata. Pidä kiinni ”uhkauksistasi”.
- 14) Ryhmätyöt, musiikki, piirtäminen, yleensäkin työtapojen vaihtelevuus, kyselyt oppilaiden toiveista, kannustaminen
- 15) Ko. tunnilla ”ei opiskeltu” vaan pelattiin, leikittiin, käytettiin musiikkia ja kuvamateriaalia. Esim. sanakokeen sijaan pelattiin ristinollaa läksynä olleista sanoista tai harjoiteltiin kuullun ymmärtämistä videon avulla.
- 16) [intresse]: ökat motivationen via beröm, film, internet
- 17) [Att få svaga/liggiltiga elever att börja delta i undervisningen, göra sina läxor...]: Svaga elever försöker jag i mån av möjlighet hjälpa extra på lektionerna o. ibland någon stöd lektion. Jag är mån om att uppmuntra, berömma dem för varje litet framsteg de gör. Ber föräldrarna hjälpa sitt barn. ☺ pratar jag enskilt med för att komma fram till orsaken för liggiltigheten. Försöker få dem att inse varför de behöver finska o. varför det lönar sig att följa med på lektionerna o. göra läxorna. I vissa fall blir det samtal hem. Försöker få dem att börja delta i undervisningen genom uppmuntran och beröm. Ibland lyckas jag o. ibland inte
- 18) [Elever idag vana med TV, data infon som överöses dem med ett antal ”klick”, är det nåt du ej gillar, ”klickas” detta snabbt bort ... koncentrationen kort, upplevelsen viktig]: - kan ej ”konkurrera” med mediabusets kanaler men har börjat i allt högre grad basera undervisningen på variation o. upplevelser, provocera mera! ☺ Detta varvat med gammal hederlig katederundervisning!

Taulukko 26. Onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutusta estävät tai vaikeuttavat seikat koulun koon mukaan: *alakoulut (ka)*

	1–99 oppilasta (n = 23)	100–299 oppilasta (n = 90)	300–499 oppilasta (n = 110)	500– oppilasta (n = 51)	Kaikki (N = 274)
Oppilaiden erityisen tuen tarpeiden määrä	2,3	2,6	2,8	2,7	2,7
Oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti	2,0	2,5	2,8	3,0	2,7
Oppilaiden erilaiset oppimiskyvyt ja -valmiudet	2,4	2,6	2,7	2,7	2,6
Häiriköivät oppilaat	2,4	2,4	2,5	2,6	2,5
Tavoitteiden määrä suhteessa opetusaikaan	2,1	2,2	2,5	2,6	2,4
Oppituntien pitoon liittymättömät tehtävät	2,3	2,3	2,4	2,5	2,3
Suuret erot oppilaiden taustoissa	1,9	2,1	2,2	2,2	2,2
Opetustilojen epätarkoituksenmukaisuus	1,7	1,8	2,4	2,4	2,2
Välinpitämättömät oppilaat	2,0	2,0	2,2	2,3	2,1
Oppimateriaalien puute tai vähäisyys	1,7	1,8	2,0	2,0	1,9
Muu seikka	0,0	2,5	2,3	2,3	2,4

Taulukko 27. Onnistuneen oppitunnin tai opetusjakson toteutusta estävät tai vaikeuttavat seikat koulun koon mukaan: *yläkoulut (ka)*

	1–149 oppilasta (n = 77)	150–299 oppilasta (n = 371)	300–449 oppilasta (n = 520)	450– oppilasta (n = 750)	Kaikki (N = 1718)
Oppilaiden erilaiset oppimiskyvyt ja -valmiudet	2,6	2,8	2,8	2,8	2,8
Oppilaiden erityisen tuen tarpeiden määrä	2,4	2,6	2,7	2,8	2,7
Häiriköivät oppilaat	2,3	2,6	2,5	2,6	2,6
Välinpitämättömät oppilaat	2,3	2,5	2,5	2,6	2,5
Oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti	1,9	2,3	2,5	2,7	2,5
Tavoitteiden määrä suhteessa opetusaikaan	2,5	2,4	2,4	2,4	2,4
Oppituntien pitoon liittymättömät tehtävät	2,1	2,1	2,2	2,3	2,2
Suuret erot oppilaiden taustoissa	1,9	2,0	2,1	2,2	2,1
Opetustilojen epätarkoituksenmukaisuus	1,7	1,8	1,9	2,0	1,9
Oppimateriaalien puute tai vähäisyys	1,7	1,8	1,7	1,9	1,8
Muu seikka	2,8	3,0	3,0	3,0	3,0

Taulukko 28. Perusjoukko, suunniteltu ja toteutunut otos sekä vastausprosentit: Alakoulut

Ositteet Alueet	Kuntamuoto	Kouluperusjoukko		Suunniteltu otos		Toteutunut otos		Vastausprosentit	
		N	Opp.-%	Kouluja	Opettajia	Kouluja	Opettajia	Koulut	Opettajat
Etelä-Suomi	Kaupunki	600	36,1	72 (61) ¹	146	37	79	51,4	54,1
	Maaseutu	179	3,7	7 (6)	9	3	5	42,8	55,6
	Yhteensä	779	39,8	79 (67)	155	40	84	50,6	54,2
Länsi-Suomi	Kaupunki	596	25,7	52 (45)	101	31	80	59,6	79,2
	Maaseutu	471	8,5	17 (15)	18	12	14	70,6	93,3
	Yhteensä	1067	34,2	69 (60)	119	43	94	62,3	79,0
Itä-Suomi	Kaupunki	155	6,5	13 (12)	26	6	12	46,2	46,2
	Maaseutu	266	5,0	10 (10)	15	8	12	80,0	80,0
	Yhteensä	421	11,4	23 (22)	41	14	24	60,9	58,5
Oulun lääni	Kaupunki	191	7,6	15 (13)	32	6	16	40,0	50,0
	Maaseutu	154	3,1	6 (4)	5	4	5	66,6	100,0
	Yhteensä	345	10,7	21 (17)	37	10	21	47,6	56,8
Lapin lääni	Kaupunki	67	2,5	5 (4)	8	2	4	40,0	50,0
	Maaseutu	97	1,4	3 (3)	3	0	0	0,0	0,0
	Yhteensä	164	3,9	8 (7)	11	2	4	25,0	36,4
Suomenkieliset	Yhteensä	2776	100,0	200 (173)	363	109 (158)²	227 (297)²	79,0³	81,8³
Ruotsinkieliset	Kaupunki	155	73,6	37 (30)	51	22	48	59,4	94,1
	Maaseutu	97	26,4	13 (12)	12	7	9	53,8	75,0
	Yhteensä	252	100,0	50 (42)	63	29 (36)²	57 (65)²	72,0³	100,0³
Kaikki	Yhteensä	3052	100,0	250 (215)	426	138 (194)²	284 (362)²	77,6³	85,0³

¹ Suluissa olevat luvut kertovat arviointiin suostuneiden koulujen määrään.

² Suluissa olevissa luvuissa ovat mukana myös ne koulut, jotka halusivat vastata anonyyminä: suomenkielisiä kouluja 49 ja opettajia 70, ruotsinkielisiä kouluja 7 ja opettajia 8.

³ Yhteensä -rivien vastausprosentit on laskettu kaikkien vastanneiden koulujen ja opettajien lukumääristä.

Taulukko 29. Perusjoukko, suunniteltu ja toteutunut otos sekä vastausprosentit: *Yläkoulut*

Ositteet Alueet	Kuntamuoto	Kouluperusjoukko		Suunniteltu otos		Toteutunut otos		Vastausprosentit	
		N	Opp.-%	Kouluja	Opettajia	Kouluja	Opettajia	Koulut	Opettajat
Etelä-Suomi	Kaupunki	199	35,5	53 (49) ¹	985	40	554	75,5	56,2
	Maaseutu	31	3,2	5(5)	61	4	21	80,0	34,4
	Yhteensä	230	38,7	58 (54)	1046	44	575	75,9	55,0
Länsi-Suomi	Kaupunki	141	25,8	39 (38)	795	34	421	87,2	53,0
	Maaseutu	91	8,4	13 (12)	152	11	72	84,6	47,4
	Yhteensä	232	34,2	52 (50)	947	45	493	86,5	52,1
Itä-Suomi	Kaupunki	38	6,8	10 (9)	211	6	95	60,0	45,0
	Maaseutu	52	5,4	8 (8)	81	7	67	87,5	82,7
	Yhteensä	90	12,2	18 (17)	292	13	162	72,2	55,5
Oulun lääni	Kaupunki	39	7,5	11 (10)	224	7	84	63,6	37,5
	Maaseutu	33	3,2	5 (5)	65	5	41	100,0	63,1
	Yhteensä	72	10,6	16 (15)	289	12	125	75,0	43,2
Lapin lääni	Kaupunki	21	2,7	4 (3)	43	3	34	75,0	79,1
	Maaseutu	25	1,6	2 (2)	24	1	6	50,0	25,0
	Yhteensä	46	4,3	6 (5)	67	4	40	66,6	59,7
Suomenkieliset	Yhteensä	670	100,0	150 (141)	2641	118 (141)²	1395 (1616)²	94,0³	61,2³
Ruotsinkieliset	Kaupunki	33	77,5	33 (28)	445	27	283	81,8	63,6
	Maaseutu	12	22,5	12 (10)	152	8	66	66,6	43,4
	Yhteensä	45	100,0	45 (38)	597	35 (38)²	349 (373)²	84,4³	62,5³
Kaikki	Yhteensä	715	100,0	195 (179)	3238	153 (179)²	1744 (1989)²	91,8³	61,4³

¹ Suluissa olevat luvut kertovat arviointiin lupautuneiden koulujen määrän.

² Suluissa olevissa luvuissa ovat mukana myös ne koulut, jotka halusivat vastata anonyymienä: suomenkielisiä kouluja 23 ja opettajia 221, ruotsinkielisiä kouluja 3 ja opettajia 24.

³ Yhteensä -rivien vastausprosentit on laskettu kaikkien vastanneiden koulujen ja opettajien lukumääristä.

Bilaga 11. Jämförelser mellan svenska och finska lågstadie- och högstadieskolor

Tabell 1. Lärarnas viktigaste pedagogiska grundtankar eller principer

Viktigaste pedagogiska principen	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Ej svar	8	14	5	12
Mål av allmän karaktär				
Betonar både fostran o kognitiva mål	12	6	4	3
Betonar fostran	6	5	12	5
Betonar kognitiva mål		3	2	2
Konstruktivism och andra ismer	3	2	7	6
Färdigheter och attityder som eftersträvas				
Inlärnings- o tankeförmåga	3	8	2	5
Ansvar och lära för livet	3	2	5	5
Praktiska färdigheter o kreativitet	2	1	1	1
Relation till eleverna och inlärningsmiljö				
Jämlig o rättvis behandling av eleverna	9	7	15	12
Trevlig och trygg inlärningsmiljö	17	5	8	7
Undervisningsarrangemang				
Beakta individuella behov och förmåga	14	12	13	6
Att väcka motivation	3	12	2	4
Elevercentrerad, interaktion lärare-elever	5	6	4	7
Learning by doing, eleverna aktiva	5	5	10	9
Praktisk, åskådlig, problemcentrerad		3	1	3
Allmän kontroll av undervisningssituationen	3	3	3	5
Mångsidig undervisning	3	2	2	2
Enskilda metoder nämns	3	1	2	2
Annat	2	4	1	2
Totalt	100	100	100	100

Tabell 2. Beaktande av olika aspekter vid planering av undervisningen

	Svenska lågstadier	Svenska högstadier	Finska lågstadier	Finska högstadier
Lokala läroplanen	3,3	3,0	3,0	3,0
Läroämnets karaktär	2,9	3,0	2,9	3,2
Grunderna för läroplanen	2,9	2,7	2,7	2,8
Skillnader mellan elever och i behov	2,7	2,5	2,8	2,6
Samarbete med andra lärare	2,6	2,2	2,5	2,3
Läro- och arbetsböcker	2,5	2,3	2,7	2,6
Tillgången på läromedel o dyl	2,5	2,3	2,8	2,8
Tillgängliga undervisningsutrymmen	2,5	2,2	2,7	2,6
Elevernas förväntningar	2,3	2,3	2,1	2,2
Vårdnadshavarnas förväntningar	1,9	1,7	2,0	1,7
Elevernas kön	1,4	1,4	1,6	1,4
Annat	3,5	3,1	2,4	3,1

Tabell 3. Betonandet av olika faktorer vid val av metoder

	Svenska lågstadier	Svenska högstadier	Finska lågstadier	Finska högstadier
Att arbetsron bibehålls	3,3	3,2	3,3	3,2
Elevernas möjligheter att vara aktiva	3,2	3,1	2,8	2,7
Möjlighet att ge eleverna respons	3,0	2,9	2,7	2,6
Målinriktad interaktion mellan eleverna	2,7	2,6	2,7	2,7
Differentiering av underv. i olika former	2,6	2,5	2,6	2,3
Möjlighet för eleverna att gå fram i egen takt	2,5	2,2	2,6	2,4
Möjlighet för eleverna att bedöma sig själva	2,4	2,2	2,3	2,3
Att elevernas självkänsla stärks	3,5	3,1	3,3	3,1
Att elevernas egen inlärningsförmåga utvecklas	3,4	3,1	3,2	3,1
Att elevernas tankeförmåga utvecklas	3,3	3,3	3,3	3,2
Fostran till tolerans	3,3	3,0	3,4	3,1
Att målen för fostran och undervisning förverkligas	3,2	2,9	3,3	3,1
Att elevernas sociala utveckling stöds	3,2	2,8	3,3	2,9
Att elevernas kunskapskapital s systematiskt ökar	3,2	3,1	2,8	2,8
Att elevernas sunda uppväxt och utveckling befrämjas	3,2	2,9	3,3	2,9
Att elevernas praktiska färdigheter utvecklas	3,0	2,7	3,0	2,8
Att undervisningen är varierande och mångsidig	3,1	3,1	2,9	2,9
Hemuppgifter som stöd för inläringen i skolan	2,9	2,7	2,9	2,8
Möjligheter att handleda studierna (t.ex. individuellt)	2,6	2,3	2,6	2,4
Överensstämmelsen med de läromedel som används	2,5	2,4	2,7	2,7

Tabell 4. Det dagliga bruket av läromedel och annat material

Läroböcker	Svenska lägstudier %	Svenska högstudier %	Finska lägstudier %	Finska högstudier %
Nästan inte alls	3	13		5
I någon mån	8	22	5	14
Mycket	46	32	40	34
Väldigt mycket	43	34	55	47

Arbets- och övningsböcker	Svenska ågstudier %	Svenska högstudier %	Finska lägstudier %	Finska högstudier %
Nästan inte alls	9	40	11	28
I någon mån	37	24	31	20
Mycket	35	23	37	22
Väldigt mycket	19	13	21	30

Lärohandledningar	Svenska lägstudier %	Svenska högstudier %	Finska lägstudier %	Finska högstudier %
Nästan inte alls	3	52	3	20
I någon mån	62	40	17	43
Mycket	22	8	41	24
Väldigt mycket	14	1	40	13

Andra böcker än läroböcker, arbets- eller övningsböcker och lärohandledningar	Svenska lägstudier %	Svenska högstudier %	Finska lägstudier %	Finska högstudier %
Nästan inte alls	5	13	4	13
I någon mån	58	43	70	58
Mycket	25	34	25	24
Väldigt mycket	13	10	3	6

Egna arbetsblad	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Nästan inte alls		6	12	5
I någon mån	25	23	52	38
Mycket	48	40	30	41
Väldigt mycket	27	31	6	17

Tabell 5. Betydande problem som lärarna stött på i sin karriär.

	Svenska lägstadier %	Svenska högstadies %	Finska lägstadies %	Finska högstadies %
Ej svar	22	30	20	33
Eleverna störande, oroliga	25	20	25	20
Differentieringsproblem	12	12	18	14
Hem-skola problem	11	2	6	2
Inlärningsvårigheter	9	4	4	3
Fysiska miljön	3	7	2	2
Eleverna tillbakadragna, deltar ej	2	1	3	3
Mobbning	2	1	5	2
Skolans kravnivå för hög	2	2	2	3
Svag motivation	2	11	3	8
Brott		1	1	
Hemuppgifterna ogjorda		1	3	2
Svag självkänsla, depression		1	3	1
Andra problem	12	8	6	8

Tabell 6. Hinder för lyckad undervisning

	Svenska lågstadier	Svenska högstadier	Finska lågstadier	Finska högstadier
Stor mängd uppgifter utöver undervisning i klass	2,7	2,2	2,2	2,2
Varierande inlärningsförmåga och -färdigheter hos eleverna	2,6	2,7	2,6	2,8
Elevernas stora behov av speciellt stöd	2,5	2,4	2,7	2,7
Stort antal elever per lärare	2,5	2,1	2,8	2,6
Målens omfattning i förhållande till undervisningstiden	2,3	2,3	2,4	2,5
Stora skillnader i elevernas bakgrund (t.ex. olika modersmål)	2,1	1,8	2,2	2,1
Störande elever	2,1	2,3	2,5	2,6
Brist på läromedel	2,0	1,8	2,0	1,8
Oändamålsenliga undervisningsutrymmen	1,9	1,7	2,2	2,0
Likgiltiga elever	1,8	2,3	2,3	2,6

Tabell 7. Förändringar i undervisningen under de senaste fem åren (+ anger en positiv förändring och - en negativ)

	Svenska lågstadier %	Svenska högstadier %	Finska lågstadier %	Finska högstadier %
Ej svar	45	41	41	44
Ej förändring	3	1	3	3
Planering +	12	6	11	7
Planering -	8	4	4	5
Beaktande av elev +	3	2	8	4
Beaktande av elev -		1	1	3
Genomförande +	6	15	10	10
Genomförande -	2	5	2	3
Materiellt +	5	9	6	10
Materiellt -		2	1	2
Endast objektet nämns	17	11	8	7
Annat		3	3	2

Bilaga 12. Lärarnas beskrivningar av lyckade lektioner

A) I beskrivningarna betonas att olika mål för fostran och undervisning uppnås.

En lektionsserie som varit lyckad är bl.a. i åk 9 när jag läst Peter Pohls "Janne min vän". Sedan har jag satt ihop en massa frågor runt personer, händelser, etik moral, känslor. Uppgiften har varit att eleverna i uppsatsform skall fundera ut "svaren" utgående från egna erfarenheter. Fantastiska analyser! Sedan ytterligare muntlig genomgång där man diskuterar och argumenterar och resultatet är att de flesta på något sätt utvecklas i sitt tänkande.

Målet: att lära grundstrukturerna i den organiska kemin. Genom att dels rita strukturformler och sedan bygga dem med atommodeller befästs detta och eleverna är intresserade. Tillräckligt med tid bör reserveras för detta.

Reklamanalys: Målet var att få eleverna att inse att vi påverkas av reklamen, omedvetet, och att reklamen byggs upp för att påverka oss. De flesta elever lyckades se under ytan och hitta tecknen eller tricket. Steg 1: Välja och vraka bland bra och dålig reklam. Steg 2: gemensam bildbeskrivning och tolkning, bl.a. med hjälp av internet. Steg 3: Individuella reklamanalys, skriftligt.

- Mål att upptäcka och lära sig om skogens olika vegetationsskikt samt att kunna ha undervisning ute.
- Avsnittet om skogens olika skikt, åk 8 förbereddes teoretiskt med PowerPoint, anteckn. i häfte, uppgifter under 1 lektion. Artkännedom ytterligare under 2:a lektion följande gång + förebereelser för fältbesök. Under tredje lektionen själva fältbesöket i närheten av skolan. Eleverna jobbar målmedvetet i grupper, de vet vad de söker, ska hitta och samla in. Under fjärde lektionen bearbetas materialet till stora collage till vilka alla grupper bidrar med resultat.
- Helheten lyckad. Den ger eleverna synligt resultat även i praktisk form.

Undervisningsperiod: Pythagoras sats i en grupp bestående av nio med svårigheter i matematik. Undervisningen var helt baserad på att tänka rent konkreta kvadrater på triangelns sidor och deras areor. Vi räknade utan ekvationer. Hela gruppen klarade provet med godkänt vitsord. Provet var av normal svårighetsgrad.

Vi läste om Sverige i MN och då tog jag upp bildkonstnären John Bauer. Jag berättade en kort inledning om honom. Sedan fick eleverna läsa mera om honom på Internet bl.a. hans dramatiska död. Sedan skulle de teckna en "John Bauer" – teckning. Använda liknande färgskala som J.B, liknande motiv osv. Slutresultatet blev fint. De kommer ihåg John Bauer.

B) I beskrivningarna betonas elevernas motivation och aktivitet.

Att jobba med media, medieanalys o. mediekritiskhet.
När eleverna jobbar med dator (särskilt hämmade elever) finns inte fördomarna närvarande – de utgår inte ifrån att misslyckas ... Här gäller det att ha en bra uppgiftsgrund som kan förverkligas så fritt som möjligt genom tekniken.

Människans fortplantning åk 9 var bra – mycket pga motivationen som var rätt hög för att lära sig mer om kroppen hos män/kvinnor (även om ytterst få erkänner öppet att det

är intressant – men det märks ändå). Jobbade omväxlande med föreläsning & gruppdiskussioner.

Fysikundervisningen med två grupper i åk 9 senaste läsår lyckades ge många ett intresse för ämnet så att ungefär hälften av eleverna i båda grupperna anmälde sig till en frivillig fysikkurs på sommaren. Undervisningen varvade teori och laborationer. Någonting som starkt bidrog till ett positivt resultat var att båda grupperna var ganska lugna. Vi kunde koncentrera oss på fysiken i stället för ordningen och det var lätt att följa med. Trots att en del saker var svåra bidrog de ändå till intresset.

Tystläsningstimmar där elever tyst fnissar till för något roligt de läst, i en alldeles lugn stund då alla är fördjupade i sin bok. Målet är att de svaga eleverna känner att de greppat innehållet i en FINSK bok, vilket höjer deras självförtroende med storm! De starka stärker sin språkstruktur och över sitt ”finska öga”.

En lektion i ämnet kroppsspråket brukar bli lyckad. För det första är ämnet i sig intressant – det handlar om oss människor och hur vi betar oss och igenkänningsfaktorn är hög. För det andra brukar jag berätta om episoder i mitt eget liv där kroppsspråket haft betydelser. Jag föreläser första halvan av lektionen och ställer många frågor. Sedan använder jag eleverna för att visa exempel på olika typer av gester i vardagen. Sedan får eleverna göra ett grupparbete, där de med text och bild får förklara kroppsspråk i olika situationer. Avslutningsvis presenteras elevernas arbeten.

Har i åk 9 behandlat Helsingfors. Gjort frågor till en CD med de viktigaste sevärdheterna. Eleverna har både lyssnat o. läst, plockat ut ord. Fått välja en sevärdhet de sökt mera information om och gjort en plansch. Presenterat sin sevärdhet för klassen, berättat med egna ord (stödord på lapp). Avslutat med en kort filmsnutt + digifoton för att kolla upp att de mest bekanta byggnaderna känns igen.

Eleverna är aktiva hela tiden o. motiverade därför att de vet att de har nytta av att känna till lite om sin huvudstad.

Målsättningen är att bekanta eleverna med vår huvudstad så att de vet vad de ser när de rör sig där o. vill besöka platserna vi behandlat. Lär sig samtidigt ord o. uttryck, lär sig förstå tal och text mera.

En hetsig diskussion kring val av skönlitteratur födde idén om ett ”skräpläsningssprojekt” där alla läste ”dåliga” böcker och funderade över klicheer i dessa. Naturligt kom vi också in på en kvalitetsdiskussion rörande film etc och eleverna hade hjärtans roligt då de presenterade sina ”fynd” och lyssnade på varandras recensioner.

Det som faktiskt upplevts som bäst har varit då bråkstakarna varit sjuka och de övriga eleverna har (även muntligt) uttryckt sin lättnad och bara njutit av friden att få jobba i lugn o. ro. Eleverna har nästan andäktigt lyssnat till teorin och sedan satt igång med uppgiften. Då har det känts skönt att vara lärare!

C) I beskrivningarna betonas lyckade undervisningsarrangemang.

Då jag kunnat använda mig av flera olika källor och metoder under en lektion t.ex. läsa högt, visa bilder, en filmsekvens och uppmuntrat till nyfikenhet och diskussion.

En lyckad lektion börjar med att eleverna kommer i tid och inte är alltför hungriga el. trötta. Först repeteras det som vi gick igenom förra gången/läxan muntligt. Sedan fortsätter läraren undervisa och låter eleverna uttala sig och ana sig till de rätta svaren, medan de samtidigt antecknar/illustrerar händelsen i sina häften. Efter detta får elev-

erna en uppgift som de gör antingen ensamma el. i grupp. Läxan blir att göra uppgiften klar el. att repetera händelsen.

Projektarbete: eleverna jobbar i små grupper / parvis, tar reda på olika saker, producerar material (eventuellt med hjälp av datorer) och delar resultatet med hela klassen. Hela gruppen jobbar med samma sak (t.ex. Kalevala) men har olika synvinklar eller fördjupar lite olika områden.

Under senare tid har jag ofta vid repetition inför prov låtit eleverna jobba i smågrupper (3-4 elever), där det i varje grupp finns åtminstone en stark och en svag elev, med lämpliga repetitionsuppgifter. Avsikten är att "utnyttja" de starka eleverna till att lära sina kamrater. Ofta lär sig också de goda eleverna av att hjälpa sina kamrater.

Eleverna skulle lära sig infinitiv III. För att förtydliga att det inte är "mennä", "ruveta" som själv får infinitiv III, utan det efterföljande verbet, stod eleverna upp och på uppmaningen "Tulkaa mukaan pelaamaan koripalloa" fick de komma med i den gruppen och vi hoppade omkring och "spelade". Sedan "Tulkaa kotiin pelaamasta". På tavlan: exempel "hallissa pelaamassa", tulen hallista pelaamasta. De antecknade. "Pelastan varoit- tan" etc. förklarades med "från att något ska hända" "varna för att gå ut på isen - går ej, "tvinga" att gå - går.

Åk 9: Den västerländska litteraturen. Mål: presentera romantikens tankar o. idéer med fokus på Goethe. Medel: Målning av C D Friedrich. "Vad uttrycker tavlan?" Goethe: Werther vänder sig till en frågespalt: "Vad skall jag göra? Återvända till Lotte o. Albert? Eleverna ger råd. Faust: "Beskriv situationer där du velat att tiden skulle stanna." Lektionen blev lyckad eftersom eleverna kunde bidra med eget tankestoff. Romantiken klargjordes på ett för eleverna tydligt sätt. Goda diskussioner utgående från Faust. Vad är viktigast? Jaget och min egen tillfredsställelse eller det allmännas väl?

En duktig klass i kemi där de fick ett öppet labb att göra dvs. de fick inga instruktioner utan de skulle tänka ut hur de skulle gå till väga.

Det var roligt att följa med hur de tänkte och jobbade tillsammans.

Jag anser att man inte alltid skall tugga allt färdigt åt dem.

Nu just är jag ganska nöjd över arkitekturs temat för åk 9. I uppgiften ingår en del som grupparbete och en del som individuellt arbete. I grupparbetet skall eleverna ta reda på fakta om en byggnad de tycker är betydelsefull eller intressant i sin närmiljö, därefter skall byggnaden fotograferas och man skall få fram olika intressanta detaljer som närbilder. Foton och fakta skall presenteras för de övriga eleverna muntligt och som "collage". Det individuella arbetet baseras på detaljer från byggnaden. En detalj från byggnaden skall man använda som utsmyckning eller som del av den stol som skall designas för huset.

Mål. Inlärnin g av begreppet Arbete, energi, effekt. Metod. Gruppen med till skolans styrkesal. Alla har uppgifter, tidtagning, bokföring. Genomgång i klass samt beräkning av de olika storheterna.

Jag har använt mig av stationsundervisning där eleverna i grupper om 3 utför olika uppgifter vid varje station. Målet har varit att alla deltar och gör något och det har de gjort ofta med iver även de mest "besvärliga". Denna uppgift är också bra för de kinestetiska eleverna. De får röra på sig och sedan är det en kort tid vid varje station att koncentrerar sig, innan de byter till ny uppgift.

Litteraturcirklar. Elever har gruppvis läst böcker (samma titel) och gör olika uppgifter inom gruppen. En elev i gruppen leder diskussionen och kollar att de andra gjort uppgifterna och ber dem redovisa. Uppgifterna varierar inom gruppen. Projektet tar en månad (en lektion i veckan) i anspråk. Roliga diskussioner.

D) Beskrivningarna lyfter fram undervisningens kvalitet som helhet.

Jag är innerligt trött på min egen undervisning! – som går ut på att jag formulerar en fråga, ett problem (som dessutom är helt lösryckt, ingår inte i någon större helhet) som eleverna sedan svarar på i bildform. MEN, egentligen vill jag att eleverna själva är medvetna om målen; VILKA KUNSKAPER BEHÖVER JAG I LIVET? Att eleven själv formulerar problemet, prövar på olika lösningar samt utvärderar det han skapat!

Jag och elevassistenten kom till klassen med målet att undervisa matematik, möttes av aggressivitet och strejk för kravet att få sluta lektionen 10 min tidigare. Vill tillkämpar oss möjlighet att tala och svara på frågor. Jag argumenterar för en ordning där alla kan tala till punkt och läraren leder. Alla elever får sedan föra fram sina synpunkter i tur och ordning. Hälften avstår. Utan att egentligen bemöta något inlägg beskriver och motiverar jag de ramar jag vill skall gälla. För troendet återställs därvid. Lektionen avslutas vid normal tidpunkt. En nia med mycket frustration och frekventa utbrott.

Med risk för att jag inte svarar direkt på denna fråga skulle jag ändå vilja föra fram följande:

Jag upplever att jag har lyckats med undervisningen när eleverna märker konkret hur de gör framsteg i sina studier. Tydlig feedback alltid när något mål nåtts, likaså konsekvent feedback när eleven håller på att tappa målet. I utvärderingar som elever gjort efter kurser har eleverna upplevt detta förfaringssätt väldigt positivt. De har sagt att de mycket bättre fokuserar på sina studier nu. För att ge en fingervisning om hur bedömningen sker brukar vi komma överens om att ca $12/3$ = timaktivitet, $1/3$ = prov, arbeten och $1/3$ = läxförhör. (Detta kräver målmedvetenhet av läraren och framförallt att läraren är konsekvent & noggrann.) Passar ej alla lärartyper, men jag känner mig hemma med detta system.

KOULUTUKSEN ARVIOINTINEUVOSTON JULKAISUJA

- 1:2004 **Koulutuksen arvioinnin uusi suunta.** Arviointiohjelma 2004–2007. 55 s. 10 e. Myös verkkoversio.
- 2:2004 **Utbildningsutvärderingens nya inriktning.** Utvärderingsprogram för perioden 2004–2007. 57 s. 10 e. Myös verkkoversio.
- 3:2005 **New Directions in Educational Evaluation.** Evaluation Programme 2004–2007. 64 s. 10 e. Myös verkkoversio.
- 4:2005 Ståhle, B.: **Toisen asteen koulu Pohjoismaissa.** Toisen asteen koulujen pohjoismainen vertailu ”Pohjoismainen ISUSS-raportti”. 143 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 5:2005 Räsänen, A.: **EFQM-arviointimalli ammatillisen koulutuksen järjestäjien arvioinnin tukena.** 72 s. 20 e.
- 6:2005 Lyytinen, H.K. & Räsänen, A. (toim.): **Kehittämissuuntaa arvioinnista.** 246 s. 25 e.
- 7:2005 Rönnholm, H. & Räsänen, A. (toim.): **Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan?** Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa. 37 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 8:2005 Korkeakoski, E. (toim.): **Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa.** Osaraportti 1: Arviointiraportti. 61 s. 12 e. Myös verkkoversio.
- 9:2005 Korkeakoski, E.: **Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa.** Osaraportti 2: Tausta ja tulokset. 156 s. 21 e. Myös verkkoversio.
- 10:2005 Korkeakoski, E. (toim.): **Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa.** Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. 131 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 11:2005 Mehtäläinen, J.: **Eriyisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa.** 100 s. 17 e. Myös verkkoversio.
- 12:2005 Knubb-Manninen, G. (red.): **Grundtryggheten och behovet av stöd i skolan.** 60 s. 12 e. Myös verkkoversio.
- 13:2005 Rönnholm, H. & Räsänen, A. (red.): **Utvärdering stödjer utvecklingen – hur kan utvärderingens utveckling stödjas?** Stöd till utbildningsanordnarna i frågor som gäller utvärdering. 42 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 14:2006 Räsänen, A. & Rönnholm, H.: **Itsearviointi koulu yhteisöä kehittäväksi.** EFQM-arviointimalli yleissivistävässä koulutuksessa. 79 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 15:2006 Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Kamppi, P. & Silvennoinen, H.: **Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja järjestäjaverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.** 219 s. 24 e. Myös verkkoversio.
- 16:2006 Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen, H.: **Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky.** 207 s. 24 e. Myös verkkoversio.
- 17:2006 Knubb-Manninen, G. (red.): **Vuxenutbildningsfältet.** Utvärdering av fritt bildningsarbete och yrkesinriktad vuxenutbildning. 79 s. 16 e. Myös verkkoversio.
- 18:2006 Silvennoinen, H. (toim.): **Koulutuksen arviointi verkostoituu.** 86 s. 16 e. Myös verkkoversio.
- 19:2006 Räsänen, A. & Silvennoinen, H.: **Virtaa vertaisten verkosta.** Ammatillisten erikoisoppilaitosten laadunhallinta. 59 s. 12 e.
- 20:2006 Tynjälä, P., Räsänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R., Altonen, M. & Hietala, R.: **Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa.** Arviointiraportti. 254 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 21:2006 Räsänen, A. (toim.): **Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa.** Tiivistelmä. 39 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 22:2006 Räsänen, A. (red.): **Inlärnning på arbetsplatsen inom grundläggande yrkesutbildning.** Sammandrag. 37 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 23:2007 Mäensivu, K., Mäenpää, H., Määttä, M., Volanen, M.V., Knubb-Manninen, G. & Mehtäläinen, J. & Räsänen, A.: **Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö opetuksen järjestämisessä.** 156 s. 25 e. Myös verkkoversio.
- 24:2007 Räsänen, A. & Hietala, R. (toim.): **ESR-rahoitus ja työssäoppimisen järjestäminen.** Arviointiraportti. 109 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 25:2007 Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K.: **Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot.** 189 s. 23 e. Myös verkkoversio.

- 26:2007 Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K.: **Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus.** 323 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 27:2007 Räisänen, A. & Hietala, R. (toim.): **Yhteisiin pöytiin.** Ammatillisen koulutuksen aluekehitysvaikutukset. Arviointiraportti. 319 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 28:2007 Räisänen, A. (toim.): **Yhteisiin pöytiin.** Ammatillisen koulutuksen aluekehitysvaikutukset. Tiivistelmä. 36 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 29:2007 Räisänen, A. (red.): **Till gemensamma bord.** Yrkesutbildningens regioneffekter. Sammandrag. 36 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 30:2008 Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku A-M., Salonen, M. & Wikman, T.: **Tavoitteista vuorovaikutukseen.** Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. 288s. 30 e. Myös verkkoversio.

Tilaukset ja tiedustelut:

Koulutuksen arviointisihteeristö
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
puh. (014) 260 3220
faksi (014) 260 3241
ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi
www.edev.fi

Osa julkaisuista on saatavissa myös verkosta:

www.edev.fi/portal/julkaisu



Koulutuksen
arviointineuvosto

Kansi: Martti Minkkinen

Perusopetuksen pedagogiikan arviointi 2007 tarjoaa tietoa perusopetuksen tilasta ja kehittämisenäkymistä niin kouluhallinnon virkamiehille, päättäjille, opettajille kuin opettajankouluttajillekin.

Suomalainen perusopetus on oikeudenmukaista, oppilaskeskeistä, kannustavaa, oppilasta arvostavaa ja yhdenvertaista. Hyvän pedagogiikan toteuttamisen suurimpina haasteina opettajat pitävät liian suuria ja heterogeenisiä opetusryhmiä. Opettajat kaipaavat nykyistä enemmän koulutusta, jonka avulla he voivat paremmin vastata entistä monitahoisempiin eriyttämisen tarpeisiin.

Arviointiin osallistui yli 2 300 opettajaa ja 410 rehtoria. Kerätystä aineistosta tehtyjen päätelmien tueksi ja syventämiseksi arvioijat tekivät 12 kouluvierailua eri puolille Suomea. Tulos- ja arviointitiedon käyttökelpoisuutta parantaa raporttiin koottu tuore tutkimus-, arviointi- ja tilastotieto pedagogiikan alalta.