



Tavoitteista vuorovaikutukseen

Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten
tiivistelmä ja kehittämisehdotukset

Tavoitteista vuorovaikutukseen

Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten
tiivistelmä ja kehittämissuhteet

Koulutuksen arviointineuvoston
julkaisuja 32

Tavoitteista vuorovaikutukseen

Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin
tulosten tiivistelmä ja kehittämissuhteet

Esko Korkeakoski



Koulutuksen
arviointineuvosto

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

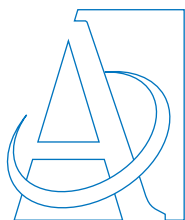
© Koulutuksen arviointineuvosto ja Esko Korkeakoski

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen
Taitto: Kaija Mannström

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

ISBN 978-951-39-3283-1 (painettu)
ISBN 978-951-39-3284-8 (verkkajulkaisu, pdf)

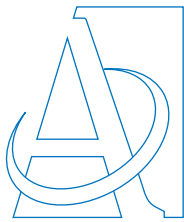
Saarijärven Offset Oy
Saarijärvi 2008



Sisältö

Esipuhe	7
Johdanto	9
1 Arvioinnin lähtökohtia ja valintoja	11
1.1 Arvioinnin toimeenpano	12
1.2 Aineiston keruu	14
1.3 Opetussuunnitelman perusteiden 2004 pedagogiset normit	15
1.4 Arvioinnin kriteerit	15
2 Arvioinnin keskeiset tulokset	17
2.1 Opettajien pedagogiset periaatteet	17
2.2 Opettajien tavoitetietoisuus	18
2.3 Oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen.....	19
2.4 Opetusmenetelmien käytön monipuolisuus	20
2.5 Opiskeluympäristön edellytykset	21
2.6 Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo	21
3 Arvottavia päätelmiä	25
4 Pedagogiikan kehittämistarpeita ja -ehdotuksia	29
4.1 Arvo- ja tavoitetietoisuus.....	29
4.2 Koulun toimintakulttuuri opetuksen tukena	32

4.3 Opetushenkilöstön osaaminen ja hyvinvointi	34
4.4 Oppilaiden huomioon ottaminen.....	37
4.5 Opetusmenetelmien käytön monipuolisuus	39
4.6 Opiskeluympäristöt oppimisen tukena	40
4.7 Arviointi kehittämisen tukena	43
4.8 Tulevaisuuden näkymiä	45
5 Aikaisempia arviointi- ja tutkimustuloksia	47
5.1 Peruskoulun pedagogiikkaa 1970-luvulta 2000-luvulle	47
5.2 Koulun pedagoginen johtaminen	48
5.3 Opetussuunnitelman tuki opetukselle	48
5.4 Oppimateriaalit ja -välineet opetuksessa	50
5.5 Tytöt ja pojat pedagogiikan haasteena	51
5.6 Koulun koon yhteys oppimistuloksiin ja opetukseen	52
5.7 Opetusryhmän koon yhteys oppimistuloksiin ja opetukseen	54
5.8 Opettajankoulutus – pedagogiikan kivijalka	55
Lähteet	57
Liitteet	61



Esipuhe

Tämän tiivistelmän päälähde on perusopetuksen pedagogiikan arviointiraportti *Tavoitteista vuorovaikutukseen* (Atjonen ym. 2008) sekä arviointiraporttia varten kootut aineistot. Raportin antia olen syventänyt aikaisemmalla tutkimus- ja arviointitiedolla koko peruskoulun ajalta sekä täydentänyt tietoja erityisesti pedagogiikan kehittämistarpeita koskevilla tarkasteluilla.

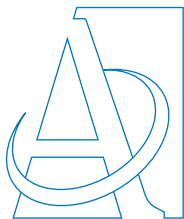
Tiivistelmää laatiessani olen pitänyt tärkeänä, että ajantasainen arviointitieto olisi kaikkien asiasta kiinnostuneiden käytettävissä nopeasti ja vaivattomasti. Tätä ajatellen olen jakanut sisällön viiteen pääkohtaan. Arviointiraportin taustasta, tuloksista ja arvottavista päätelmistä olen esittänyt ydinasiat. Aikaisempi arviointi- ja tutkimustieto antaa kokonais kuvan siitä, miten pedagogiikka on peruskoulun aikana muuttunut.

Painotan tarkasteluissani kolme aihepiiriä: 1) millaista oli perusopetuksen pedagogiikka 1970-luvulta aina 2000-luvun alkuvuosiin saakka, 2) millaista oli perusopetuksen pedagogiikka vuoden 2007 tietojen perusteella ja 3) miten perusopetusta tulisi kehittää tulevaisuudessa. Pääraportin tietoa olen syventänyt muun muassa tekemällä joitakin lisäanalyysyjä, jäsentämällä tulostietoa kokonaisuuksittain ja käyttämällä uusia lainauksia.

Toivon, että tiivistelmä auttaa opettajia pedagogiikan kehittämisessä. Toivon myös, että kirjasesta olisi apua, kun tehdään kansallisia tai paikallisia päätöksiä oppimisen edellytysten parantamiseksi.

Jyväskylässä 30. toukokuuta 2008

Esko Korkeakoski



Johdanto

Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tarkoituksena oli koulutuksen arvioinnista annetun asetuksen (Valtioneuvoston asetus 150/2003) tavoitteiden pohjalta tuottaa tietoa ja arvioida perusopetuksen pedagogiikan tilaa sekä esittää niistä nousevia kehittämistarpeita ja -ehdotuksia.

Arvioinnin keskeisiä sisältöalueita olivat opettajien pedagogisten periaatteiden luonne, opettajan tavoitetietoisuus, oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen, opetusmenetelmien monipuolisuus, opiskeluympäristön tarkoituksenmukaisuus sekä opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo.

Raportti *Tavoitteista vuorovaikutukseen* (Atjonen ym. 2008, saatavilla: www.edev.fi/portal/julkaisu) kuvaa perusopetuksen pedagogiikkaa ensisijaisesti opettajien näkökulmasta. Rehtorien antamat tiedot ja ajankohtainen arviointi- ja tutkimustieto täydentävät kuvaa. Kun perusopetuksen kansallisissa arvioinneissa ja PISA-arvioinneissa pääpaino on ollut oppimistuloksissa, keskityttiin tässä arvioinnissa pedagogiikkaan. Kysymys siitä, millainen yhteys pedagogiikan ja oppimistulosten välillä on, ei kuulunut tämän arvioinnin toimeksiantoon. Tämäkin kehittämisehdotus tuodaan esiin luvussa viisi.

Kansainvälisiä vieraitamme on kiinnostanut jo pitkään erityisesti se, millaista on pedagogiikka, joka näyttää takaavan suomalaisten oppilaiden menestyksen arvioinnista toiseen. Tästä pedagogiikasta kertovat muun muassa opettajien kuvaukset onnistuneista oppitunneista ja opetusjaksoista, eriyttämisen keinoista, häiriökäyttäytymisen sekä koulukiusaamisen ehkäisemisestä.

Kun arviointitoiminnan ensisijainen tarkoitus on auttaa kehittämistyössä, on tärkeää, että arviointitieto on hyvin saatavilla, tieto antaa uusia virikkeitä pedagogiseen keskusteluun ja tulokset soveltuvat hyvin opetuksen ja koulun toiminnan kehittämiseen.

Ollennaista on se, millaisia ovat prosessit, joilla suomalainen perusopetus varustaa oppilaitaan tulevaisuuden yhteiskuntaa varten. Lapsia ja nuoria koskevien asioiden arvostuksen mittarina voidaan pitää myös sitä, mihin koulutuspolitiikassa, julkisten varojen käytössä, arvioinneissa, opetussuunnitelmissa ja opetuksen järjestäjien toiminnassa keskitytään.

Perusopetuksen pedagogiikan arviointi *Tavoitteista vuorovaikutukseen* on ensimmäinen kansallinen perusopetuksen pedagogiikkaan kokonaisuutena kohdennettu arviointi. Sitä varten hankittu aineisto tulostietoineen sekä kohdetta täydentävät aikaisemmat arvioinnit ja tutkimukset kertovat toiminnasta, joka osaltaan on luonut edellytykset suomalaisoppilaiden menestykselle kansainvälisissä arvioinneissa. Arvioinnin perusteella peruskoulu tarjoaa oppilailleen tasa-arvoisen, laadukkaan ja hyvin saavutettavan opetuksen, joka tukee hyvin oppilaiden oppimista ja hyvinvointia.

Arviointitoiminnan kansallisena haasteena on kehittää arviointijärjestelmää siten, että arvioinnin prosessit, tulokset ja tiedottaminen antavat lisäarvoa myös päätöksenteolle, koulujen toiminnalle ja opetushenkilöstön kehittymiselle ammatissaan.

1

Arvioinnin lähtökohtia ja valintoja

Pedagogisessa työssä on keskeistä, miten suunnitellut tavoitteet saavutetaan. Kyse on keinojen valinnasta. Tällöin puhumme tavallisesti opetusjärjestelyistä, opetusmenetelmistä, työtavoista ja joskus opetuksen muodoista. Myös opetusprosessin eri vaiheissa suoritettava oppilaan arviointi on osa pedagogiikan kokonaisuutta. Laajimmillaan keinojen valinnat ulottuvat poliittisiin ratkaisuihin. Kaikki tämä yhdessä luo järjestelmän, joka kokonaisuutena palvelee eri tavoin ja eri etäisyydeltä perimmäistä hyvää: oppilaan hyvää oppimista ja hyvinvointia. Arvioinnin tehtävä on tarkastella aika ajoin tuon järjestelmän tietyn osan tai koko järjestelmän toimivuutta ja vaikuttavuutta.

Pedagogiikan yhteydessä puhutaan myös didaktiikasta. Opetustyössä didaktiikka tarkoittaa ensisijaisesti erilaisia toimia, järjestelyjä, välineitä tai menetelmiä tavoitteiden saavuttamiseksi koulun kontekstissa. Pedagogiikka ymmärretään taas selvemmin yleiseksi toimintafilosofiaksi, johon kuuluvat opettajien ja kasvattajien näkemykset ja ajattelu, mutta myös käytännön ratkaisut. Suomalaisessa opetusalan kirjallisuudessa didaktiikkaa ja pedagogiikkaa pidetään usein synonyymeinä. Tässä tiivistelmässä ei käytetä didaktiikka-termiä, koska se rinnastuu mielikuvissa ja opetusalan kielenkäytössä ehkä liiankin painokkaasti kasvatustieteen yhteen tutkimusalaan ja opettajankoulutukseen. Kansanen (1992, 57) mukaan saksalaisessa terminologiassa pedagogiikka tarkastelee kasvatusta yleensä ja didaktiikka taas opetusta eräänä kasvatuksen ilmenemismuotona. Pedagogiikan ohella olisi voitu tässä käyttää myös koulupedagogiikan termiä, mutta pedagogiikan termin katsottiin olevan kyllin selvä jo kontekstivaihtojen perusteella.

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 (Opetushallitus 2004) analyysi toteutettiin arvioinnissa suppeana sisällönanalyysinä. Opetussuunnitelman perusteiden tekstistä etsittiin lausumia, jotka koskivat arvioinnin pääteemojen mukaisia sisältöjä. Kyseeseen tulivat lähinnä lausumat, jotka voitiin rinnastaa pedagogiksi normeiksi, periaatteiksi ja arvottamisen perusteiksi opetuksen suunnittelussa. Nämä periaatteet ja normit sisältyvät puheena olevaan arviointiin arviointikriteereissä (luku 1.4).

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 opetusta, opiskelua ja oppimista ohjaava oppimiskäsitys on konstruktivismi tai täsmällisemmin sanoen sosiokonstruktivismi, johon opetuksen odotetaan tilanteenmukaisesti kiinnittyvän. Opetussuunnitelman perusteissa ei ole avattu sitä, missä määrin sosiokonstruktivismista voidaan johtaa relevantteja pedagogisia periaatteita. Perusteissa ei ole avattu myöskään sitä, millaiseen argumentaatioon mainittu oppimiskäsitys perustuu.

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on saanut koulupedagogikassa jalansijaa laajemminkin. Käsitteelle löytyy juuria jo 1500-luvulta, jolloin ranskalainen Michel de Montaigne esitti kasvatuskäsityksiään teoksessaan *Essais* (1580). Montaigne (ks. Ottelin 1910) korosti, että tietojen hankkimisen tulee olla itsetoimivaa ja ymmärtämistä korostavaa, oppilaiden tulee itse koetella kykyjensä mukaan voimiansa, opetuksen tulee herättää oppilaissa arvostelukykä ja rakkautta opintoihin ja opetuksen tietoja ja taitoja tulee voida soveltaa elämässä.

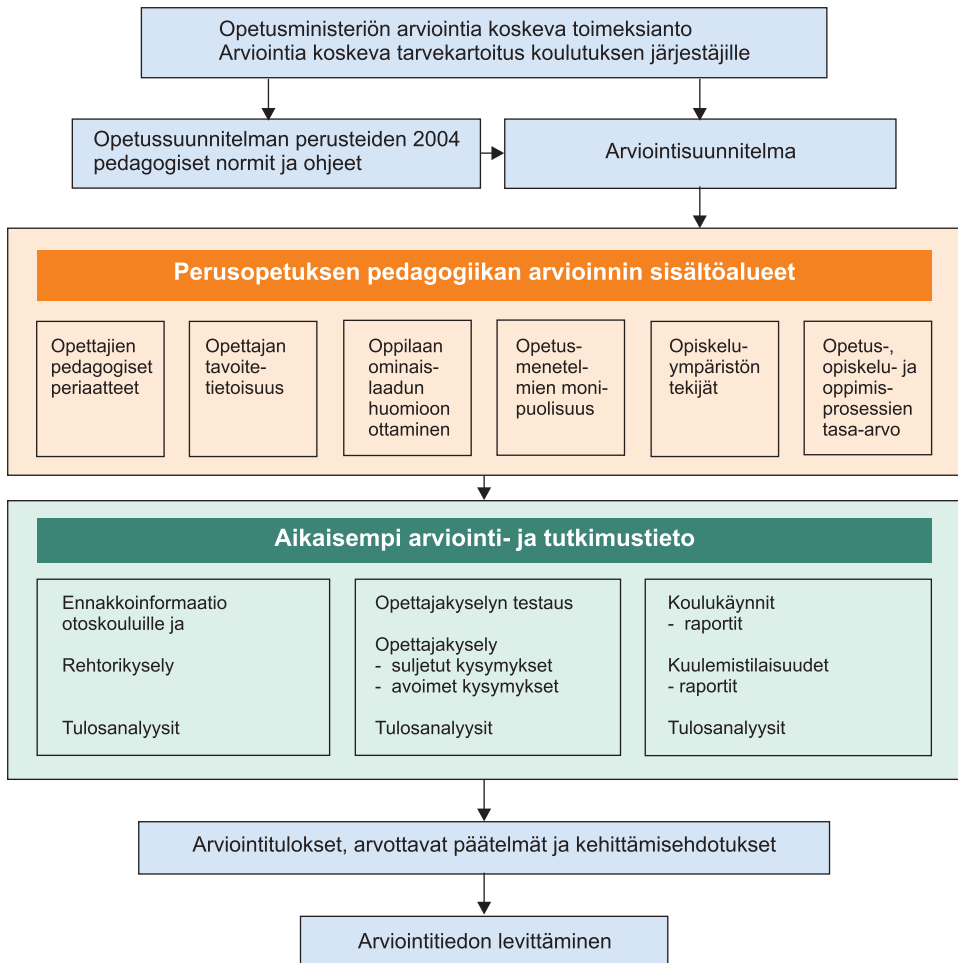
Raportin arviointikriteerien valintaan ja sisällöllisiin painotuksiin vaikuttivat opetussuunnitelman perusteiden 2004 ja perusopetuslain asianomaisten säännösten ohella myös aikaisemmat kasvatustieteen tai erityisesti peruskoulun pedagogiikkaa koskevat tutkimukset ja arvioinnit. Pääraportissa oli kyse lähinnä 2000-luvulla julkaistusta kotimaisesta tulostiedosta, koska arvioinnin kohteena oli kansallisen perusopetuksen pedagogiikka. Aikaisempia tulostietoja käytettiin siinä saatujen arviointitulosten tukena ja vuorovaikutuksessa niiden kanssa.

Tähän tiivistelmään on kuitenkin koottu aikaisempia arviointi- ja tutkimustuloksia peruskoulun pedagogiikasta ja sen muutoksista aina 1970-luvulta saakka. Näitä tuloksia käsittelevä luku antaa hyvän yleiskuvan siitä, vuoden 2007 tulokset mukaan lukien, millaisia muutoksia pedagogiikassa on tapahtunut peruskoulun aikana.

1.1 Arvioinnin toimeenpano

Arviointi toteutettiin kuvion 1 mukaisena prosessina.

Arviointihankkeen toimeenpanosta huolehti sama ryhmä hankkeen suunnittelusta kehittämis ehdotuksiin saakka. Suunnittelun ja arvioinnin toteuttamisen yhdistäminen paransi hankkeeseen sitoutumista, nopeutti tiedonkulkua ja antoi



Kuvio 1. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin toimeenpanon kuvaus

ryhmän asiantuntijoille tavanomaista paremmat eväät hanketta seuranneelle tiedottamiselle sekä aihetta koskevaa kouluttamista ja kirjoittelua varten.

Arvioinnin suunnittelu- ja arviointiryhmän puheenjohtajana toimi professori Päivi Atjonen Joensuun yliopistosta. Lisäksi ryhmään kuuluivat professori (emeritus) Seppo Hämäläinen, erikoistutkija Pekka Kupari (Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos), opetusneuvos Irmeli Halinen (Opetushallitus), rehtori Marjatta Salonen (Helsingin kaupungin koululaitos), opettaja Anna-Maija Risku (Jyväskylän kaupungin koululaitos), universitetslektor Tom Wikman (Åbo Akademi) sekä pääsuunnittelijat Esko Korkeakoski (hankkeen operatiivinen johtaja), Jouko Mehtäläinen ja Gunnel Knubb-Manninen Jyväskylän yliopiston Koulutuksen arviointisihteeristöstä.

Kyselytietojen keruusta, tallennuksesta, datatietojen tarkistuksista sekä palautetiedon jakelusta vastasi Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos.

Hankkeesta informoitaessa opetuksen järjestäjille tarjottiin mahdollisuus esittää tarpeitaan liittyen arvioinnin sisältökysymyksiin. Hankkeen päätyttyä raportti toimitettiin kaikille opetuksen järjestäjille, otoskouluille ja keskeisille sidosryhmille. Tuloksista on julkaistu artikkeleita sekä uutisia alan lehdissä ja sanomalehdissä. Arvioinnin tuloksista on tiedotettu myös alan koulutustilaisuuksissa ja seminaareissa.

1.2 Aineiston keruu

Arviointiryhmän käytössä oli 2351 opettajan ja 410 rehtorin antamat tiedot ja lisäksi 12 kouluvierailun havainnot haastatteluineen. Otoksessa mukana olleet opettajat kertoivat työstä, jota noin 44 000 opettajaa tekee päivittäin yli 3000 koulussa.

Kouluvierailujen yhteydessä järjestettiin asianomaisilla kouluilla kuulemistilaisuudet, joihin kutsuttiin opetuksen järjestäjien edustajia, lähikoulujen rehtoreita ja opettajia. Kuulemistilaisuuksissa käytiin läpi alustavat päätulokset. Läsnaolijoiden näkemykset ja tulkinnat dokumentoitiin. Tilaisuuksissa käydyt keskustelut antoivat arvioijille lisää näkemyksellisyyttä arvioivien johtopäätösten tekoon.

Arvioinnin taustahypoteesina oli, että ala- ja yläkoulun opettajien pedagogisissa periaatteissa ja käytännöissä on eroa, joten tulosvertailuissa käytettiin systemaattisesti näitä kahta ryhmää. Ryhmien vertailulle oli perusteita siksikin, että perusopetuksen pedagogiseen yhtenäisyyteen pyrittäessä on olennaista, että pedagogiikka muodostaa eheän ja ikäkauden mukaan perustellun jatkumon alkuopetuksesta perusopetuksen loppuun saakka.

Yläkouluista olivat mukana seuraavat yleisopetuksen vuosiluokkien 7–9 aineenopettajat: äidinkieli (suomi tai ruotsi), matematiikka, maantieto ja biologia, kemia ja fysiikka, A-kieli, historia, musiikki ja kuvataide. Alakouluista olivat mukana yleisopetuksen neljännen luokan opettajat.

Arviointiin osallistui 78 prosenttia otokseen tulleista alakouluista ja 85 prosenttia alakoulujen opettajista. Ruotsinkielisissä alakouluissa vastaavat osallistumisprosentit olivat 72 ja opettajien osalta peräti 100. Yläkouluista arviointiin osallistui 92 prosenttia otokseen tulleista kouluista ja 61 prosenttia niiden opettajista. Ruotsinkielisissä yläkouluissa vastaavat prosenttiluvut olivat 84 ja opettajien osalta 62. Vastausosuudet olivat eri osaryhmissä riittäviä luotettavien päätelmien tekemiseksi.

Arvioinnissa käytettiin taustamuuttujina ala- ja yläkoulua, lääniä, taajama-astetta (kaupunkikoulut ja taajamakuntien koulut omana ja maaseutukuntien

koulut omana ryhmänään), koulun kokoa, koulun opetuskieltä, opettajan sukupuolta, opettajakokemuksen määrää, opetettavaa ainetta sekä koulujen ryhmitteilyä, jossa perusopetuksen hallinnollinen yhtenäisyys tuli esiin (esim. vuosiluokkien 1–6, 7–9 ja 1–9 koulut).

1.3 Opetussuunnitelman perusteiden 2004 pedagogiset normit

Seuraavat ohjeet ja normit on koottu vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2004). Ne sisältyivät soveltuvin osin arvioinnissa käytettyihin kriteereihin ja ovat mukana tulosten arvottavissa tarkasteluissa.

1) Opetuksessa ja sen suunnittelussa on otettava huomioon

- a) tavoitteet ja opetustilanne sekä
- b) oppilaiden sukupuoli, ikä ja edellytykset (esim. aikaisempi osaaminen, käsitykset ja oppimistaidot).

2) Opetuksessa noudatettavia pedagogisia periaatteita ovat esimerkiksi

- a) avoimuus, myönteisyys ja kannustavuus sekä
- b) kiireettömyys ja ohjaavuus.

3) Opetuksen järjestämisessä on luotava edellytyksiä

- a) oppilaiden aktiviteeteille, aloitteisuudelle, omatoimisuudelle ja vastuunotolle
- b) yksilöllisyydelle, lapsikeskeisyydelle, erilaisuuden huomioon ottamiselle, opetuksen henkilökohtaistamiselle ja itsenäiselle opiskelulle
- c) ryhmän jäsenyydessä kasvulle, yhteisöllisyydelle, osallisuudelle, kasvatustajien keskinäiselle ja oppilaiden vuorovaikutukselle
- d) kokeilemiselle, monipuoliselle oppimiselle muun muassa oppimisympäristöjä, tavoitteita, menetelmiä ja välineitä koskien
- e) oppilaiden itsearvioinnin taitojen kehittämiseksi, luovuudelle ja
- f) fyysisesti, menetelmällisesti, materiaalisesti ja tekniseltä varustukseltaan monipuolisille oppimisympäristöille.

1.4 Arvioinnin kriteerit

Kriteeri on vertailuperuste, mittapuu arvioitavan ilmiön tai ominaisuuden määrittämiseksi ja erottelemiseksi. Se on peruste, jonka avulla tehdään arvottava johtopäätös kohteesta. Kriteerit kohdistuivat tässä arvioinnissa pedagogiikan toimintaedellytyksiin, ohjaaviin periaatteisiin ja prosesseihin. Kriteerit rajattiin koskemaan niitä ominaisuuksia, jotka asiantuntijaryhmän mukaan ovat olennai-



sesti yhteydessä oppimistuloksiin. Näin päädyttiin kuuteen kriteeriin (jäljempänä kursivoidut numeroidut kohdat). Luettelossa ovat mukana myös kriteerikohtaiset arviointikysymykset.

1) Pedagogisten periaatteiden tärkeys

- 1) Millaisia pedagogisia toimintaperiaatteita opettajat pitävät tärkeinä?
- 2) Millaisia pedagogisten periaatteiden toteutumisen esteitä opettajat kohtaavat?

2) Opettajan tavoitetietoisuus

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

3) Opetusmenetelmällinen monipuolisuus

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

4) Oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen

- 1) Miten paljon opettajat ottavat huomioon opetuksessaan ja sen suunnittelussa oppilaiden erilaiset lähtökohdat oppia ja kehittyä?
- 2) Miten opettajat ottavat oppilaiden erilaisuuden huomioon työssään?

5) Opiskeluympäristötekijöiden toimivuus

- 1) Millaiset opetuksen järjestämisen toiminnalliset edellytykset kouluilla on?
- 2) Mitkä oppimisympäristöön liittyvät esteet vaikeuttavat opetusta?
- 3) Millainen on opettajien kehittämisorientaatio a) opetuksessa toteutuneiden muutosten, b) koulutustarpeiden ja c) säädösmuutoksen näkökulmista?

6) Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo

- 1) Millaisia eroja perusopetuksen pedagogiikassa esiintyy edellä mainittujen kriteereihin liittyvien sisältökohteiden osalta arvioinnissa käytettyjen taustamuuttujien suhteen?

2

Arvioinnin keskeiset tulokset

2.1 Opettajien pedagogiset periaatteet

Valtaosa opettajista pitää oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta tärkeimpinä pedagogisina periaatteinaan. Opettajat liittyvät onnistuneeseen opetukseen tavallisesti hyvän työrauhan, selkeät tavoitteet, sisältöjen motivoivuuden, oppilaiden tarpeiden huomioon ottamisen ja aktiviteettien hyödyntämisen sekä opetusmenetelmien ja työtapojen monipuolisuuden. Yhteistoiminnallisuutta arvostetaan.

Pedagogiset perustaidot ja opetuksen käytännöllinen sujuminen ovat tärkeitä kaikille opettajille. Tutkimus- ja teoriaperustaisuus tulee esiin pedagogisissa periaatteissa vähän – eräiden aineiden opetuskäytännöissä enemmän. Tutkivaa opiskelua käytetään jonkin verran.

Opettajille tärkeiden pedagogisten periaatteiden moninaisuus kuvastuu esimerkiksi seuraavien vastauksen perusteella:

- *Tavoitteet ovat oppilaillani selkeästi tiedossa koko opiskeluprosessin ajan.*
- *Annan kaikille oppilailleni oikean tasoista opetusta, myös lahjakkaille.*
- *Opetuksessani toimin ohjaajana – oppilaat toimivat. Persoonani on pelissä 100 %.*
- *Arvioinnin monipuolisuus ja realistisuus ovat tärkeitä.*

Kehittämisen kohteena voidaan pitää havaintoa, että innovatiivisuutta, luovuutta ja muutoshakuisuutta ei korosteta juuri lainkaan. Kuvatuista periaatteista ei voi-

nut päätellä, miten aktiiviseen kehittämiseen pedagogiikassa pyritään. Myönteiseksi tulkittavia rajojen rikkojia tai omaperäisiä pohdiskelijoita ja uuden etsijöitä ei tässä aineistossa noussut esiin. Sosiokonstruktivismilla näyttää olevan myös kriitikonsa, mutta enemmänkin tuli näkyviin usko mainitun oppimiskäsityksen voimaan. Opettajien pedagogiseen ajatteluun ei kyselyllä päästy sisään kovin perusteellisesti, mistä saattaa johtua, että pedagogisesta ajattelusta jäi monta kertaa ulkokohtainen vaikutelma.

2.2 Opettajien tavoitetietoisuus

Opetussuunnitelma, oppiaineen ominaisuus ja oppikirjat ovat käytännössä opetuksen sisällöllisen suunnittelun perusta. Tavoitteisuutta tarkasteltaessa korostuvat useat opetuksen ja kasvatuksen keskeiset tavoitealueet. Opetussuunnitelman merkitys opetuksen järjestämisessä on lisääntynyt vuoden 1994 perusteiden ohjaavuudesta saatuihin tietoihin nähden. Opetussuunnitelman perusteiden 2004 monet pedagogiset normit ja periaatteet heijastuvat opetuksen kuvauksissa.

Oppikirjalla on yhä vahva rooli päivittäisessä työssä erityisesti eräiden oppiaineiden opetussisältöjen kannalta. Omien materiaalien laadinta on melko yleistä aineenopetuksessa.

Suoraavat poiminnot opettajien tavoitteisuutta koskevista lausumista tukevat edellä mainittuja ja arvioinnissa tehtyjä päätelmiä laajemminkin (ks. kuvio 2 luvussa 2.6):

- *Opetustani ohjaa siis ja vain opetussuunnitelma. Suunnitteluni lähtee liikkeelle enemmän tavoitteista ja isommista kokonaisuuksista.*
- *Opetussuunnitelman sisällöt ovat aika ylimalkaisia – samoin tilanne on kunnan opetussuunnitelmassa; oppikirjat on jaoteltu eri tavalla.*
- *Oppiaineen sisällöissä ajan tasalla pysyminen on opetuksessani tärkeää.*
- *Olen siirtynyt enemmän korostamaan opiskelutekniikkaa.*
- *Opetussuunnitelma on liian täynnä, liian kuormittava ja on epärealistinen.*

Opetussuunnitelman parantuneen tuntemuksen ja ohjaavuuden rinnalla näkyy myös opetussuunnitelmakriittisyys (esimerkiksi liika sitovuus, laajuus, tavoitteiden vaativuus ja yleisyys, arvosanan 8 kriteerien vaativuus ja oppilaan arvioinnin ohjeistuksen pulmat). Määräys perusteiden noudattamisesta velvoittavana arveluttaa joitakin opettajia – kaikkia opettajia ei miellytä opetussuunnitelman perusteiden linjausten heilahtelut sitovuuden ja väljyyden välillä. Tuntijaon kriitikissä heijastuu tavoitteiden runsaus suhteessa tuntimäärään, toiminnallisia

työtapoja edellyttävien oppiaineiden ajan riittävyyden pulmat ja aineiden keskinäisen tuntijaon muutostarpeet – erästä opettajaa lainaten: *valinnaisten tuntien vähyys on katastrofaalista* – tai näkemykset tuntimäärien sijoittelun tarpeesta toisella tavalla eri luokka-asteille. Omakohtaisia tavoitepohdiskeluja ei juuri tullut esiin aineistossa.

2.3 Oppilaan ominaislaadun huomioon ottaminen

Oikeudenmukaisuus, oppilaiden erilaisuus ja tarpeet ovat tärkeitä lähtökohtia opetuksessa. Oppilaskeskeisyys on lisääntynyt opettajakeskeisen opetuksen kustannuksella aiempiin arviointi- ja tutkimustietoihin nähden. Opetuksessa hyödynnetään toiminnallisuutta, oppilaiden aktiviteettejä, yksilöllisyyttä, yhteistyötä ja eriyttämistä. Yhteisöllisyys näkyy vielä varsin ohuena juonteena opetuksen käytännöissä.

Opettajat pyrkivät tekemään oppilaan hyväksi voitavansa. He haluavat ottaa huomioon oppilaiden erityisyyden oppijana sekä yksilölliset tarpeet ja kyvyt. Yleisesti voidaan sanoa, että opetus on kannustavaa, oppilasta arvostavaa ja yhdenvertaista. Oppilas otetaan huomioon myös menetelmällisin keinoin. Jatkuva oppilaskeskeisyyden lisäämisen tarve nousee kuitenkin moninaistuvista eriyttämisen tarpeista, mistä eräs opettaja toteaa: *Eriyttämisen käytännön ratkaisuihin haluaisin tutustua.*

Seuraavat sitaatit kuvaavat oppilaan ominaislaadun huomioon ottamisen monia lähtökohtia:

- *Opetus nojaa arvoihini: oppilaan arvostus ja kunnioitus säätelevät itseäni.*
- *En pääse oppilasta riittävän lähelle, en löydä ”punaista lankaa”, kuinka juuri häntä tulee lähestyä.*
- *Yritän ottaa huomioon enemmän heikot oppilaat.*
- *Annan enemmän huomiota oppilaaseen ihmisenä.*
- *Opetusryhmät ovat liian isoja ja erityisoppilaita on koko ajan enemmän, joten aika ei yksinkertaisesti riitä kaikkien oppilaiden erityistarpeiden huomioimiseen.*

Tie oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen voi olla takkuistakin. Kiusaamisen ehkäisyyn ei juurikaan esitetty uusia keinoja. Sovitteluun viitattiin harvoin. Toisaalta oppitunteja häiritseviä oppilaita on niin runsaasti, että noin 45 % opettajista totesi tämän estävän tai vaikeuttavan heidän tuntiensa onnistumista paljon tai erittäin paljon. Tilannetta voidaan pitää huolestuttavana. Häiriköijien hillitsemiseen tarvitaan lisää keinoja. Onnistuneistakin ratkaisuista raportoitiin varsin

paljon. Lisäksi erityistä tukea kaipaavia ei aina kyetä auttamaan, vaikka halua olisikin. Kyse on tavallisesti asianomaisen oppimisvaikeuden tai ongelman vaatiman osaamisen puutteesta. Eriyttämisen käytännön mahdollisuudet ovat usein varsin pienet.

2.4 Opetusmenetelmien käytön monipuolisuus

Opetus on usein ulkonaisesti järjestetty opettajakeskeisen opetuksen tapaan, mutta opettajat tavoittelevat opetuksessaan myös vaihtelua ja monipuolisuutta. Oppilaskeskeisyys on vallannut alaa opettajakeskeiseltä opetukselta. Oppilaiden istumajärjestys saattoi vaihdella jonomuodoista erilaisiin ryhmäkokoontapainoihin, työpisteissä yksin tai pareittain työskenteleviin tai jopa puolikkaassa istuviin oppilaisiin. Koulukäyntien yhteydessä ei vielä saatu varmuutta siitä, miten eri sosiaalimuotoja hyödynnetään opetuksessa ja opiskelussa pitemmällä aikavälillä.

Oppilaan tarve tulla kohdatuksi yksilönä näkyy opetuksessa. Oppilaiden omia aktiviteetteja hyödynnetään. Yhteistoiminnallisuus on murtamassa yksin tekemisen perinnettä.

Oppimateriaalien käyttö on monipuolistumassa. Osittain tähän on syynä tieto- ja viestintäteknologian käytön lisääntyminen ja täydennyskoulutus. Oppimateriaalien käytön välineellinen rooli näyttää olevan lisääntymässä opetussuunnitelmaa toteutettaessa.

Seuraavat sitaattit kuvaavat opettajien menetelmällisten ratkaisujen ja odotustenkin kirjoja:

- *Käytän entistä enemmän opetusmenetelmiä, joissa oppilas on aktiivinen toimija ja oppija.*
- *Käytän enemmän tutkielmia, esseitä ja esitelmiä. Vuorovaikutteisuus on lisääntynyt oppilaiden ja opettajan välillä.*
- *Olen luopunut tehtäväkirjoista kokonaan, oppilaiden tiedot ja taidot eivät niitä täyttämällä kartu.*
- *Ryhmäkoot ovat kasvaneet, joten opettajajohtoisen opetuksen osuus on lisääntynyt.*
- *Tarvitsen käytännön ideoita kuvaamataitoon, askarteluun, liikuntaan ym.*

Tutkivia työtapoja esiintyy eräissä oppiaineissa, mutta kokonaisuutena niiden käyttö on vielä melko harvinaista. Opetuksessaan tapahtuneita muutoksia opettajat tunnistivat vähän. Raportoidut muutokset liittyvät melko usein toimintaympäristössä tapahtuneisiin muutoksiin. Joissakin vastauksissa nämä muutokset tulkittiin kielteiseksi, mistä eräs opettaja kirjoittaa näin: *Yhteissuunnittelu loppui, kun siirryin toiseen kouluun, jossa jokainen työskentelee mieluummin yksin.*

2.5 Opiskeluympäristön edellytykset

Myönteinen kehittämisen ilmapiiri ja opettajien yhteinen näkemys opetuksesta tulevat selvästi esiin rehtorien näkemyksissä – koulujen väliset erot näissä koh-teissa ovat melko pieniä. Opettajien vastauksista nämä seikat eivät juuri nousseet esiin.

Opettajien pedagoginen osaaminen on hyvätasoista koko maassa. Myös pe-rusopetuksen tekninen varustus on parantunut ja oppimateriaalien vaihtoehdot ovat lisääntyneet eri kouluissa. Opetusvälineissä on kuitenkin puutteita joissakin kouluissa ja oppiaineissa (esimerkiksi musiikki ja tekninen työ).

Opettajien raportoimista oman pedagogiikan muutoksista ei voida vielä enna-koida, mihin suuntaan pedagogiikan muutosten tai kehityksen suunnat (mega-trendit) ovat perusopetuksessa menossa. Kuvatut muutokset ovat vielä pieniä ja usein opettajakohtaisia.

Opiskeluympäristöjen monet pulmat, mutta myös mahdollisuudet heijastuvat esimerkiksi seuraavissa sitaateissa:

- *Kannettavat tietokoneet ja langaton verkko ovat mahdollistaneet tietotek-niikan käytön luokassa.*
- *Koulukirjastojen surkea tilanne on opetuksen este.*
- *Laajat oppimateriaalit luovat paineita kaiken ehtimiseen.*
- *Vaikeat vanhemmat ovat kodin ja koulun yhteistyön ongelma.*
- *Paikallisen ympäristön aktiivinen käyttö luontoretkinä ja vierailuina on saanut uusia muotoja.*
- *Perusopetuksen maksuttomuuden ehdottomuus aiheuttaa ongelmia eräissä tapauksissa.*

Koulujen toimintaedellytyksissä on suurtakin vaihtelua. Tämä koskee aineiston perusteella lähinnä kahta asiaa eli yleisiä taloudellisia toimintaedellytyksiä ja täydennyskoulutukseen osoitettuja varoja. Niissä resurssien puute näkyy erittäin selkeästi. Kiire ja kiireen tuntu ovat myös lisääntymässä. Yhtenä syynä tähän on opetukseen suoraan liittymättömien tehtävien määrän kasvu. Liian suuret ja heterogeeniset opetusryhmät ovat selkeästi opetuksen kiusana. Homekouluista ja ilmanvaihdon ongelmista tuli esiin vakaviakin viestejä.

2.6 Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo

Merkittäviä eroja opettajien pedagogisissa periaatteissa ja ratkaisuisissa ei tullut esiin, jos eroja verrataan ala- ja yläkoulun, kunnan taajama-asteiden, maan eri alueiden tai opetuskielten (suomi – ruotsi) välillä. Osaamisen eroja saattaa syn-

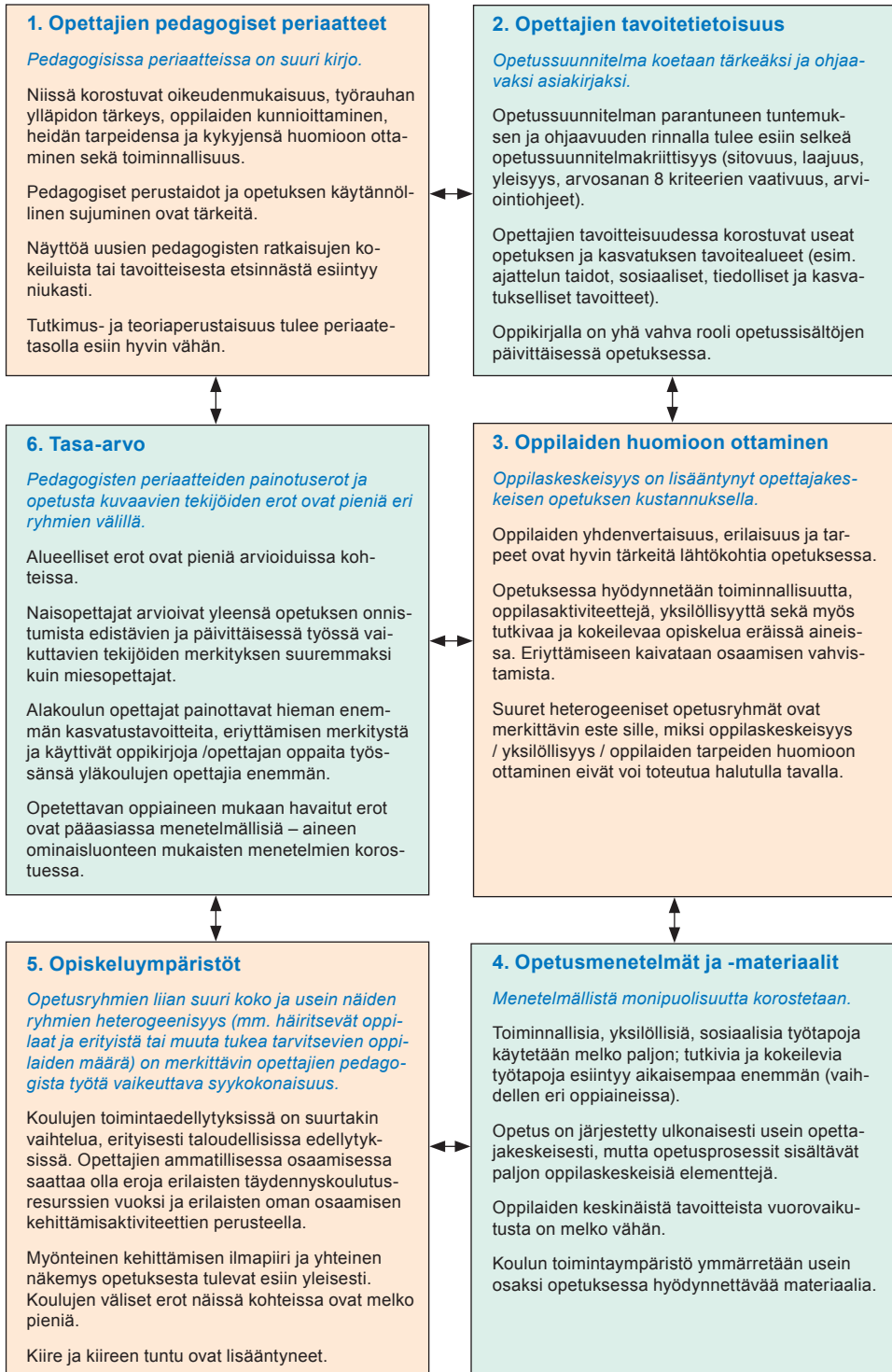
tyä erilaisten taloudellisten edellytysten, täydennyskoulutusresurssien tai vaihteleavan halun kehittää omaa osaamista perusteella. Opettajien ammattitaito ja professionaalinen asenne omaan työhönsä on kokonaisuutena hyvä, eikä ammattitaidossa tai asenteissa havaittu vaihtelu ole liioin uhkana opetuksen tasa-arvolle.

Alakoulun opettajat painottavat hieman enemmän kasvatustavoitteita, eriyttämisen merkitystä ja käyttävät oppikirjoja ja opettajan oppaita yläkoulujen opettajia enemmän. Hallinnollisesti yhtenäisten vuosiluokat 1–9 käsittävien koulujen ja muiden koulujen opettajien pedagogisissa painotuksissa ei havaittu juurikaan eroja – ei edes opettajien yhteistyön hyödyntämisessä. Aidon pedagogisen yhtenäisyyden saavuttaminen koulun sisäisessä kulttuurissa kestää vielä pitkään.

Melkein kaikkien opetuksen onnistumista edistävien tekijöiden merkityksen naisopettajat ilmoittivat suuremmaksi kuin miesopettajat. Näistä esimerkkeinä mainittakoon muun muassa opetuksen järjestäjän opetussuunnitelman huomiointi opetuksessa (ka: naiset 3,1; miehet 2,8) sekä vaihtelun ja monipuolisuuden korostaminen opetuksessa (ka: naiset 3,2; miehet 3,0).

Omaehtoiseen täydennyskoulutukseen osallistumisen suurella määrällä on yhteys esimerkiksi ajattelun taitojen, itsetunnon parantamisen ja opetussuunnitelman merkityksen korostuksiin. Aktiivisuus omaehtoiseen täydennyskoulutukseen osallistumisessa kertoo myös näiden opettajien muusta pedagogisesta aktiivisuudesta. On todennäköistä, että täydennyskoulutukseen osallistumisen ja osallistumattomuuden erot ja niiden syyt aiheuttavat eroja pedagogiikassa, jos syihin ei puututa.

Seuraavalla sivulla arvioinnin keskeiset tulokset on koottu kuvioksi. Nuolimerkinnot tarkoittavat pedagogiikan eri osa-alueiden keskinäistä vuorovaikutusta opetuksessa, opiskelussa ja oppimisessa.



Kuvio 2. Perusopetuksen pedagogiikan tila pähkinänkuoressa

3

Arvottavia päätelmiä

Opetus on hyvätasoista koulusta riippumatta. Selkeitä pedagogiikan tasa-arvoa vaarantavia taustatekijöitä ei ilmennyt esimerkiksi opettajien sukupuolen, luokan- ja aineenopettajien, kunnan taajama-asteen, maan eri alueiden tai opetuskielten (suomi – ruotsi) välisiä vertailuja tehtäessä. Aineiston laadullisissa tarkasteluissa (mm. aineistositaatit, koulukäynnit) tuli eroja kuitenkin esiin jonkin verran. Yksittäisiä liiankin suuria eroja opettajien kesken on esimerkiksi suhtautumisessa oppilaisiin, opetusmenetelmiin, oppimateriaaleihin, opetussuunnitelmaan sekä opetus- ja kasvatustavoitteisiin.

Perusopetuksen opettajien ammattitaito ja eettinen asenne työhön on yleensä hyvä ja melko tasalaatuinen.

Opettajien tavoitetietoisuus

Opettajat tiedostavat hyvin oman opetuksensa käyttöteorian ja sen taustalla olevat arvot. Opetussuunnitelman merkitys on aikaisempaa keskeisempi opettajien tavoitteisuuden kannalta. Oppikirjojen merkitys on vähentynyt aikaisempaan nähden.

Rehtorien näkemysten mukaan yhtenäinen ja yhteinen opetusnäkemys sekä opetuksen kehittämistä tukeva ilmapiiri on kouluissa hyvä. Opettajat viittasivat kuitenkin harvoin yhteiseen näkemykseen tai yhteisiin kehittämisen pyrkimyksiin. Myönteisenä kuvattu tilanne on tarkistamisen arvoinen.

Opettajat kiinnittävät huomiota useisiin avaintavoitteisiin. On myönteistä, että esimerkiksi ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittämistä tai suvaitsevaisuuteen kasvattamista korostetaan siinä missä tietopääoman kartuttamistaakin. Syytöksille pirstaleista tietoa jakavasta opetuksesta ei enää ole katetta.

Opettajille tärkeät opetus- ja kasvatustyön pedagogiset toimintaperiaatteet ovat perusopetusta koskevien säädösten hengen ja opetussuunnitelman perusteiden normien ja ohjeiden suuntaisia. Osalle opettajista pedagogisesti tärkeät periaatteet eivät ole kuitenkaan kiteytyneet riittävässä määrin. Opettajien omassa pedagogisessa ajattelussa on tapahtunut myönteistä muutosta.

Oppilaiden huomioon ottaminen

Opettajien toiminnalle on ominaista oikeudenmukainen, tasapuolinen ja kannustava suhde oppilaaseen, halu antaa tukea sekä tahto luoda oppilaiden erilaisuuden huomioon ottava hyvä opiskeluilmapiiri. Oppilaiden erilaisista tarpeista huolehtimiseen on selkeä tahtotila. Tämä saattaa olla osaselitys sille, että opetusryhmät – niiden keskimääräisestä kohtuullisesta koosta huolimatta – koetaan entistä enemmän liian suuriksi.

Haasteellisina asioina työssään opettajat pitävät oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä, motivoinnin ongelmia ja monentyypisiä oppimisvaikeuksia. Jopa yli 45 % opettajista pitää häiriköiviä oppilaita paljon tai erittäin paljon onnistunutta opetusta estävänä tai vaikeuttavana tekijänä. Valtaosa näistä pulmista liittyy oppilaiden erilaisiin taustoihin, elämäntilanteisiin ja oppilaiden yksilöllisiin eroihin. Ne ovat taustana eriyttämisen tarpeiden laajalle kirjolle, johon opettajat haluavat työllään vastata.

Opetusmenetelmien ja oppimateriaalien käyttö

Opettajat käyttävät nyt useampia opetusmenetelmiä kuin peruskoulun alkuaikoina. Samoin menetelmiä sovelletaan nyt vaihtelevammin (ks. luku 5). Opettajien työssä näkyy usein kyky yhdistää useita hyvän opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessin elementtejä toisiinsa. Opetusmenetelmiä käytetään sen mukaan, miten ne sopivat tavoitteisiin ja oppilasryhmän opetukseen. Menetelmällisen osaamisen täydentämiseen monilla opettajilla on tarvetta.

Hyvästä pedagogiikasta opettajilla on monipuolinen näkemys, mutta näkemykset myös poikkeavat toisistaan. Näkemysten erot liittyvät osin ainekohtaisiin seikkoihin, mutta myös oppilaan ikäkauteen. Askeleita kohti aktivoivia ja yhteistoiminnallisia työtapoja on otettu, vaikka yhteistyön ja yhteistoiminnallisuuden prosessit sekä yksin tekemisen perinne elävät vielä rinnan.

Koululuokissa näkee yhä useammin erilaisia istumajärjestyksiä, jotka noudattavat jotain opiskelun sosiaalimuotoa, mutta näillä järjestelyillä ei aina ole selkeää pedagogista tarkoitusta yksittäisten oppituntien tasolla tarkasteltuna. Käytännön opetusjärjestelyissä näkyy kuitenkin yleisesti muutos oppilaskeskeiseen suuntaan, mikä viittaa muiden muutosten kera siihen, että sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on saanut selkeän jalansijan. Tietoteknologia kaikkine uusine mahdollisuuksineen näyttää toimintaympäristön tekijöistä eniten muutaneen opetuksen toimintatapoja.

Vaikka opetusmenetelmien ja oppimateriaalien käyttö onkin monipuolistunut peruskoulun aikana, ei opetuksen uusia innovatiivisia käytäntöjä kuvattu aineistossa kovinkaan paljon. Menetelmä- ja materiaalivalintoja voidaankin pitää pääosin melko perinteisinä, sillä aineisto toi esiin niukanlaisesti erilaisia tai tuoreita menetelmällisiä ratkaisuja. Yksittäisten opettajien kuvauksissa näkyy kuitenkin varsin modernejakin menetelmällisiä ratkaisuja, joista esimerkkeinä mainittakoon portfolion ja dialogisen itsearviointimallin käyttö, kokeet teorian paikkansapitävyyden testaamiseksi, ryhmäytymisharjoitukset, oppilaiden tekstien teko ryhmissä ja arvioiminen yhdessä sekä opettajan keskustelut oppilaan kanssa tulevaisuuden tavoitteista.

Opiskeluympäristöt oppimisen kannalta

Hyvät pedagogiset ideat voivat jäädä usein toteutumatta työrauhahäiriöiden, riittämättömän oppilaskohtaisen ohjauksen sekä joskus myös epätarkoituksenmukaisten tilojen ja välineiden vuoksi. Kun nämä seikat yhdistyvät opetussuunnitelman vaativiksi koettuihin tavoitteisiin ja haluan vastata jokaisen oppilaan ja yhä useamman huoltajankin odotuksiin, syntyy helposti riittämättömyyden tunnetta, halua vaihtaa työpaikkaa tai hakeutua toisen alan töihin. Opettajan työn vetovoimaisuudesta tulee huolehtia.

Liian suuret ja heterogeeniset opetusryhmät yhdessä häiriköivien oppilaiden kanssa näyttävät muodostavan suurimman esteen opettajan pedagogisille pyrkimyksille. Tätä kokemukseen perustuvaa näkemystä saattoivat pahentaa useissa tapauksissa ahtaat tai muutoin epätarkoituksenmukaiset opetustilat. Nämä seikat korostuvat tässä arvioinnissa todennäköisesti siksikin, että opettajien halu toteuttaa eettisesti vastuullista ja oppilaskeskeistä pedagogiikkaa näyttää olevan vahvistumassa.

Opettajat suhtautuvat yleensä melko myönteisesti koulumaailmassa viime vuosina tapahtuneeseen kehitykseen. Päätelmään saattaa olla osasyynä myös se, että monet opettajat tyytyvät nykyiseen tilanteeseen. Jotkut opettajat saattavat ajatella kyynisestikin, että asioiden muuttaminen kaipaa niin suuria ponnistuksia, että asioiden annetaan olla.

Valtaosa opettajista on myös valmis itsensä kehittämiseen ammatillisesti. Tämä asenne ei näkynyt kuitenkaan kaikissa vastauksissa. Varsin monien opettajien aktiivista osallistumista omaehtoiseen täydennyskoulutukseen ja sen rinnalla heidän oman opetuksensa jatkuvaa kehittämistä on pidettävä varsin myönteisenä. Samalla on korostettava, että monien opettajien kohdalta puuttuu sekä omaa opetusta koskeva kehittämistyö että omaehtoinen täydennyskoulutus. Heidän aktivoimisensa on vakava haaste opetuksen järjestäjien työssä.

4

Pedagogiikan kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

Perusopetuksen kehittämistä koskevia ehdotuksia on tässä luvussa runsaasti. Arviointi ei sellaisenaan anna oikeutta päätellä, mitä havaittujen puutteiden korjaamiseksi tulisi tehdä. Kehittämisessä on kyse valinnoista ja valintojen perusteista. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulokset, päätelmät ja havainnot ovat merkittävin taustatieto kehittämisehdotuksille. Ne liittyvät osin kansallisen ja osin paikallisen päätöksenteon tarpeisiin, koulujen omaan työhön, opettajan perus- ja täydennyskoulutukseen sekä opettajien omaehtoiseen opetuksen kehittämiseen. Kehittämissuhteet voidaan nähdä myös ”kehittämissuhteenä”, jonka osat tukevat toinen toistaan ja antavat eväitä kehittää koulun pedagogiikkaa tarpeen mukaan.

4.1 Arvo- ja tavoitetietoisuus

Tavoitetietoisuutta voidaan tarkastella yksilöllisenä ja yhteisöllisenä kehittämissuhteenä ja kehittymisprosessina, jossa tavoitteisuus suuntautuu oppilaiden oppimisen edistämiseen ja sen edellytysten parantamiseen. Tällöin on olennaista, että toimintaa kantaa visio tulevaisuuden osaamisen tarpeista. Nämä seikat liittyvät opettajien ja opettajakunnan itsearviointeihin, kokemusten reflektointiin ja tulevaisuuden ennakkointeihin.

Opetuksen tavoitteet ja sisällöt voidaan ymmärtää annettuina, jolloin yritetään tulkita, mitä tavoitteiden asettaja on niillä tarkoittanut. Hyödyllisempänä

lähtökohtana voidaan pitää avointa pyrkimystä pohtia tavoitteita monipuolisesti ja syventää niitä koskevaa ymmärrystä. Kyse on myös herkkyydestä hahmotella tavoitteiden takana olevia arvoja, jäsentää tavoiterakenteita ja nähdä tavoitteiden ja sisältöjen vuorovaikutus. Tämä tukee opetuksen dynaamisuutta. Tällöin on hyvä pohtia, millainen tulevaisuuden koulun tulisi olla, mitä ja miten sen tulisi opettaa ja miten koulukasvatuksen ydinsisältöjen ajallinen jatkumo olisi rakennettava esi- ja perusopetuksessa lasten ja nuorten kehityksellisen tiedon pohjalta.

Oppimiseen kuuluvat uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka kaikki ovat työkaluja elinikäisen oppimisen aikaansaamisessa. Koulun toimintakulttuurin tulee tukea oppilaan kehittymistä yhteiskunnan jäseneksi, kriittiseksi tiedon käsittelijäksi, käyttäjäksi sekä antaa tilaisuuksia monipuoliseen tietoteknologian sekä tietoverkkojen käyttämiseen.

Opettajan ammatin houkuttelevuutta lisää se, millaisia aitoja mahdollisuuksia opettajille annetaan vaikuttaa omaan toimintaansa, koulun toimintaan ja millainen asema opettajilla on yhteiskunnassa pedagogisen asiantuntijuutensa perusteella. Siksikin opettajien tulisi nykyistä enemmän olla tietoisia koulutuksen merkityksestä yksilöiden elämänculussa ja sen hallinnassa, koulutuksen arvomaailmasta ja oppilaiden tulevaisuuden valmiuksien vaatimuksista. Kysymys on enemmän painopisteen siirrosta omissa opetuksen päämäärien asetteluissa.

Näkemyistä oppimisesta yhteisöllisenä tietämyksen rakentamisena tulisi vahvistaa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vanhempien osallistumista lasten ja nuorten oppimisedellytysten parantamisessa helpotetaan koulun kontekstissa. Tällöin opetussuunnitelman toimivuuteen kodin ja koulun yhteistyössä tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Asiassa on yhä liikaa asenteellista vaihtelua opettajien keskuudessa. Vanhempien kohtaaminen on opettajille viestinnällinen, psykologinen ja pedagoginen haaste. Erityinen haasteensa se on aloitteleville opettajille.

Osa opettajista kokee opetussuunnitelmat sekä tavoitteiltaan että sisällöiltään liian vaativiksi ja laajoiksi. Asia ei ole ratkaistavissa vain paikallisin päätöksin. Opetussuunnitelman merkittävyys opetusta ohjaavana tekijänä vaihtelee jonkin verran paikallisesti ja opettajittain. Vaihtelun taustalta löytyy ainakin se, että koulujen ja opetuksen järjestäjien resursseissa ja toimintakulttuureissa on eroja. Jotkut koulut haluavat kehittyä ja kehittyvät, jotkut jatkavat vuosikausia lähes ennallaan. Voidaan kysyä, onko muutoksille luotu riittävästi edellytyksiä kaikissa kouluissa.

Tulevaisuuden kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

- 1) Koulutuksen asiantuntijoiden tulisi hahmotella yhdessä koulutuksen tulevaisuutta.** Kyse on siitä, mitkä ovat ne tulevaisuuden yleissivistyksen ydintaidot, -tiedot ja oppimista edistävät asenteet, joita tulisi tavoitella. Kyse on siitäkin, miten ydintietojen ja -taitojen opetuksen keskinäinen ja ajallinen jatkumo tulisi rakentaa oppilaiden persoonallisuuden kehityksen kannalta eheäksi kymmenvuotiseksi pedagogiseksi prosessiksi. Opetushallituksen asia olisi avata tällainen keskustelu ja haastaa siihen myös alan parhaat asiantuntijat.
- 2) Jokaisella koululla tulisi olla oma tieto- ja viestintästrategia osana koulutuksen järjestäjän ja kansallisen arvioinnin tietojärjestelmää.** Kansallisen tietojärjestelmän tulisi tarjota kouluille mahdollisuus hankkia nopeasti ajantasaista tietoa eri oppiaineista, tiedonaloja koskevasta uusimmasta tutkimustiedosta, koulutuksen arvioinneista ja tutkimuksista, tilastoista ja opettajien täydennyskoulutustarjonnasta. Järjestelmän, joka sisältää muun muassa arviointiportaalin, tulisi turvata mahdollisuus kerätä tietoa opetuksen järjestäjiltä ja kouluilta, antaa palautetietoa sekä käydä koulutusta koskevaa keskustelua. Järjestelmään voisi kuulua myös pedagogiikan ideapankki, johon opettajat voisivat tallentaa hyväksi testaamiaan käytäntöjä, käydä niistä keskustelua ja täydentää niitä kokemuksillaan.
- 3) Perusopetuksen koulujen haaste on avata ikkunoita enemmän yhteiskuntaan, työelämään ja entistä laajempiin oppimisympäristöihin.** Tämä tarkoittaa a) yhteiskunnallisen aineksen lisäämisen tarvetta opettajien peruskoulutuksessa, b) näiden sisältöjen lisäämistä täydennyskoulutustarjontaan, c) yhteiskunnallisen aineksen ja yleisen kansalaistiedon kytkemistä eri oppiaineiden sisältöihin nykyistä enemmän seuraavia opetussuunnitelman perusteita laadittaessa. Opetusalan ammattijärjestön tulisi osaltaan tukea näitä pyrkimyksiä.
- 4) Koulun toiminnassa ja opetuksessa tulisi lisätä yhteisöllisiä prosesseja.** Yhteisöllisyyden vahvistamista varten jokaisessa koulussa tulisi olla suunnitelma osana koulussa noudatettavaa opetussuunnitelmaa ja lukuvuosittaista työsuunnitelmaa. Kyse on laajemmasta näkökulmasta myös siitä, miten opetustoimen johtamisjärjestelmä yleensä luo edellytyksiä koulun toiminnalle opetussuunnitelmallisesti, kulttuurisesti ja toiminnallisesti.

- 5) **Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen syihin tulisi kiinnittää huomiota seuraavia perusteita laadittaessa.** Olennaisia asioita perusteiden uusimiselle ovat arviointi- ja tutkimustiedosta nousevat kehittämistarpeet. Se tieto tulee jäsentää seuraavan uudistuksen pohjaksi. Tätä vaihetta ei voida ohittaa. Muutosten nopeus, globaalien pyrkimysten monenkirjaisuus ja arvoyhtenäisyyden hämärtyminen edellyttävät alan asiantuntijoiden tulevaisuuden ennakoiteja koulutuksen kentällä. Muutosten suunnittelussa tulisi ottaa painokkaasti huomioon erityisesti opettajat ja oppilaat.
- 6) **Seuraavien opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa tulisi tarkistaa eräitä perusteiden osia.** Tarkistavia korjaustoimia edellyttävät muun muassa oppilaan arvioinnin ohjeet, tavoitteiden ja arvosanan kahdeksan kriteerien vaativuustaso, tuntijaon eräät ongelmat (nivelkohtien tarkoituksenmukaisuus, oppiaineiden tuntimäärät tms.) ja erityisesti päättöarvioinneissa havaitut pulmat. Sisällöllinen runsaus häiritsee monia opettajia.
- 7) **Taide- ja taitokasvatuksen asemaa tulisi vahvistaa.** Sille ovat perusteluina perusopetuksen yleissivistävä tehtävä, taide- ja taitoaineiden monipuolinen tavoitteisuus, tuntimäärän vähäisyys yläluokilla ja näiden oppiaineiden merkitys monille motivaatio-ongelmaisille.
- 8) **Erytyisesti taidekasvatuksen asemaa tulisi koulussa kehittää** 1) painottamalla opetuksessa poikkitaiteellisuutta, 2) etsimällä uusia menetelmällisiä ja toiminnallisia työtapoja lastenkulttuuritoimijoiden kanssa, 3) lisäämällä taidekasvatuksen eri osa-alueiden kerhoja ja 4) verkottamalla entistä enemmän taiteen perusopetuksen, kulttuurilaitosten ja lastenkulttuuriverkostojen kanssa.

4.2 Koulun toimintakulttuuri opetuksen tukena

Vaikka yhteistoiminnallisuus koulussa on murtamassa yksin tekemisen perinnettä, olisi vahvistettava näkemystä, jonka mukaan oppiminen tapahtuu yhteisöllisenä tietämyksen rakentamisena. Periaate on lausuttu myös opetussuunnitelman perusteissa 2004. Yhteisöllisyys on osallisuutta ryhmään tai yhteisöön, mutta myös yhdessä tekemistä yhteisten etujen pohjalta. Opetuksessa tämä vahvuus kumuloituu, jos jo opetushenkilöstö hyödyntää omassa työssään yhteisöllisiä prosesseja.

Rehtorit ovat yhteisöllisten prosessien avainhenkilöitä. Heiltä odotetaan lisäksi tietoa siitä, mitä koulussa kulloinkin tapahtuu, mitä siellä tulisi tapahtua, tietoa siitä, mitä koulupedagogiikassa tapahtuu muun muassa alan tutkimusten ja arviointien perusteella sekä käsitystä siitä, miten koulutus on muuttumassa tulevaisuudessa. Tämä on perusteltu tausta uuden suunnittelulle.

Rehtorien mielestä opettajien merkitys on keskeinen koulun vahvan työmoraaalin ja työhön sitoutumisen ilmapiirin kannalta. Opettajien yhteistyön määrä on peruskoulun aikana vähitellen lisääntynyt, mutta silti opetuksen suunnittelu ja toteutus vaikuttavat yhä olevan liikaa yksin työskentelyä. Kysymys liittyy myös siihen, miten yhtenäisen perusopetuksen (vuosiluokat 1.–9.) pedagogiikan kehittämistä tulisi tukea esimerkiksi yhteistyötä lisäämällä. Aidon pedagogisen yhtenäisyyden saavuttaminen opetushenkilöstön asenteissa, ajattelussa ja käytännöissä kestää pitkään, ellei yhtenäistäviä prosesseja haluta vauhdittaa.

Tulevaisuuden kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

- 1) Rehtoreiden osaamista ja työskentelyedellytyksiä tulisi parantaa, jotta he voisivat tukea opettajakuntaansa pedagogisesti.** Tulisi käydä laajasti keskustelua siitä, mitä ajan vaatimukset edellyttävät rehtoreilta, mihin rehtorien tulisi keskittyä, millaiset edellytykset rehtoreille on luotu onnistua tehtävässään ja miten rehtorien täydennyskoulutus on järjestetty. Jokainen rehtori tarvitsee jatkuvaa heille suunnattua johtamiskoulutusta koko uran ajan. Pro Rexi -kehittämishankkeen virallista toimenpidesuunnitelmaa rehtorityön kehittämiseksi tulevaisuudessa tulee tukea.
- 2) Koulun pedagogisen johtamisen tulee tukea koulu yhteisön, sen jäsenten ja oppilaiden osaamisen kehittämistä.** Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että rehtorien toimisto-, hallinto- ja talousasioiden hoidon määrä rajataan vain välttämättömimpään. Rehtorilla tulee olla enemmän valtuuksia järjestää koulun tehtävien hoito opetushenkilöstön keskuudessa tarkoituksenmukaisella tavalla. Rehtorien toimenkuvaa tulisi tarkistaa niin, että pedagoginen työ painottuu siinä nykyistä merkittävästi enemmän.
- 3) Perusopetuksen pedagogisen yhtenäisyyden saavuttaminen edellyttää pitkäjänteistä kansallista ja paikallista kehittämistyötä.** Koulun toimintakulttuuria tulisi suunnata yhteisöllisten prosessien suuntaan. Mentoroinnin kehittäminen on osa tätä prosessia. Opettajien peruskoulutuksessa tulisi luoda valmius vahvempaan yhteistyöhön, verkottumiseen ja vuorovaikutuksellisiin prosesseihin.

- 4) **Yhteistyömalleja kodin ja koulun välillä tulee kehittää.** Vanhempien tulisi tukea lastensa opiskelua enemmän. Vanhempien rooli koulun yhteisten asioiden hoitoon osallistumisessa tulisi nähdä enemmän ja yleisemmin voimavarana, jota kannattaa hyödyntää. Vanhempien asiantuntemus on monissa kouluasioissa korkeaa tasoa. Säädösten mukaan koulun tulee tukea koteja ja vanhempia niiden kasvatustyössä. Opettajien peruskoulutuksesta alkaen vanhempien kohtaamiseen tulee kiinnittää huomiota. Avoin vuorovaikutus kodin ja koulun välillä vähentänee myös vanhempien lääninhallituksille tekemien kanteluiden määrää.

- 5) **Yhteistyömalleja koulujen välillä ja kuntien välillä tulee kehittää.** Kuntarajat eivät saa olla esteinä lasten ja nuorten etuja turvattaessa. Monilla opetuksen järjestäjillä olisi mahdollisuus olla nykyistä aktiivisempi hallinnollisissa, taloudellisissa ja pedagogisissa kysymyksissä ilman kansallista ohjausta. Oppilaiden ja opettajien liikkuvuus koulujen välillä ja jopa kuntien välillä tulisi olla joustavaa erilaisiin yhteistyösopimuksiin perustuen. Kuntarajat eivät saa olla esteenä tarkoituksenmukaisten alueellisten kouluverkkojen muodostumiselle, alueellisissa arviointihankkeissa tai muissa yhteistyökysymyksissä.

4.3 Opetushenkilöstön osaaminen ja hyvinvointi

Työtään arvostava ja kehittävä sekä oppilaistaan välittävä opettaja on onnistuneen opetuksen avaintekijä. Opettajaihanteena voitaneen pitää pedagogisesti reflektoivaa ammattilaista. Jatkuvalle oman osaamisen kehittämiseksi tulee olla mahdollisuus myös opettajien peruskoulutuksen jälkeen. Kysymys on muun muassa siitä, millaista dialogia koulussa käydään pedagogisista asioista, miten koulun itsearviointi on organisoitu, miten hyvät mahdollisuudet opettajilla on osallistua täydennyskoulutukseen ja millainen kehittämisen ilmapiiri kouluun on luotu. Omaa työtään arvioivat, kehittävät ja tutkivat opettajat luovat edellytyksiä pedagogiselle reflektiivisyydelle laajemminkin työyhteisöissään. Lähtökohtana tulee olla ensisijaisesti se, että opetushenkilöstön hyvinvoinnista huolehditaan monipuolisesti – erään opettajan toivetta lainaten *yksilöllisesti, opettajan ominaislaatu ja osaaminen huomioon ottaen*.

Perusopetuksessa tarvitaan opettajia, jotka osaavat lukea hektisen opetustahtuman vuorovaikutustilanteita, kykenevät mukautumaan uusiin tilanteisiin ja haluavat toimintamalliensa parantuvan. Kysymys on enemmän tahtotilan sisällöstä kuin pakottavasta kaikkeen ehtimisen arjen paineesta. Keskustelussa tarvitaan jatkuvaa paneutumista siihen, mikä on tämän ajan opettajan perusteh-

tävä, mihin opetuksessa tulisi keskittyä ja miten siinä onnistumiselle turvataan riittävät voimavarat.

Opettajan tutkijamainen ote saattaa nousta opettajankoulutuksessa saaduista kokemuksista, mutta ehkä se saa tavallisimmin sysäyksiä siitä, että opetuksen ongelmallisiin ilmiöihin törmätään aidosti vasta työelämässä. Tällöin itseltään selvien patenttiratkaisujen määrä vähenee ja opettajasta tulee myös aito ihmettelijä, kyselijä tai jopa kyseenalaistaja. Tiedon pitävyyttä ja luotettavuutta ryhdytään koettelemaan entistä enemmän. Muutos heijastuu oppilaidenkin työskentelyyn.

Opettajien ammatillisen tuen tarpeen kohdalla nousivat selvästi esiin ainepedagogiikan, opetusmenetelmien ja työtapojen hallinnan, eriyttämisen sekä tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämisen teemat. Liian monet opettajat eivät ole useaan vuoteen olleet joko lainkaan omaehtoisen ammatillisen täydennyskoulutuksen piirissä tai ovat osallistuneet sellaiseen ehkä kerran tai kaksi. Tämä ei ole tarpeeksi haasteiltaan ripeästi muuttuvassa kouluelämässä, edes olemassa olevien taitojen ylläpitämiseksi. Yhteiskunnallisen kehityksen ja muutosten kvanttiloikat ulottuvat jossakin muodossa ja yhä useammin ja laajemmin myös perusopetukseen.

Tasa-arvoiset opetuksen palvelut saattavat vakavasti vaarantua, jos opettajien täydennyskoulutukseen ei osoiteta nopeasti lisää varoja. Ongelma koskee varsin monia kuntia. Varojen niukkuus kiusaa jopa 28 prosenttia kouluista. Täydennyskoulutukseen osallistumisessa esiintyy aivan liian suurta opettajakohtaista vaihtelua. Raha ratkaisee usein sen, minkä kunnan (koulun) opettaja pääsee milloinkin täydennyskoulutukseen. Myös täydennyskoulutuksen keinoin olisi tuettava opettajien työhön sitoutumista ja ammatissa pysymistä.

Opettajia ja rehtoreita on turha lähestyä kriittisyyttä painottaen. Koulun todellisuus on tunnettava. Kiire on opetuksessa kouriintuntuva, tavoitteet ylimitöitetut, odotukset repivät eri suuntiin ja oppilaiden moninaisia tarpeita ei voida sivuuttaa. Työmaata riittää.

Tulevaisuuden kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

- 1) Jokaisen opettajan tulisi olla systemaattisen täydennyskoulutuksen piirissä koko uransa ajan.** Koulutuksen muodot voivat olla monenlaisia: itsearviointi, kehittämisprojektit, kokeilut, pitkä- ja lyhytkestoinen täydennys- tai lisäkoulutus ja opetusharjoittelijoiden käyttö opetuksessa. Koulutus voi olla myös välivuoden tai vastaavan pitämistä muissa tehtävissä, virkapaikkojen vaihtoa jne. Vaihtoehdot voivat parhaimmillaan tukea toinen toistaan. Opetuksen järjestäjän tulisi antaa tilaa näille pyrkimyksille ja tukea opettajien omaehtoista kouluttautumista.

- 2) **Koulukohtaisin kehittämishankkein, kokeiluin ja uusien toimintamallien avulla tulisi luoda edellytyksiä koulujen kehittymiselle työyhteisöinä.** Koulun kehittämisen kulttuuri on parhaimmillaan osa jokaisen opettajan jatkuvaa kouluttautumisen- ja kehitysympäristöä. Koulukohtaisia toimintamalleja, innovaatioita ja hyviä käytäntöjä tulisi koota valtakunnallisiin ideapankkeihin. Näitä käytäntöjä voidaan koota julkaisuiksi. Parhaita toimintamalleja voidaan palkita.
- 3) **Tutkimus ja arviointi antavat systemaattisia työkaluja kehittää omaa toimintaa – olipa kyseessä yksittäinen opettaja, koulu tai opetuksen järjestäjä.** Tätä opetuksen järjestäjien tulisi tukea. Arvioiva toimintakulttuuri antaa opettajille lisää osaamista ohjata myös oppilaita itsearvioivaan ajatteluun. Tietoperustaisuuden vahvistaminen päätöksenteossa – olipa kyseessä poliittinen päätöksenteko, koulua koskevat päätökset tai opetustapahtumassa hektisesti ratkaistavat asiat – on kulttuurisesti iso askel käytännössä.
- 4) **Opettajan ammatin vetovoimaisuutta tulisi lisätä.** Toimenpiteiden joukko voi olla esimerkiksi seuraava: a) vahventamalla erityispedagogiikan ja psykologian alan osaamista, b) parantamalla itsearviointitaitoja, c) lisäämällä voimavaroja oppilashuoltoon, d) kehittämällä moniammatillista yhteistyötä sekä e) lisäämällä opettajien täydennyskoulutusta. Jokaisen opetuksen järjestäjän tulisi osoittaa varoja täydennyskoulutuksen opettajaa kohti VESO-koulutuksen lisäksi minimissään jokaisena lukuvuotena yhtä koulutuspäivää vastaava määrä. Koulu- ja opettajakohtaisia täydennyskoulutussuunnitelmia tulisi kehittää osana koulun pedagogiikan kehittämistä.
- 5) **Täydennyskoulutuksen järjestämisessä opettajankoulutuslaitoksilla tulisi olla suurempi rooli.** Niissä tapahtuva täydennyskoulutuksen laajentaminen antaa myös opettajien peruskoulutuksen kehittämiselle uusia ulottuvuuksia. Järjestelmä voisi tukea tarvittaessa myös luokanopettajien aineenhallinnan parantamista, yleisestikin opettajien tarpeita vastaavaa koulutusta sekä kykyä luoda edellytyksiä oppilaiden metataitojen kehittymiselle. Täydennyskoulutuksen painopisteen siirrolla opettajankoulutuslaitoksille voitaneen vaikuttaa myös siihen, että opettajan työnkuva (esim. opetettavien aineiden repertoaari) voisi laajentua uran jossakin vaiheessa.
- 6) **Koulun muuttumisen esteitä tulisi selvittää.** Muutoksen esteet saattavat liittyä koulunpidon vahvoin perinteisiin, koulutuksen rakenteisiin

(tuntijako, opettajankoulutus ainejaon pohjalta), intressitahojen näkemuksiin tai opettajan professioon liittyviin roolikäsityksiin. Tarvitaan yleissivistävän koulutuksen toimintaedellytysten ja opettajien työehtojen tutkimuksellista analyysia ja siihen perustuvaa kokonaisvaltaista pedagogiikan kehittämistä. Tässä kasvatustieteiden ja muilla käyttäytymistieteillä olisi tarvetta tiivistää yhteistyötä.

4.4 Oppilaiden huomioon ottaminen

Perusopetuksen pedagogiikan täytyy mukautua kasvavaan koulutusta ja koulun toimintaa koskevaan läpinäkyvyyteen, entistä paremmin saavutettavaan ja monenkirjavaan mediatarjontaan sekä oppilaisiin, jotka ovat tottuneet elämänrytmiin ja -tapoihin, joista huomattavalla osalla opettajakuntaa ei ole omaa kokemusta tai käsitystä.

Oppilaiden erilaiset käyttäytymishäiriöt ja viestit oppilaiden levottomuudesta, sulkeutuneisuudesta ja välinpitämättömyydestä kertovat siitä, että kasvuympäristöihin kätkeytyy monenlaisia asenteita, elämäntilanteita ja syrjäytymiselle altistavia tekijöitä. Mainitut tekijät estävät monia opettajia toteuttamasta pedagogisia toimintaperiaatteitaan ja vaikeuttavat opetuksen onnistumista.

Käyttäytymishäiriöiden taustat ovat monisyisiä. Kyse voi olla oppilaiden lisääntyvistä henkilökohtaisista ongelmista, mutta myös oppilaiden vanhempien vaikeuksista, joiden taustalla näyttää usein olevan pitempiäaikainen jatkumo. Osalla lapsista ja nuorista on monien tutkimusten mukaan vakavaakin psykososiaalista pahoinvointia. Perheiden vaikeudet ja lisääntyvässä määrin myös oppilaiden mielenterveyden ongelmat heijastuvat kouluun eri tavoin. Sosiaalinen eriarvoisuus, joka vallitsee teollistuneissa maissa, näyttää siirtyvän sukupolvesta toiseen.

Koulu ei ole oma saarekkeensa, kun yhteiskunta hoitaa lasten ja nuorten hyvinvoinnin kysymyksiä. Nämä asiat koskettavat kansallisesti ja paikallisesti useita eri toimialoja, joiden välistä työnjaollista koordinaatiota tulisi lisätä.

Kysymys oppilaiden sukupuolesta opetuksessa ei noussut pedagogiikan arvioinnissa esiin juuri lainkaan. Tyttöjen ja poikien on todettu oppivan eri tavalla, ja tytöt ovat kiinnostuneita erilaisista sisällöistä ja tekemisen tavoista kuin pojat. Harrastuksissakin on eroja – sekä niiden kestossa että kohteissa. Taidetta ja kulttuuria koskevat jatko- ja lisäopinnot ovat pääosin tyttöjen suosiossa. Eroja on myös opiskeluasenteissa. Kysymys opetuksen eriyttämisestä on sukupuolen perusteella tasa-arvoon vedoten hankalaa. Säädösten lähtökohta on kuitenkin ottaa poikien ja tyttöjen oppimistyylien erot huomioon opetuksessa.

Tulevaisuuden kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

- 1) Yksittäisten oppilaiden hyvinvoinnin kysymykset tulisi voida hoitaa entistä varhemmin moniammatillisena yhteistyönä.** Tarvitaan myös nykyistä kattavampaa tutkimustietoa lasten ja nuorten hyvinvointia uhkaavista tekijöistä. Oppilaiden ongelmalliset taustat vaativat opettajilta monenlaista osaamista ja valmiuksia toimia eri asiantuntijoiden kanssa yhteistyössä. Tähän työhön tulisi varata selkeästi työaika. Kysymys on työstä, joka tulee voida rinnastaa opetustyöhön työjärjestyksessä ja palkkauksessa.
- 2) Oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen vaatii pitkäjänteisyyttä, usein oppilaan omaa oppimissuunnitelmaa, kohtuullisia opetusryhmiä ja aitoa vuorovaikutusta oppilaiden huoltajien kanssa.** Kysymys on myös siitä, miten koko yhteiskunta suhtautuu lapsiin ja nuoriin sekä tukee heitä. Oppilaskeskeisyys tarkoittaa myös oppilaskohtaista huolenpitoa hyvinvoinnin turvaamiseksi. Inklusiivisten toimintamallien pedagogista kehittelyä tulee jatkaa syrjäytymisen, kiusaamisen ja erottelun estämiseksi. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioonottaminen on osa tätä kokonaisuutta.
- 3) Säädösten ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaan sukupuoli tulee ottaa huomioon opetuksessa.** Kyse on tässä tapauksessa tasa-arvosta yhtenäistävän eriyttämisen periaatteen mukaisesti, mutta myös tasa-arvosta siten, että oppilas tulee ominaislaatussa mukaisesti otetuksi huomioon optimaalisesti. Kysymys on osa laajempaa pedagogisen eriyttämisen kysymystä, johon tarvitaan lisää toimintamalleja, hyvien käytäntöjen kuvauksia ja tutkimuksellista taustatietoa muun muassa siitä, miten kasvuympäristöt ovat yhteydessä tyttöjen ja poikien kielenhallintaan ja kielten oppimiseen. Arka kysymys kaipaa kansallisia pelinavauksia, koska se merkitsee entistä avoimemmin myös oppilaiden erilaisten kykyjen (lahjakkuuksien) ja erilaisten (pahoin- ja hyvinvoinnin) tunteusten huomioon ottamista opetuksessa.
- 4) Välivuosi- tai sapattivuosimahdollisuudella olisi etuja opettajan työn rikastamisessa ja jaksamisen tukemisessa.** Opettajan hyvinvointi on edellytys tukea oppilaiden hyvinvointia. Opettajille tulisi voida tarjota vuodeksi tai puoleksi vuodeksi mahdollisuus toimia jossakin muussa virassa tai tehtävässä. Tällaisia tehtäviä saattaisi olla kunnallisella puolella nuoriso-ohjauksen, liikunnan ja kulttuurityön (eri kulttuurilaitokset), matkailun, päiväkodin, kouluhallinnon, paikallisten julkisten palvelujen

arvioinnin ja tutkimuksen tai kirjaston toiminnan yhteydessä. Kyse on myös opettajan yhteiskunta- ja työelämäyhteyksien laajentamisesta ja etäisyyden ottamisesta omaan arkityöhön. Välivuosi näin hoitaen ei saa vaikuttaa opettajien ansiotasoon.

4.5 Opetusmenetelmien käytön monipuolisuus

Menetelmällinen osaaminen kuuluu opettamisen perustaitoihin. Joskus se ymmärretään vain opetusmenetelmien teknisenä hallintana. Seuraaville askelmille edettäessä osaamisen vaatimukset kasvavat. Parhaimmillaan menetelmällinen osaaminen on tavoitteisiin, oppilasryhmään ja tilanteeseen sovitettua tietoista optimaalisten oppimisen edellytysten säätelyä. Tällöin on kyse laajemmasta keinojen repertoarista, jonka avulla luodaan kullekin oppilaalle tarkoituksenmukainen etenemistie hyvää oppimista kohti.

Edellä kuvattua ajatusta jatkaen voidaan opetussuunnitelma, jopa sen onnistunut tavoiteasetanta, tavoitteiden vaiheistaminen ikäkauteen sopivaksi, mielekäs tuntijako ja pedagogisesti perusteltu päivittäinen opiskeluohjelma (työjärjestys) nähdä keinoina tai menetelmien joukkona joihinkin yleisempiin tavoitteisiin pääsemiseksi. Tässä mielessä pedagogiikka ja opetusmenetelmä lähestyvät toisiinsa käsitteellisesti, mihin jo luvussa 1 viitattiin.

Koulupedagogiikan kehittämiseksi on tärkeää edistää keskustelua hyvästä koulujärjestelmästä, hyvästä koulusta, hyvästä opetussuunnitelmasta, hyvästä opettajuudesta sekä hyvistä opetusmenetelmistä ja -materiaaleista. Opetussuunnitelma konkretisoi virallisesti koulujärjestelmän sisällön, antaa suhteuttamisperustan hyvän koulun arvioinnille, opettajuudelle, opetusmenetelmille ja -materiaaleille. Näin päätellen on luultua merkityksellisempää, miten hyvin opetussuunnitelma ohjaa käytännön opetusta ja sen valintoja.

Tulevaisuuden kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

- 1) **Opetusmenetelmien tarkoituksenmukainen käyttö ja niiden vaihteleva soveltaminen ovat ratkaisu moniin eriyttämisen haasteisiin.** Opettajan kysymykset opetustilanteessa kertovat, mihin prosesseihin opettaja johdattelee oppilaitaan ja mikä opettajan pedagogiikassa on tärkeää. Opettajakeskeisen opetuksen ohella tarvitaan myös oppilaille enemmän vastuuta antavia työtapoja. Työjärjestyksen keinoin tulee taata mahdollisuus tarvittaessa varioida oppituntien tai -tuokioiden pituutta. Huolella valitut yhteiset ja tarvittaessa eriyttävät kotitehtävät antavat tilaa erilaisille oppijoille.

- 2) **Maksuttomuuden periaate ei saa olla esteenä pedagogisesti mielekkäiden ympäristöjen hyödyntämiselle.** Opettajia tulisi rohkaista erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Ne ovat aina haaste menetelmälliselle orientaatiolle – mm. opettajan tiedollisen osaamisen, menetelmällisen soveltamisen ja oppilaan tuntemuksen kannalta.
- 3) **Kehittämisen tarvetta on yksilöintiä ja eriyttämistä edistävien työtapojen käytön monipuolistamisessa.** Opetusmenetelmällinen haaste on oppilaan pitempikestoisen oppimispolun rakentamisessa. Didaktiikan tutkijoiden asiana on tuottaa aihetta käsitteleviä oppikirjoja. Erilaiset projektityöt sallivat myös yksilöllisen tiedon prosessoinnin.
- 4) **Vastavalmistuneiden opettajien koulussaan saama tuki on erittäin merkityksellistä.** Kokoneiden opettajien suorittama mentorointi (oppi-va kumppanuus kahden tai useamman opettajan välillä) voisi olla yksi merkittävä impulssi järjestelmällisemmälle opettajien yhteistyön kasvulle. Tutkimuksissa kehiteltyjä hyviä mentoroinnin malleja tulee levittää täydennyskoulutuksella. Myös jokaiselle kouluun tulevalle uudelle opettajalle tulee taata asianmukainen perehdytys (työhöntulo-ohjaus) koulun toimintakäytänteisiin ja opetussuunnitelmaan.
- 5) **Opettajia ja kouluja tulisi rohkaista pedagogisiin, opetusmenetelmällisiin kokeiluihin – paikallisesti ja kansallisesti.** Menetelmällisten kokeilujen etenemistä voidaan arvioida ja tutkia. Keskeisiä asioita, joissa menetelmällisiin kokeiluihin on tarvetta, ovat esimerkiksi eriyttämisen ratkaisut (sisältää myös tilanteet, joissa opetusryhmissä on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita), tietotekniikan hyödyntäminen oppimisessa, oppimisen strategioiden kehittäminen (esim. oppilaan oppimisen valmiuksien kannalta) ja yhteisöllisen oppimisen menetelmälliset ratkaisut.

4.6 Opiskelu ympäristöt oppimisen tukena

Kolmasosa rehtoreista katsoi, ettei koulun lähiympäristö tarjoa hyviä pedagogisia toimintaedellytyksiä. Niihin voidaan lukea fyysisten edellytysten lisäksi erilaiset kulttuuriset ja toiminnalliset edellytykset. Opetusteknologiaa voidaan siksikin hyödyntää korvaamaan joitakin välittömän kouluympäristön puutteita. Kyse on yhdestä osa-alueesta opiskelu ympäristön kokonaisuudessa.

PISA 2000 -tulokset kertoivat, että oppimisilmasto on kouluissa rehtorien mukaan kielteinen. Kysymys liittyy osin siihen, että suomalaisoppilaat pitävät melko yleisesti koulunkäyntiä tylsänä. Se rinnastetaan arkipuheessa tavallises-

ti koulussa viihtymiseen. Tylsyyden kokemuksesta huolimatta oppilaat katsovat varsin yleisesti, että koulunkäynti ei ole ajanhukkaa eli toisin sanoen koulunkäynti koetaan selvästi hyödyllisempänä kuin mitä siitä pidetään.

Opettajat korostivat nytkin painokkaasti työrauhan merkitystä opetuksen onnistumisen edellytyksenä. Tilanne on työrauha-asiassa, osin yllättäenkin, lähes samanlainen ala- ja yläkouluissa. Häiriökäyttäytymisen yleisyys ja erityisesti yläkoulujen monien oppilaiden välinpitämättömyys koulunkäyntiä kohtaan huolestuttavat.

Työrauhan ylläpito kaippaa toimenpiteitä, jos opettaja tai yksikin oppilas kokee, ettei hän voi työskennellä häiriöttömästi. Ainekset häiriöihin syntyvät tavallisesti opettajan omasta toiminnasta (esim. vaatimusten epämielekkyys), oppilasaineksesta (esim. oppilas ei ole tottunut rajoihin) ja toimintaympäristön puutteista (esim. huono ilmanlaatu). Koulu voi osaltaan jossain määrin vaikuttaa näihin kaikkiin tekijöihin. Monet havainnot viittaavat kuitenkin siihen, että häiriökäyttäytymisen suhteen merkittävimmät vaikuttavat tekijät liittyvät opettajaan – osin persoonaan sinänsä, opettajan minäkuvaan ja myös tapaan, jolla opettaja kohtaa oppilaansa eli vuorovaikutuksen laatuun ja oikeudenmukaisuuden toteutumiseen opetuksessa. Opettajan tulisi olla hyväksytty ja tunnustettu pedagoginen auktoriteetti. Avainasia on se, miten opettaja suhtautuu oppilaisiinsa ja itseensä.

Koulun ja opetusryhmän koko eivät kansallisten tai kansainvälisten tutkimusten mukaan näyttäisi juurikaan olevan yhteydessä siihen, millaisia oppimistulokset ovat. Eriyttämiselle ja oppilaan ominaislaadun huomioon ottamiselle avautuu kuitenkin todellinen mahdollisuus vasta, kun opetusryhmien koko on kohdallaan. Se tarkoittaa myös sitä, millaista lisätukea kaipaavia oppilaita ryhmässä on ja miten paljon heidän erityistarpeensa työllistävät. Pienessä ryhmässä voidaan luoda suurta ryhmää paremmin koulunkäynnin ja opiskelun mielekkyyden edellytykset. Olennaista on siis se, miten pieneneviä opetusryhmiä hyödynnetään pedagogisesti.

Opettajien työn pedagogiset muutokset olivat vähäisiä viiden viimeisen vuoden ajalta. Niistä ei voida ennakoida, mihin suuntaan pedagogiikan kehitys on menossa. Kysymys on myös kansallisen opetuksen ohjauksen vaikuttavuudesta. Muutoksen trendit näkyvät ehkä parhaiten vertaamalla peruskoulun alkuvuosikymmenen tai kahden (luku 5) tilannetta uusimpaan tietoon (ks. Atjonen ym. 2008).

Koulun pedagogista todellisuutta tulee tarkastella kokonaisuutena. Yksittäisen asian korjaamiseen huomion kiinnittäminen saattaa jättää perussyyn korjaamatta. Pedagogiikan arvioinnin perusteella havaittiin, että kiire on kouriintuntuva, tavoitteet ovat ylimitoitettut, odotukset repivät eri suuntiin ja oppilaiden moninaisia tarpeita joudutaan pakosta usein sivuuttamaan. Monien oppilaiden alhainen motivaatio ja välinpitämättömyys (tässä arvioinnissa erityisesti yläkou-

lussa) vaativat toimenpiteitä opiskelun mielekkyyden lisäämiseksi. Kiireen syihin tulee tarttua.

Tulevaisuuden kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

- 1) Häiriökäyttäytymisen vähentäminen tai hillitseminen vaatii jatkuvia toimenpiteitä.** Kysymys on osin siitä, millainen pedagogiikka takaa työrauhan (tutkimustieto). *Ensimmäisenä linjauksena* asiaan voidaan vaikuttaa a) opettajakoulutuksen valinnoilla, b) opettajien peruskoulutuksen sisällöillä ja c) jokaisen opettajan oman toiminnan reflektoinnilla. *Toinen toimintalinja* on se, miten koulu toimenpiteillään, yhteistyössä vanhempien ja kaikkien oheiskasvattajien kanssa pyrkii vaikuttamaan asiaan: tietoisuuteen asiasta, taitoihin toimia lasten ja nuorten kanssa sekä yleensä koulunkäynnin asenteisiin ja samalla koulunkäynnin mielekkyyden parantamiseen. *Kolmas linja* liittyy laajemmin yhteiskunnallisiin muutoksiin, joiden yhteydessä lasten ja nuorten syrjäytyminen, heistä välittäminen ja sosiaalisen sopeutumisen arvot ovat laajemmin julkisen toiminnan ja median mielenkiinnon kohteena. Huoli tarkoittaa tässä vastuullista tiedottamista, koulua tukevia asenteita ja lasten ja nuorten asioiden vahvempaa yhteiskunnallista näkyvyyttä (mm. yleinen asenteisiin vaikuttaminen). *Neljäntenä linjauksena* tulisi kohottaa opettajan työn yhteiskunnallista arvostusta.
- 2) Oppilaiden opiskelun mielekkyyden parantaminen edellyttää monia ja monenlaisia toimenpiteitä.** Kyse on sopivan kokoisista opetusryhmistä, eriyttämisen ja yksilöllistämisen onnistumisesta, kunnostautumisen mahdollisuuksista koulussa, arvioinnin rakentavuudesta ja opiskelumuotoista. Kaikkia näitä tekijöitä voidaan säädellä opetusmenetelmällisesti. Koulunkäynnin mielekkyyden parantaminen (motivoituneisuus, kiinnostus tms.) koostuu siitä, että oppilas kokee opetuksen palvelevan hänen omia tarpeitaan ja siitä, että oppilas kokee voivansa edistää omalla toiminnallaan opiskelunsa tavoitteiden saavuttamista. Mielekkyyttä lisää olennaisesti jokaisen oppilaan turvallisuuden kokemukset, joka tarkoittaa esimerkiksi kiusaamisen ehkäisyä. Mielekkyyden kokemukset ovat avainkysymyksiä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroimisessa suomalaiseen kouluun.
- 3) Opetusryhmien kokoa koskevat suositukset tulisi laatia kansallisesti eri tilanteita varten ohjeellisena.** Yli 25 oppilaan opetusryhmät ovat liian suuria, vaikka ryhmässä ei olisikaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opetusryhmän koko on myös liian suuri silloin, jos tätä pienem-

missä ryhmissä – esimerkiksi yli 20 oppilaan ryhmissä tai yli 16 oppilaan yhdysluokissa – on kaksi tai useampia yleistä ja erityistä tukea jatkuvasti tarvitsevia oppilaita. Standardirajojen asettaminen on ongelmallinen valinta, eikä niillä tavoiteta aina sitä, mitä niillä halutaan. Oppilasmäärä ainoana perusteena ryhmäkokojen tarkistuksiin ei yleensä ole riittävä.

- 4) **Opetuksen järjestäjien tulisi suunnitella, miten kuntien eri hallintoalat, kulttuurilaitokset ja -verkotot voisivat tukea opettajien verkostoitumista kunnan eri toimintoihin.** Hyvänä mallina ja esimerkkinä ovat useilla paikkakunnilla työskentelevät lastenkulttuurin paikalliset ja alueelliset toimintaverkotot, joiden asiakkaina monet koulut ja päiväkodit jo nyt ovat.
- 5) **Tarvitaan laajempaa perusopetuksen toimintaedellytysten ja opettajien työehtojen analyysiä ja siihen perustuvaa kokonaisvaltaista pedagogiikan kehittämistä.** Kysymys on monitieteisestä tutkimuksesta, joka voitaisiin toteuttaa opettajien, tutkijoiden ja arvioijien yhteishankkeena. Jos kehittämistoimet eivät koske opetusta ja oppimista tai sivuuttavat opettajat, ne eivät johda aitoon pedagogiikan kehittämiseen.

4.7 Arviointi kehittämisen tukena

Kansainvälisen, kansallisen ja paikallisen arvioinnin sekä oppilaan itsearvioinnin yhteydet koulun pedagogiikkaan näkyvät vielä vähän tiedostettuina asioina. Erilaiset laadunhallinnan toimintastrategiat, laatujärjestelmät ja laadunvarmistuksen menetelmät eivät ole vielä nousseet perusopetuksen pedagogiikan toimintakäytänteisiin. Olisi tärkeää, että kansallisesti voitaisiin tukea erityisesti paikallisen itsearvioinnin systemaattista kehittämistä. Paikallisen itsearvioinnin toimivuus on avainasia kansallisen arviointijärjestelmän kannalta.

Oppilaiden itsearvioinnin taitojen kehittäminen sai vähän huomiota opettajien vastauksissa. Se on kuitenkin yksi oppilaan arvioinnin tavoite. Oppilaan arviointiin ja palautteen antamiseen liittyvillä asioilla on selkeä merkitys opiskelun motivaation ja mielekkyyden kannalta. Arviointi on osa pedagogisen toiminnan kokonaisuutta.

Valtakunnallinen arviointitieto on lisännyt tietoa koulutuksen tilasta, mutta kehittämisen perustana tätä tietoa ei vielä voida osoittaa käytetyn kovin paljon. Oppimistuloksia on arvioitu päättöluokalla muita kohteita enemmän. Se heijastuu jo palautteissa. Olennaista kuitenkin on, mitä arvioinnin kehittämistyötä tapahtuu paikallisesti ja kouluissa. Koulutuspoliittinen tarmo tulisi kohdentaa siihen, että paikallinen ja oppilaitoskohtainen opetussuunnitelmatyö ja arviointityö

voisivat toimia saumattomasti toisiaan tukien. Kansallinen arviointityö kaipaisi tuekseen monipuolista ja kattavaa paikallista opetuksen arviointia sekä mahdollisuutta tarkastella oppimistuloksia ja muuta arviointitietoa samanaikaisesti.

Tulevaisuuden kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

- 1) **Opettajakohmainen opetussuunnitelma tulisi olla kehityskeskustelujen pohjana koulukohtaisesti toimintaa kehitettäessä.** Hyvä paikallinen tai koulukohtainen opetuksen kehittämis- ja arviointijärjestelmä edellyttäisi, että opetussuunnitelmallinen kokonaisuus, arvoperusteet, tavoitteet ja niistä nouseva pedagoginen toiminta on ymmärretty ja prosessoitu jokaista opettajaa koskevaksi ja ohjaavaksi eläväksi opetussuunnitelmaksi (opettajan oma opetussuunnitelma).
- 2) **Kansallisen koulutuksen arvioinnin hankkima tieto opiskeluympäristöistä, opetusprosesseista ja tukitoimista edellyttäisi, että niiden yhteydessä ja rinnalla voitaisiin luotettavasti tarkastella myös oppimistuloksia.** Opetushallituksen oppimistulosten arvioinnit eivät sisällä opetusta kattavasti kuvaavia muuttujia, joiden perusteella opetuksen ja oppimistulosten yhteydestä voitaisiin tehdä kehittämistä koskevia johtopäätöksiä. Oppilaaseen ja hänen taustaansa liittyvien tekijöiden yhteydestä oppimistuloksiin tiedetään paremmin.
- 3) **Koulutuksen arvioinnissa tarvitaan myös opetuksen ja oppimisen laadullisiin asetelmiin perustuvia arviointeja.** Esimerkiksi observointi-, tapaus- tai pitkittäistutkimusten ja -arviointien avulla voidaan saada luotettavaa tietoa opetuksen ja oppimisen suhteista kehittämistä varten.
- 4) **Kouluissa tulisi pohtia nykyistä enemmän sitä, miten opettajat auttavat oppilaitaan asettamaan oppimiselleen tavoitteita ja arvioimaan itse niiden saavuttamista ja suunnittelemaan oman oppimisensa parantamista.** Oppilaan itsearviointiin osaamista tukemalla vahvistetaan oppimaan oppimisen valmiuksia, minäkuvaa, itsetuntoa sekä luodaan edellytyksiä elämän aikaisille oppimisvalmiuksille.
- 5) **Koulutuksen arviointia koskevia sisältöjä tulisi lisätä opettajien peruskoulutukseen ja täydennyskoulutukseen.** Paikallisen arvioinnin kehittäminen on edelleen täydennyskoulutuksen ajankohtainen haaste. Arvioinnin tutkimuksella tulisi vahvistaa arvioinnin, arviointitutkimuksen ja tutkimuksen keskinäistä vuorovaikutusta. Opetusministeriön ja Koulu-

tuksen arviointineuvoston tulisi kehittää uusia ratkaisuja ja innovaatioita paikallisen ja oppilaitoskohtaisen arvioinnin kehittämiseen. *Kansallisen arvioinnin tarkoituksenmukainen organisointi* on edellytys sille, että arviointi kykenee palvelemaan asetuksen (150/2003) mukaisesti opiskelijoiden oppimista ja opetustoimen henkilöstön työtä.

4.8 Tulevaisuuden näkymiä

Luokkahuoneiden pienoismaailmojen läpivalaisu toi näkyviin myös sen, miten koulu ja yhteiskunta ovat vuorovaikutuksessa. Haasteena olisi näkyä enemmän ulospäin ja avata ikkunoita ympäröivään yhteiskuntaan. Tähän koulut tarvitsevat lisää voimavaroja.

Lukuisat organisaatiotutkijat ovat kiinnittäneet huomiota koulun muutoksen hitauteen, koulun yhteisen pedagogisen kulttuurin rakentumiseen ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen, mutta muutosta tapahtuu verkkaan. Koulun toiminnan arviointi ja opetuksen laadun kehittäminen yhteisöllisenä prosessina ovat kehittämisen mahdollisuuksia. On myös tutkimustietoa siitä, miten johtamisessa tapahtuneet muutokset edistävät koulun toimintakulttuurin muutosta.

Aikaa opettamiselle tuntuu olevan aina vain vähemmän. Väittämä haastaa pohtimaan, mitä opettajan työ on nyt tai mitä sen pitäisi olla esimerkiksi vuonna 2030. Miten pitäisi suhtautua tietoon opettajien kasvavasta ylikuormittumisesta tai toisiin tehtäviin siirtymisestä. Olisi tiedettävä enemmän kaikesta opettajien virassaan tekemästä työstä. Keskittyvätkö opettajat työssään olennaiseen? Voidaanko opetussuunnitelmallisin ratkaisuin, tuntijaolla tai kenties opettajan työn jakamisella selvästi opetustehtäviin ja muihin tehtäviin, vaikuttaa asiaan? Pitäisikö koulun henkilöstön keskinäisiä tehtäviä jakaa toisin? Voisiko opettaja hoitaa esimerkiksi opettajan ja koulupsykologin tai -kuraattorin tehtäviä koulutuksen niin sallissa? Pitäisikö ikäopettajien opetusvelvollisuutta huojentaa?

Tulevaisuuden kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

- 1) **Opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus, ohjaavuus ja tulevaisuuden tarpeet tulisi arvioida.** Sitä tukien tulisi selvittää, miten järjestelmää tulisi kehittää pitkällä aikavälillä ja mitä asioita tulevaisuudessa tulisi painottaa yleissivistävässä perusopetuksessa. Hanke tulisi toteuttaa yhteistyössä esimerkiksi opettajankoulutuslaitosten kanssa monitahoisena ja -tieteisenä arviointitutkimuksena.

- 2) **Oppimateriaalien merkitys opetuksessa tulisi arvioida ja tutkia.** Oppimateriaalien opetussuunnitelmanmukaisuus sekä oppimateriaalien välittämät arvot ja käsitykset tulisi selvittää. *Hyvän oppimateriaalin arvioinnin kriteerien kehittäminen tulisi käynnistää.* Oppimateriaalien kriteereiden tulisi tukea hyvän opetuksen kriteereiden periaatteita ja arvoja. Kriteerien kehittäminen tulisi käynnistää työryhmätyönä opetusministeriössä.
- 3) **Oppilaiden ja vanhempien vaikuttamismahdollisuuksia tulisi koulussa lisätä.** Suomalaisoppilaat kokevat vaikutusmahdollisuutensa kansainvälisissä vertailuissa vähäisiksi. Sen takia tulisi tukea muun muassa 1) tietoverkkojen hyödyntämistä tiedonvälityksessä, 2) aloitteellisuutta koulun kehittämisessä, 3) oppilaiden harrastustoimintaa tukevien kerhojen lisäämistä ja myös vanhempien käyttöä niissä ohjaajina, 4) oppilaspalautteiden järjestelmällistä keräämistä ja hyödyntämistä sekä 5) omaehtoisen oppilastoiminnan (esim. liikunta-, kulttuuri- ja taidetoiminta) edellytysten parantamista.
- 4) **Opetussuunnitelman seuraavien perusteiden laadinnan kehittämistä varten tulisi asettaa Opetushallituksen virkamiesvalmistelun avuksi ohjausryhmä.** Ryhmän tulee olla monitahoinen, monialainen, monitieäinen ja yhteiskunnallisesti merkittäviä tahoja edustava määräaikainen työryhmä.

5

Aikaisempia arviointi- ja tutkimustuloksia

Lukuisista kehittämishankkeista huolimatta suomalaisessa koulukeskustelussa on ollut esillä jo 1950-luvulta lähtien käsite koulun kriisi (Miettinen 1990). Kriisin ydin on ollut koulun perinteissä pysyvä vanhoillisuus nopeissa yhteiskunnallisissa muutoksissa. Luokkaopetuksen malli on yksi muuttumattomimmista ilmiöistä, jonka käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet tuntevat (Sirotkin 1983). Herbart-zilleriläistä oppitunnin rakennetta hallitsevaa muodollisten asteiden opetusmenetelmää on sovellettu Suomessa aina 1980-luvulle saakka (Hirsjärvi ym. 1982). Seuraavat melko epäsystemaattiset poiminnot tutkimustuloksista kuvaavat peruskoulun pedagogiikassa 1970-luvulta saakka tapahtuneita muutoksia.

5.1 Peruskoulun pedagogiikkaa 1970-luvulta 2000-luvulle

Peruskoulun alkuaikoina opettajan puheen määrä oppitunneilla ylitti tavallisesti 70 % ja opetukseen liittyi lisäksi oppikirjojen käytön suuri määrä (Kansanen & Uusikylä 1982). Jopa 400 oppitunnin analyysin perusteella opetuskäytännöt poikkesivat opetussuunnitelman hengestä ja ne sisälsivät runsaasti opettajakkeista opetusta (72 %). Opettaja oli äänessä noin kaksi kolmasosaa oppituntien ajasta ja tästä ajasta oli taas opettajan suoraa vaikuttamista (esimerkiksi opettajan ohjeita ja selostusta) kaksi kolmasosaa. Opetusmateriaalien ohjaava merkitys

oli hyvin suuri ja piilo-opetussuunnitelman vaikutukset voimakkaita (Uusikylä & Kansanen 1988). Kansanen (1991, 95) toteaa, että opettajan dominoiva rooli opetustapahtumassa näyttää säilyvän siitä huolimatta, että käytäntöä on yritetty muuttaa jatkuvasti.

Kankaanrannan ja Linnakylän (1993) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys ei heijastunut juurikaan perusopetuksen kolmannen vuosiluokan oppilaiden kokemissa opetussuunnitelmissa. Perusopetuksen kuudennen vuosiluokan opettajista 71 % katsoi vielä vuonna 2000, että heidän antamansa tiedot, selitykset ja kysymykset ovat opetuksen ydintä. Jopa 62 % heistä katsoi, että oppikirjojen tiedot ja työkirjojen tehtävät ovat oppilaiden työn perusta. (Korkeakoski 2001b.)

5.2 Koulun pedagoginen johtaminen

Noin 35 % yläasteiden rehtoreista (N = 457) antoi opettajilleen kiitettävän arvostuksen uudistuksiin suhtautumisesta. Rehtoreilla oli kuitenkin odotuksia opettajien opetustaidon ja uudistushalukkuuden parantamisen suhteen. (Jakku-Sihvonen 1996; 210–211.) Peruskoulun ala-asteilla järjestelmällinen koulun pedagoginen kehittäminen oli kuitenkin melko satunnaista vielä vuosituhannen vaihtuessa. Keskimäärin vain noin 6 % rehtorin työajasta kului pedagogiseen johtamiseen. (Korkeakoski 2001a.)

Koulun muutosprosessien eteneminen on vaikeaa, jos rehtori ei tue sitä avoimesti (Kohonen 2000). Rehtorin rooli on erittäin tärkeä koulun kehittämishankkeiden toteuttamisen kannalta. On myönteistä, että pedagogisen johtajuuden merkitys oli koettu hieman tärkeämmäksi opettajien ja rehtoreiden haastatteluisissa vuonna 2001 kuin vastaavien henkilöiden haastatteluissa vuonna 1997 (Oksanen 2003, 173).

Spillane tutkijakollegoineen (2004, 13) kiteytti tutkimuskirjallisuuden perusteella koulun johtamisessa tärkeiksi asioiksi muun muassa opettajayhteisön ja yksittäisten opettajien kasvun ja kehityksen tukemisen, opetuksen ja koulun kehittämisen arvioinnin sekä työilmapiirin luomisen oppimista ja opettamista korostaviksi.

5.3 Opetussuunnitelman tuki opetukselle

Pedagoginen aines on ohentunut opetussuunnitelman perusteissa siitä, mitä se oli vuoden 1970 perusteissa. Ohentumista tapahtui selvästi jo vuoden 1985 ja edelleen 1994 perusteissa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet on näistä näkyvimmin vain opetusta koskeva tavoite- ja sisältökokonaisuus. Opetussuun-

nitelman perusteiden 2004 pedagogiset normit ja periaatteet ”seisovat tai kaatuivat” sosiokonstruktivismiin argumentaation varassa.

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitea (mietintö 1970, 56–57) katsoi, että opetussuunnitelman tulee sisältää selvitykset kaikista tärkeimmistä toimenpiteistä ja järjestelyistä, joiden avulla koulu pyrkii koulukasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin. Määrittely on keinoja painottava ja kattaa pedagogiikan. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa ei selvitetä, mihin sen uudistamistarve perustui eikä liioin avata sitä, mihin tutkimustietoon sen pedagogiikan ohjenuoraksi nostettu sosiokonstruktivismi perustuu.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004, 5) on määräys, jota tulee velvoittavana noudattaa. Näin ollen arvioinnin päätösten seuraamukseen liittyvän hallinnollisen tehtävän (tilivelvollisuusfunktio) perusteella ja opetuksen tavoitteisuuden kannalta on olennaista tietää, missä määrin opetussuunnitelmat ohjaavat opettajien työtä käytännössä. Vaikka ohjaavuus näyttää lisääntyneen jossain määrin peruskoulun aikana, on aiheellista arvioida koko opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus, ohjaavuus ja vaikuttavuus.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 1994) koskien valtaosa (85 %) ala-asteiden opettajista katsoi, että opetussuunnitelman perusteiden ohjaavuus on liian vähäistä (Apajalahti ym. 1996). Korkeakosken (2001b) mukaan opetussuunnitelman tuki päivittäiselle opetukselle oli vuoden 2000 aineistojen perusteella vielä vähäinen.

Granön ja Laitisen (1998) mukaan opetussuunnitelman tekemiseen osallistuneet opettajat olivat sisäistäneet koulun opetussuunnitelman parhaiten. Heidän mukaansa vain osassa kouluja toteutui opetussuunnitelman perusteiden mukainen opetus ja tavoitteet. Peruskoulun ja lukion opettajien mielestä (57–85%) opetussuunnitelman perusteiden antama tuki oli ollut taideaineiden opetussuunnitelmatyölle (musiikki, kuvaamataito, sanataide) heikkoa, välttävää tai enintään tyydyttävää (Korkeakoski 1998).

East Anglian yliopiston tutkijat (Norris ym. 1996) totesivat, että opetussuunnitelman perusteet 1994 edellyttävät uutta koulua, uudenlaista opetusta, uusia oppimismuotoja, uudenlaisia materiaaleja ja lisää resursseja. Ristiriita havaitun todellisuuden ja ideaalin opetussuunnitelman perusteiden välillä nostettiin esiin raadollisen koruttomasti. Tutkijoilla ei ilmeisesti ollut kuitenkaan käsitystä siitä, millainen rooli opetussuunnitelman perusteilla oli ollut Suomen peruskouluissa aikaisemmin. Ulkopuolisten näkemys oli asiaa koskevaan keskusteluun kuitenkin tervetullut.

Peruskoulun ala-asteiden opetus oli vuoden 2000 aineistojen perusteella opettajakeskeistä, yhdessä rintamassa tapahtuvaa opetusta, johon liittyivät myös yhteiset harjoitustehtävät, vaikka eriyttävät tehtävät, yhteistoiminnallisuus, opetuskeskustelut ja projektityöt olivatkin jossain määrin lisääntyneet vuotta 1994 aikaisempaan tilanteeseen nähden (Korkeakoski 2001c). Opetussuunnitelman

perusteiden 1994 pedagoginen ajattelu ei toteutunut opetuksessa vuoden 2000 aineistojen perusteella. Sen oppimiskäsitys edellyttäisi opettajien uskomusten, käsitysten ja toimintamallien muuttumista (Kohonen 2000).

Yhtymäkohtana edellä kuvattuun perusopetuksen opetussuunnitelman ohjaukselliseen tukeen, totesivat Niikko ja Havu-Nuutinen (2004, 109) Liperin kunnan esiopetuksen arvioinnin perusteella vuosilta 2002–2003, että suunnittelua ohjasivat jossain määrin kunnan esiopetussuunnitelma, oppikirjat ja erityiset opettajan omat päivittäiset kokemukset lasten kanssa työskentelystä. He totesivat myös esiopettajien näkemysten perusteella, että suunnitteluun eivät näyttäisi vaikuttavan valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, päivähoiton viitekehys ja perusopetuksen opetussuunnitelma.

5.4 Oppimateriaalit ja -välineet opetuksessa

Kuudennen vuosiluokan opettajista (N = 290) yli puolet ilmoitti oppikirjoilla olevan suurempi merkitys päivittäisen työn kannalta kuin opetussuunnitelmalla (Korkeakoski, 2001b). Oppimateriaalit perustuvat tekijöidensä käsityksiin siitä, millä sisällöillä ja tiedollisilla rakenteilla, missä järjestyksessä opetettuna ja millä menetelmillä ainekohtaisten tavoitteiden saavuttaminen on tehokkainta. Niiden opetussuunnitelman mukaisuudesta tai yhteydestä oppimistuloksiin on tietoa vähän tai tieto ei ole täysin riidatonta.

Oppimateriaalien asema oli vuosituhannen vaihtuessa vahva ja niiden ohjausvaikutus oli suuri ala-asteilla. Suurin merkitys materiaaleilla oli matematiikassa sekä oppiaineissa, joihin oli olemassa kustantajien laatimat oppikirjat, työkirjat, opettajien oppaat sekä usein myös valmiit koemateriaalit. Materiaalien merkitys kasvaa sitä enemmän mitä suurempi opetusryhmä on ja mitä enemmän eri vuosiluokkien oppilaita on samassa opetusryhmässä. Keväällä 2000 tehtyjen koulukäyntien (N = 29) yhteydessä havaittiin, ettei konstruktivistinen oppimiskäsitys vielä heijastunut opetukseen juuri lainkaan. Säännöllisen ja aktiivisen täydennyskoulutuksen vaikutukset näkyivät kuitenkin selvästi yksittäisten opettajien työskentelyssä ja pedagogisessa ajattelussa. (Korkeakoski 2001c.)

Törnroosin (2004, 5–6) mukaan seitsemännen vuosiluokan oppilaiden saaman matematiikan opetuksen sisältö voi vaihdella sen mukaan, mitä oppikirjoja he ovat käyttäneet. Opettajien mielestä analysoidut oppikirjat olivat toimineet varsin yleisesti annetun opetuksen pohjana. Esimerkiksi 5. ja 6. vuosiluokan oppikirjasarjojen välillä oli huomattavia eroja lähestymistapojen perusteella. Matematiikan oppimistavoitteiden saavuttamiselle oli kuitenkin hyvät mahdollisuudet viimeksi mainittujen oppikirjojen perusteella. (Emt.)

Oppituntien seuraamisen perusteella (34 oppituntia eri aineissa ja kouluasteilla) tietotekniikan avulla toteutetut työtavat olivat enimmäkseen rajattuja ja

opettajajohtoisia yksilöllisiä soveltavia harjoituksia (44 %) ja perinteisiä pareina tai ryhminä tehtäviä projektitöitä (38 %), joissa opettaja oli antanut aiheen ja/ tai josta työstettiin raportti hakemalla verkosta tietoa (Ilomäki & Lakkala 2006). Syvällisemmät pedagogiset uudistukset verkko-oppimisen kautta edellyttäisivät kuitenkin opettajien pedagogisen osaamisen ja työskentelykulttuurin oleellista muutosta (Ilomäki 2002, 143).

5.5 Tytöt ja pojat pedagogiikan haasteena

Tyttöjen ja poikien osaamisen erot näkyvät melkein kaikissa oppiaineissa opettajien kouluarvosanojen perusteella arvioituina. Ero on selvin äidinkielessä tyttöjen hyväksi. Osa-alueittain tarkastellen erot ovat äidinkielessä suurimmat kirjallisessa esityksessä. Tyttöjen opiskeluasenteet ovat lähes kautta linjan poikia myönteisemmät. Tyttöjen harrastukset ovat monipuolisempia, mutta harrastaminen ei kestä välttämättä yhtä pitkään kuin poikien. Kuudennen luokan tytöt lukivat kirjoja vapaa-ajallaan vuoden 2000 tietojen perusteella yli kaksi kertaa enemmän kuin pojat. Lisäksi poikia on tyttöjä vähemmän perusopetuksen valinnaisissa opinnoissa ja selvästi vähemmän taiteen perusopetuksessa. (Korkeakoski 2001a)

Jakku-Sihvosen ja Komulaisen (2004, 4) mukaan tytöt menestyvät kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa paremmin kuin pojat kielissä ja uskonnossa. Matematiikassa tulokset ovat melko tasaisia koko maassa. Tyttöjen asennoituminen opiskeluun on yleisesti ottaen myönteisempää kuin poikien. Pojat asennoituvat kuitenkin myönteisesti matematiikan ja luonnontieteiden opiskeluun. PISA-arvioinnissa 2003 (Linnakylä ym. 2005) tytöt ratkaisivat päätöksentekotehtäviä paremmin kuin pojat. Ratkaisuprosentti oli tytöillä 4 % korkeampi kuin pojilla. Muiden ongelmatyyppien ratkaisuprosenteissa ei ollut mainittavia eroja.

Yleisesti tarkastellen perusopetus näyttää tuottavan varsin tasa-arvoiset oppimistulokset. Vaikka pojat menestyivät hieman paremmin matematiikassa, tyttöjen osaaminen on Suomessa erityisen vahvaa kansainvälisesti verrattuna. Luku- taidossa, luonnontieteissä ja ongelmanratkaisuissa suomalaistytöt olivat yliver- taisia. Tyttöjen itselleen asettamat kovat vaatimukset heijastuvat joskus ahdistu- neisuutena ja viihtymättömyytenä sekä vähäisenä uskona omaan osaamiseensa, joka on kuitenkin kansainvälisesti huipputasoa. Tytöt voisivat ottaa oppia pojista itseluottamuksen vahvistamisessa. (Linnakylä ym. 2005.)

Suomalaisessa koulussa tyttöjen ja poikien erot antavat aihetta pohtia, miten koulun tulisi ottaa tyttöjen ja poikien asenteiden, kiinnostusten ja osin koulus- osaamisenkin erot huomioon.

5.6 Koulun koon yhteys oppimistuloksiin ja opetukseen

Suomessa on mahdollisuus huippusuorituksiin koulusta riippumatta (Arinen & Karjalainen 2007). Tieto perustuu myös laajemmin kansainvälisten PISA-vertailujen 2000 ja 2003 tuloksiin. Suhteellisesta tasa-arvosta kertoo se, että PISA-arvioinnissa 2000 koulujen väliset erot ovat Suomessa OECD-maiden pienimpiä (Väljærvi ym. 2003). PISA-arvioinnin 2003 tulosten perusteella matematiikan osaamisessa koulujen väliset erot olivat OECD-maiden pienimpiä (Kupari ym. 2004). Tyypillinen ja eri tutkimusten kriteereillä toistunut havainto suomalaisten oppimistuloksissa on ollut IEA-tutkimusten perusteella aina 1960-luvulta saakka koulujen välisten erojen vähäisyys ja oppilaiden välisten erojen kohtuullisuus (Leimu & Väljærvi 2004, 365–366). Seuraavassa on luettelonomainen kooste tutkimustuloksista ja niistä tehdyistä päätelmistä:

- PISA-arvioinnin 2000 suomalaiskoulujen välillä ei ollut suuria eroja oppimistuloksissa. Erot olivat tutkituista maista vähäisimpiä Suomessa. Koulujen välisillä eroilla selittyi 5 % tuloserosta, kun OECD-maiden oppilaiden lukutaitopistemäärien vaihtelusta selittyi 35 % koulujen välisillä eroilla (Väljærvi & Malin 2003).
- Opetushallituksen oppimistulosten arviointien mukaan perinteisen varianssianalyysin mukaan koulun selitysosuus on noin 10 % ja parhaiten ja heikoimmin menestyneiden koulukvartiilien keskiarvojen välinen ero kaikki arvioinnit mukaan lukien vastaa suuruusluokaltaan 16 prosenttiyksikköä (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004, 4).
- Suomessa koulujen väliset erot olivat luonnontieteellisessä osaamisessa osallistujamaista pienimpiä vuonna 2006 (PISA). Koulujen osuus suoritusten kokonaisvaihtelusta oli 5,8 %, kun OECD-maiden keskiarvo oli 34 %. Suurin osa oppilaiden suoritusten vaihtelusta tuli esiin koulujen sisällä. (Arinen & Karjalainen 2007.)
- Summersin ja Wolfen (1975) mukaan 300 oppilaan lisäys koulun oppilasmäärään heikensi oppimistuloksia.
- Peruskoulun neljännen luokan matematiikan oppisaavutusten vertailussa pienten koulujen oppilaiden tulokset olivat parempia kuin vastaavien oppilaiden tulokset suurissa kouluissa. (Eberts ym. 1990).
- Suomalaisissa tutkimuksissa ei ole havaittu yhteyttä koulun koon ja oppimistulosten välillä – eikä juuri erillis- ja yhdysluokkaoppilaiden tulosten välillä (Korkeakoski 2001b).
- Pienen koulun etuja Kalaojan (1990) mukaan oli se, että niissä oppilaiden tyytyväisyys on yleistä, vastuullisia tehtäviä on paljon, niissä on hyvät mahdollisuudet opetuskokeiluihin ja vuorovaikutus ympäristön kanssa on runsaampaa.

- Koulun koko ja opetusryhmän koko vaikuttavat siihen, miten hyvin oppilaiden erityisen tuen tarpeet kyetään tunnistamaan (Puro 2005).
- Koulun koko oli yhteydessä äidinkielen oppimistuloksiin 6. vuosiluokalla siten, että kahdessa pienimmässä kouluryhmässä (alle 50 oppilaan koulut) kokonaispistemäärät olivat hieman alhaisempia kuin muissa kouluissa. Tulosta saattavat osin selittää pienten koulujen yhdysluokat. Asenteet äidinkielen opiskelua kohtaan olivat hieman parempia pienissä kouluissa. (Korkeakoski 2001b.)
- Oppilaiden itsearviointeihin (2003–2005) perustuen työrauha on parasta kaikkein pienimmissä kouluissa (alle 50 oppilaan koulut) ja sen jälkeen tilanne heikkenee hieman kuitenkin siten, ettei yli sadan oppilaan kouluissa ole juuri eroa työrauhassa. Rehtoreiden käsitykset työrauhasta vastasivat oppilaiden käsityksiä melko hyvin, ja vanhempien käsitykset olivat taas näitä käsityksiä hieman myönteisempiä. (Korkeakoski 2005.)
- Annetun tukiopetuksen määrä laskee päätoimista opettajaa kohden koulun koon kasvaessa. Vastaavasti erityisopetuksen antamisen tarve kasvaa suhteessa saatavilla olevaan erityisopetukseen ja muihin erityisopetuksen resursseihin sitä enemmän, mitä suuremmasta koulusta on kyse. (Korkeakoski 2005.)
- Varakkaimmissa kunnissa perusopetuksen menot olivat usein muita korkeammat. Kunnan varakkuuden ohella taloudelliseen tehokkuuteen vaikuttivat alentavasti koulujen pieni keskikoko, erityisoppilaiden suuri osuus ja muiden kuin suomenkielisten oppilaiden suuri osuus oppilaista. Keskimääräinen tehokkuus oli korkeinta noin 37000 asukkaan kunnissa. Opetuksen laadun yhteyttä mainittuihin tehokkuuseroihin ei tutkimuksessa selvitetty. (Aaltonen, Kirjavainen & Moisio 2005.) Tuottavuuden mittalukujen kannalta on olennaista, mikä luku tulee jakajaksi. Opetuksen laadun pienet vaihtelut hukkuvat helposti jakajan (usein oppilasmäärä) dominoivaan merkitykseen. Jos opetuksen menetelmillä voidaan osoittaa osaamisen ja kehityksen tason merkittävää jouduttamista, saattaa opetuksen merkitys näkyä tuottavuuden lukuihin. Tässä suhteessa on mainittava tutkimus, joka koski tiedeopetuksen interventiomenetelmän yhteyttä lasten kehitykseen kohti formaalisia operaatioita (Kuusela 2000, 110). Tutkimuksessa käytetyillä menetelmillä voitiin osoittaa tapahtuneen nopeutunutta kehitystä kohti formaalisia operaatioita.
- OECD:n (Education at a Glance 2005) vertailussa Suomen peruskoulutus on kustannustehokasta huolimatta pienistä kouluyksiköistä. Perusopetuksen luokkakoot olivat näissä vertailuissa keskikokoaa.

5.7 Opetusryhmän koon yhteys oppimistuloksiin ja opetukseen

Opettajien kokemaan työn kuormittavuuteen vaikuttaa selvästi opetusryhmän koko ja ryhmän heterogeenisuus. Tämä kokemuksellinen tieto ei kuitenkaan heijastu oppimistuloksissa tai käyttäen niitä mittareita, joilla opetusryhmän koon yhteyksiä oppimistuloksiin on tutkittu. Seuraavassa on joitakin kotimaisia ja kansainvälisiä tutkimustuloksia tästä yhteydestä:

- Blatchford ym. (2007) totesivat, ettei pienemmissä luokissa ollut opetuksen laadun piirteissä eroja suurempiin opetusryhmiin verrattuna. Huomiota tutkijoiden mielestä tulisi kiinnittää yksilöllistä huomiota tarjoaviin strategioihin ja esimerkiksi ryhmätyön merkitykseen.
- Glass ym. (1982) totesivat useiden tutkimustulosten perusteella, että oppilasryhmän pienentäminen kymmenestä viiteen on parempi oppimistulosten kannalta kuin 30 oppilaasta 25 oppilaaseen.
- 60 % (77 tutkimusta) tapauksista kertoi, että pieni luokkakoko osoittautui tulosten, opetuksen laadun, opettajan sitoutumisen, oppilaiden asenteiden kannalta paremmaksi kuin suuret ryhmät – edellyttäen, että opetus muuttuu ryhmäkoon mukaan (Glass ym. 1982).
- Shapson ym. (1980) totesivat, että opettajan ja oppilaan vuorovaikutus lisääntyy lineaarisesti oppilasmäärän pudotessa 37:stä 16 oppilaaseen, jolloin myös asenteet opiskeluun paranivat.
- Työrauhahäiriöiden ja keskeytysten havaittiin olevan vähäisempiä pienissä luokissa (Pate-Bain ym. 1992).
- Opetusryhmän koko ja ryhmän kokoonpano olivat yhteydessä äidinkielen oppimistuloksiin kuudennella luokalla siten, että parhaimmat kokonaispistemäärät olivat niillä ryhmillä, joissa oli vain 6. luokan oppilaita, vaikka ryhmäkoko oli niissä keskimäärin suurin. Pistemäärät olivat hie-man alhaisempia yhdysluokkaryhmissä. Samansuuntainen tulos saatiin vastaavilla oppilailla matematiikassa. (Korkeakoski 2001a.)

Yhteenvetoa

Suomessa oppimistulosten vaihtelut koulujen välillä ovat kansainvälisesti erittäin pieniä. Vertailuissa ei ole saatu ryhmäkoon ja oppimistulosten välille yksiselitteistä yhteyttä. Koulun koon ja opetusryhmän koon yhteydet oppimistuloksiin ovat osin ristiriitaisia ja erilaisissa konteksteissa toteutettuina hankalasti vertailtavissa. Taustalla on runsaasti tekijöitä, jotka ovat yhteydessä tuloksiin ja edellyttävät niiden kontrollointia.

Tulosvertailut eivät tavallisesti kerro, millaisia eroja on esimerkiksi oppilaiden sosiaalisuuden, yhteistyökyvyn ja oma-aloitteisuuden suhteen erikokoisissa kouluissa ja ryhmissä. Tietoa ei ole liioin opetusryhmien koon yhteydestä harrastustoimintaan tai muihin aktiviteetteihin. Olisi annettava arvoa myös sille, kuinka mielekkääksi oppilaat ja opettajat kokevat työskentelynsä erikokoisissa kouluissa ja opetusryhmissä.

Arviointitulokset puhuvat selkeästi sen puolesta, että sijoitukset opettajien ammatilliseen osaamiseen ovat ydinasioita opetuksen laadun ja oppimistulosten kannalta (Korkeakoski 2001b). Tehokkain vaikutus oppilaiden suorituserojen kaventamiseksi olisi panostus yksilöllistä oppimista tukeviin pedagogisiin ratkaisuihin (Väljærvi & Malin 2005). Olennainen kysymys on, miten yksilöllisiä eroja voitaisiin kaventaa koulujen sisäisen vaihtelun pienentämiseksi ja millä edellytyksillä opetusryhmän pienenemisestä voisi olla etua oppimisen parantamisessa.

Opettajien osallistuminen pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen (3–20 opintoviikkoa) muutti selkeästi opettajien omia opetuskäytäntöjä sekä lisäsi kokeilevaa opetusta ja oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä (Korkeakoski 1999). Niin sanotun LUMA-projektin (matemaattis-luonnontieteellisen osaamisen parantamisprojekti) yhteydessä kerätystä pilottikuntien ja -koulujen antamista tiedoista kävi ilmi, että työtavoissa korostui projektin myötä oppilaskeskeisyys, yhteistoinnallisuus, ongelmanratkaisu ja kokeellisuus, monipuolinen tiedonhankinta sekä projektityöt (Niemi 2004, 88). LUMA-kouluissa matematiikan oppimistulokset olivat hieman muiden koulujen tuloksia parempia. (Emt.)

5.8 Opettajankoulutus – pedagogiikan kivijalka

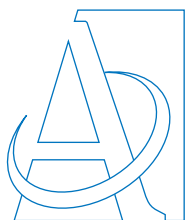
Koulutuksesta vuonna 1995 valmistuneet opettajat (N = 204, joista 110 luokan- ja 94 aineenopettajaa) arvioivat, että heidän parhaiten saavuttamansa valmiudet olivat opetustyön suunnittelu, opetustyön arviointi ja oman työn kriittinen pohdinta. Heikoimmin saavutetut valmiudet olivat yhteistyö elinkeinoelämän ja kulttuurin edustajien kanssa sekä hallinnolliset tehtävät. (Niemi 2000.)

Yrjönsuuri (1990) keräsi vuonna 1988 aineiston, jonka perusjoukkona olivat Suomen peruskoulujen opettajat. Perusjoukkoon sisältyi sisäisenä otoksena 30-vuotiaiden ala-asteen opettajien ryhmä (naisia 34, miehiä 34). Näillä opettajilla vahva alue oli opetusmenetelmien hallinta. Useimmat heistä pitivät myös hyvin riittävinä kasvatustietoa, didaktisia taitoja sekä evaluointitaitoja. Yrjönsuuren havainto oli, että ala- ja yläasteen opettajien selkein ero oli luokanopettajien vahvuus kasvatustiedossa ja opetusmenetelmissä kun taas aineenopettajien vahvuus oli aineenhallinnassa. Opettajat eivät pitäneet opettajankoulutuksessa saamiaan taitoja ja taitoja riittävinä työtehtäviensä vaatimusten kannalta.

Jeronen (2003) tutki luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä päättöharjoittelujakson opetuksessa ja totesi 50 opetusharjoittelijan vastausten perusteella, että opetussuunnitelmaa ja oppiainetta koskevat käsitykset laajenivat tuntipohjaisesta, oppikirjakeskeisestä näkökulmasta jaksokohtaiseen ja monipuoliseen oppiaineiden tarkasteluun ja opetusharjoittelijat kertoivat pyrkiensä siirtymään perinteisestä opetustavasta oppilaita aktivoivaan opetustapaan. Käsitysten kehittymistä opetuksessa tuki opetusharjoittelijoiden mukaan yksin ja yhdessä tapahtunut reflektio.

Muutokset näyttävät Jerosen (2003) tutkimuksessa merkittävilta opettajankoulutuksen yksittäinen vaihe huomioon ottaen. Tutkimuksessa raportoidut muutosten kohteet olivat myös tässä pedagogiikan arvioinnissa mukana. Suuremmilla opettaja-aineistoilla tarkastellen opettajakokemuksen lisääntymisen yhteydet arkityön käytänteiden muutoksiin näkyvät vähän. Muutokseen tarvitaan ulkopuolista tukea ja omaa halua kehittää. Jeronen (2003) toteaaakin, ettei tutkimuksen perusteella vielä voida päätellä, että opetusharjoittelijoiden ammatilliset käsitykset olisivat muuttuneet pitemmällä tähtäimellä ja että muutokset ilmenisivät myös muissa toimintaympäristöissä. Kehittämisen asenteille ja valmiuksille luodaan kuitenkin perusta opettajankoulutuksessa.

Opettajan kyky kohdata lapset, nuoret, heidän vanhempansa sekä myös omat kollegansa yhteistyökumppaneina ja aktiivisina opetustyön kehittäjinä korostuu yhteiskunnallisten muutosten luomien uusien osaamistarpeiden seurauksena. Tämä kävi ilmi opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen tutkimuksessa. (Välijärvi 2000, 6.) Näiden osaamistarpeiden ajankohtaisuus tuli esille myös perusopetuksen pedagogiikan arvioinnissa (Atjonen ym. 2008).



Lähteet

- Aaltonen, J., Kirjavainen, T. & Moisio, A. 2005. Kuntien perusopetuksen tehokkuuserot ja tuottavuus 1998–2008. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT -keskustelualoitteita 374. Helsinki.
- Apajalahti, M., Pietilä, A. & Vanne, A. 1996. Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 3/1996. Helsinki.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta. Helsingin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaiikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.
- 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.
- Eberts, R.W., Schwartz, E.K. & Stone, J.A. 1990. School reform, school size and student achievement. *Economic Review* 26 (2). Saatavilla www-muodossa: <http://cleveland-fed.org/research/review/1990> .
- Education at a Glance 2005. OECD indicators 2005. Paris: OECD.
- Glass, G., Cahen, L., Smith, M.L. & Filby, N. 1982. School class size. Beverly Hills: Sage.
- Granö, P. & Laitinen, S. 1998. Kuvaamataidon opetuksen tuloksellisuuskuva peruskoulussa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998. Opetushallitus. Arviointi 3. Helsinki, 12–99.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Ihmäki, 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.

- Ilomäki, L. (toim.) 2002. Tietotekniikka koulun arjessa. Loppuraportti Helsingin kaupungin opetustoimen tietotekniikkaprojektista 1996–2000. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Jakku-Sihvonen, R. 1996. Rehtoreiden arvioita opetuksen saavutettavuudesta ja tasa-arvosta. Teoksessa R.
- Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. 2004. Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi. Opetushallitus. Arviointi 1/2004. Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Arviointi 1/1996. Helsinki, 195–224.
- Jeronen, E. 2003. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 65.
- Kalaoja, E. 1990. Yhdysluokkaopetusjärjestelmien arviointia. Oulun yliopiston kasvustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 6.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisen koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 7-37.
- 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. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 112.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1982. Opetussuunnitelman toteutuminen: tulokset ja johtopäätökset. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimusselosteita 41. Helsinki.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 32–48.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1998. Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 9/1998. Helsinki.
- Korkeakoski, E. 1999. Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. Opetushallitus. Arviointi 3/1999. Helsinki.
- Korkeakoski, E. 2001a. Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1/2001. Helsinki.
- 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 1/2001. Helsinki, 147–190.
- Korkeakoski, E. 2001c. Opetuksen laatu koulujen auditointien perusteella. 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 1/2001. Helsinki, 191–214.
- Korkeakoski, E. 2005. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 2: Tausta ja tulokset. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 9. Jyväskylä.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2004. Nuoret osaajat. PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Kuusela, J. 2000. Tieteellisen paradigman mukaisen ajattelun kehittyminen peruskoulussa. Kahden interventiomenetelmän vertaileva tutkimus peruskoulun kuudesluokkalaisilla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 221.
- Leimu, K. & Välijärvi, J. 2004. Arviointien antia – IEA-tutkimusten Suomi-kuva. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA -tutkimukset Suomi-kuva luomassa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 359–388.

- Linnakylä, P., Kupari, P., Törnroos, J. & Reinikainen, P. 2005. Sukupuolierot lukutaidossa, matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa sekä ongelmaratkaisussa. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003. Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 105–114.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Montaigne, M. 1580. Essais. Kirja I. Luvut XXIV ja XXV. Teoksessa A. K. Ottelin 1910. Kasvatusopin historian oppikirja. Helsinki: Otava, 98–100.
- Niemi, E.K. 2004. Perusopetuksen oppimistulosten kansallinen arviointi ja tulosten hyödyntäminen koulutuspoliittisessa kontekstissa. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2000. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta Lingua Fennica edita 216.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2. Helsinki, 169–193.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2004. Esiopetuksen laatu. Liperin kunnan esiopetuksen arviointi 2002–2003. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti Suomen peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Suomentanut T. Suontausta. Opetushallitus. Arviointi 11/96. Helsinki.
- Oksanen, R. 2003. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 88.
- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Ottelin, A.K. 1910. Kasvatusopin historian oppikirja. Helsinki: Otava, 98–100.
- Pate-Bain, H., Achilles, C.M., Boyd-Zaharias, J. & McKenna, B. 1992. Class size makes a difference. Phi Delta Kappan 74, 253–256.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970: A4. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: VAPK.
- Puro, E. 2005. Peruskoulun tukipalvelujen toimivuus oppilashuoltotyöryhmien ja huoltajien arvioimana. Opetusministeriön toimeksiantotutkimus. Julkaisematon moniste.
- Shapson, S. M., Wright, E. N., Eason, G. & Fitzgerald, J. 1980. An experimental study of the effects of class size. American Education Research Journal 65, 107–112.
- Sirotkin, K.A. 1983. What you see is what you get – Consistency, persistence and mediocrity in classrooms. Harvard Educational Review 53 (1), 16–31.
- Spillane, J.P., Halvarsson, R. & Diamond, J.B. 2004. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. Journal of Curriculum Studies 36 (1), 3–34.
- Summers, A.A. & Wolfe, B.L. 1975. Which school resources help learning? Efficiency and equity in Philadelphia public schools. ERIC Document Reproduction Service No. 102.
- Törnroos, J. 2004. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemännän luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 13.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.
- Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista 20.2.2003/150.
- Valtioneuvoston asetus 1435/2001. Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Välijärvi, J. (toim.) 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.

- Väljjarvi J., Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2003. Tulevaisuuden osaaminen kestäväällä pohjalla. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 191–201.
- Väljjarvi J. & Malin, A. 2003. Onko koulutuspalvelujen laadussa eroja Suomessa? Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä 2003 (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 109–120.
- Väljjarvi J. & Malin, A. 2005. Onko koulutuspalvelujen laadussa eroja Suomessa? Teoksessa P. Kupari & J. Väljjarvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, 109–120.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävyydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 126.

PERUSOPETUSPEDAGOGIIKAN ARVIOINTI 2007

Alakoulun opettajien (N = 362) vastausten suhteelliset (%) jakaumat

A6. Kuinka monta oppilasta tyypillisesti on **pääasiallisesti** opettamissanne opetusryhmis-
sä? Rengastakaa numero, jonka kohdalla vaihtoehto vastaa parhaiten tilannettanne.

1. 10 tai vähemmän	3
2. 11–15	8
3. 16–20	31
4. 21–25	36
5. 26–30	21
6. yli 30	1

A7. Miten usein olette osallistunut **omaehtoiseen ammattitaitoanne parantavaan koulu-
tukseen** (muuhun kuin ns. VESO-koulutukseen) lukuvuoden 2004–2005 alusta lukien eli
vajaan kolmen vuoden aikana?

1. en kertaakaan	18
2. 1–2 kertaa	40
3. 3–4 kertaa	24
4. 5 tai useamman kerran	18

B) Omalle opetukselle ja kasvatukselle tärkeät periaatteet ja asiat

B4. Missä määrin seuraavat seikat **estävät tai vaikeuttavat** onnistuneen oppitunnin tai ope-
tusjakson toteutusta? Rengastakaa kohteittain sopivinta vaihtoehtoa kuvaava numero.

	Ei juuri lainkaan	Jonkin verran	Paljon	Erittäin paljon
1. suuret erot oppilaiden taustoissa (esim. eri äidinkielet)	25	44	23	8
2. oppilaiden erilaiset oppimiskyvyt ja -valmiudet	3	47	36	14
3. oppilaiden erityisen tuen tarpeiden määrä	5	40	38	17
4. välinpitämättömät oppilaat	22	45	24	9
5. häiriköivät oppilaat	20	34	25	21
6. oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti	14	31	27	28
7. oppimateriaalien puute tai vähäisyys	30	50	14	6
8. opetustilojen epätarkoituksenmukaisuus	27	44	20	9
9. oppituntien pitoon liittymättömien tehtävien määrä	19	42	27	12
10. tavoitteiden määrä suhteessa opetusaikaan	12	46	31	11
11. muu, mikä? _____	14	41	21	24

(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	0	31	59	10
2. oppilaiden sukupuoli	51	44	4	1
3. oppilaiden odotukset ja toiveet	4	79	16	1
4. oppiaineen ominaisuus	1	24	61	14
5. oppikirjat ja niihin liittyvät työ- tai harjoituskirjat	3	34	53	10
6. kansalliset opetussuunnitelman perusteet	5	29	51	16
7. opetuksen järjestäjän vahvistama opetussuunnitelma	1	17	53	29
8. mahdollisuus tehdä yhteistyötä opettajien kanssa	6	51	32	11
9. huoltajien opetukseen kohdistamat odotukset	23	62	13	2
10. käytettävissä olevat opetusvälineet tms.	2	29	58	11
11. käytettävissä olevat opetustilat	5	36	49	10
12. muu, mikä? _____	11	28	44	17

(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	30	53	15
2. oppilaiden tavoitteinen vuorovaikutus	1	35	54	10
3. opetuksen eriyttäminen eri muodoissa	2	47	44	7
4. palautteen antamisen mahdollisuudet oppilaille	3	33	53	11
5. oppilaiden itsearviointin mahdollisuudet	8	58	28	6
6. oppilaiden itsenäisesti etenevän opiskelun mahdollisuudet	4	45	43	8
7. työrauhan säilyminen	1	11	48	40
8. kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutuminen	0	7	60	33
9. oppilaiden ajattelun taitojen kehittäminen	0	8	56	36
10. oppilaiden omien oppimisen taitojen kehittäminen	0	12	55	33
11. oppilaiden käytännön taitojen kehittäminen	0	19	60	21
12. oppilaiden sosiaalisen kasvun tukeminen	0	11	50	39
13. oppilaiden itsetunnon vahvistaminen	0	7	51	42
14. suvaitsevaisuuteen kasvattaminen	1	9	44	46
15. oppilaiden tietopääoman systemaattinen kartuttaminen	1	28	57	14
16. oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen tukeminen	0	10	50	40

17. mahdollisuudet opiskelun ohjaamiseen (esim. yksilöllisesti)	0	45	48	7
18. yhteensopivuus käytössä olevien oppimateriaalien kanssa	2	38	52	8
19. vaihtelu ja monipuolisuus opetuksessa	0	25	58	17
20. kotitehtävät kouluopiskelun tukena	1	25	57	17
21. muu tekijä, mikä? _____	20	0	30	50

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	5	41	53
2. työ- tai harjoituskirjat	10	32	37	21
3. opettajan oppaat	3	25	37	35
4. muut kirjat kuin edellä (1.-3.)	4	67	25	4
5. internetin materiaalit	8	66	22	4
6. sanomalehdet ja muut lehdet	16	74	9	1
7. oppimispelit	23	65	11	1
8. TV, video, Dvd tms. -materiaalit	19	73	7	1
9. omat tehtävämonisteet	10	42	33	10
10. muu materiaali, mikä? _____	12	33	46	9

PERUSOPETUSPEDAGOGIIKAN ARVIOINTI 2007

Yläkoulun opettajien (N = 1989) vastausten suhteelliset (%) jakaumat

A6. Kuinka monta oppilasta tyypillisesti on **pääasiallisesti** opettamissanne opetusryhmissä? Rengastakaa numero, jonka kohdalla vaihtoehto vastaa parhaiten tilannettanne.

1. 10 tai vähemmän	0
2. 11–15	6
3. 16–20	58
4. 21–25	34
5. 26–30	2
6. yli 30	0

A7. Miten usein olette osallistunut **omaehtoiseen ammattitaitoanne parantavaan koulutukseen** (muuhun kuin ns. VESO-koulutukseen) lukuvuoden 2004–2005 alusta lukien eli vajaan kolmen vuoden aikana?

1. en kertaakaan	22
2. 1–2 kertaa	42
3. 3–4 kertaa	22
4. 5 tai useamman kerran	14

B) Omalle opetukselle ja kasvatukselle tärkeät periaatteet ja asiat

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)	27	46	18	9
2. oppilaiden erilaiset oppimiskyvyt ja -valmiudet	3	36	41	20
3. oppilaiden erityisen tuen tarpeiden määrä	5	40	39	16
4. välinpitämättömät oppilaat	8	47	30	15
5. häiriköivät oppilaat	14	41	24	21
6. oppilaiden suuri määrä opettajaa kohti	16	34	31	19
7. oppimateriaalien puute tai vähäisyys	44	38	14	4
8. opetustilojen epätarkoituksenmukaisuus	38	38	17	6
9. oppituntien pitoon liittymättömien tehtävien määrä	22	47	22	9
10. tavoitteiden määrä suhteessa opetusaikaan	11	46	31	12
11. muu, mikä? _____	3	26	44	27

(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	48	46	5
2. oppilaiden sukupuoli	61	36	3	0
3. oppilaiden odotukset ja toiveet	4	71	23	2
4. oppiaineen ominaisuus	2	17	49	32
5. oppikirjat ja niihin liittyvät työ- tai harjoituskirjat	11	33	45	11
6. kansalliset opetussuunnitelman perusteet	4	28	54	14
7. opetuksen järjestäjän vahvistama opetussuunnitelma	3	20	56	21
8. mahdollisuus tehdä yhteistyötä opettajien kanssa	12	58	24	6
9. huoltajien opetukseen kohdistamat odotukset	38	52	8	1
10. käytettävissä olevat opetusvälineet tms.	5	32	49	14
11. käytettävissä olevat opetustilat	10	41	36	13
12. muu, mikä? _____	3	18	43	35

(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	2	32	49	17
2. oppilaiden tavoitteinen vuorovaikutus	2	39	47	11
3. opetuksen eriyttäminen eri muodoissa	5	63	28	4
4. palautteen antamisen mahdollisuudet oppilaille	2	41	48	10
5. oppilaiden itsearviointin mahdollisuudet	8	60	27	5
6. oppilaiden itsenäisesti etenevän opiskelun mahdollisuudet	9	49	35	6
7. työrauhan säilyminen	1	12	56	31
8. kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutuminen	1	14	63	22
9. oppilaiden ajattelun taitojen kehittäminen	0	11	55	34
10. oppilaiden omien oppimisen taitojen kehittäminen	0	17	58	25
11. oppilaiden käytännön taitojen kehittäminen	4	31	49	17
12. oppilaiden sosiaalisen kasvun tukeminen	2	27	52	19
13. oppilaiden itsetunnon vahvistaminen	1	19	52	28
14. suvaitsevaisuuteen kasvattaminen	2	19	49	30
15. oppilaiden tietopääoman systemaattinen kartuttaminen	2	23	59	16
16. oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen tukeminen	2	25	52	21

17. mahdollisuudet opiskelun ohjaamiseen (esim. yksilöllisesti)	7	57	31	5
18. yhteensopivuus käytössä olevien oppimateriaalien kanssa	4	36	50	10
19. vaihtelu ja monipuolisuus opetuksessa	1	26	54	19
20. kotitehtävät kouluopiskelun tukena	8	26	47	19
21. muu tekijä, mikä? _____	8	25	29	38

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	6	16	34	44
2. työ- tai harjoituskirjat	30	21	22	27
3. opettajan oppaat	26	42	21	11
4. muut kirjat kuin edellä (1.-3.)	13	55	25	7
5. internetin materiaalit	15	58	23	4
6. sanomalehdet ja muut lehdet	25	54	17	4
7. oppimispelit	52	41	6	1
8. TV, video, Dvd tms. -materiaalit	16	64	17	3
9. omat tehtävämonisteet	5	35	41	19
10. muu materiaali, mikä? _____	8	29	30	34

PERUSOPETUSPEDAGOGIIKAN ARVIOINTI 2007

Rehtorien (N = 410) vastaukset asteikollisiin kysymyksiin suhteellisina jakaumina (%).

Perusopetusryhmien (= perusluokkien) keskikoko alakoulussa keskimäärin 19,8 oppilasta
Perusopetusryhmien (= perusluokkien) keskikoko yläkoulussa keskimäärin 20,0 oppilasta

Arvioi koulunne [pedagogisia toimintaedellytyksiä](#) rengastamalla kohteittain kouluarvosana, joka vastaa parhaiten [kohteen tarkoituksenmukaisuutta opetuksen järjestämisen kannalta](#).

Taulukko 1. Pedagogiset toimintaedellytykset alakouluissa rehtoreiden näkemysten mukaan

Alakoulu, toimintaedellytys	4	5	6	7	8	9	10
opetustilat	0	2	7	19	40	29	3
opetusvälineet	0	1	7	25	45	21	1
tieto- ja viestintäteknikka	0	2	7	26	43	20	3
oppi- ja oheismateriaalit	0	1	4	19	49	25	2
varat hankintoihin	1	6	22	36	26	8	0
varat täydennyskoulutukseen	2	7	21	34	27	8	1
koulun lähiympäristön mahdollisuudet	0	2	3	19	47	26	3
opetuksen kehittämistä tukeva ilmapiiri	0	0	1	12	51	33	3
yhteinen ja yhtenäinen näkemys opetuksesta	0	0	0	11	49	38	2
muu, mikä?	0	0	4	9	17	44	26

Taulukko 2. Pedagogiset toimintaedellytykset yläkouluissa rehtoreiden näkemysten mukaan

Yläkoulu, toimintaedellytys	4	5	6	7	8	9	10
opetustilat	0	2	10	26	34	25	3
opetusvälineet	0	2	11	25	38	24	0
tieto- ja viestintäteknikka	0	1	9	22	41	23	4
oppi- ja oheismateriaalit	0	2	6	23	48	18	3
varat hankintoihin	1	7	20	34	29	8	1
varat täydennyskoulutukseen	1	5	21	34	26	12	1
koulun lähiympäristön mahdollisuudet	0	2	6	32	37	20	3
opetuksen kehittämistä tukeva ilmapiiri	0	0	2	14	51	30	3
yhteinen ja yhtenäinen näkemys opetuksesta	0	1	2	17	52	25	3
muu, mikä?	0	14	0	7	7	50	22

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 Räisänen, A.: **EFQM-arviointimalli ammatillisen koulutuksen järjestäjien arvioinnin tukena.** 72 s. 20 e.
- 6:2005 Lyytinen, H.K. & Räisänen, A. (toim.): **Kehittämissuuntaa arvioinnista.** 246 s. 25 e.
- 7:2005 Rönnholm, H. & Räisänen, 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. & Räisänen, 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 Räisänen, 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., Moisis, 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 Räisänen, A. & Silvennoinen, H.: **Virtaa vertaisten verkosta.** Ammatillisten erikoisoppilaitosten laadunhallinta. 59 s. 12 e.
- 20:2006 Tynjälä, P., Räisänen, 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 Räisänen, A. (toim.): **Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa.** Tiivistelmä. 39 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 22:2006 Räisänen, A. (red.): **Inläring 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. & Räisänen, A.: **Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö opetuksen järjestämisessä.** 156 s. 25 e. Myös verkkoversio.
- 24:2007 Räisänen, A. & Hietala, R. (toim.): **ESR-rahoitus ja työssäoppimisen järjestäminen.** Arviointiraportti. 109 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 25:2007 Vaherva, T., Malinen, A., Moisis, 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. 288 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 31:2008 Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.): **Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen**. 229 s. 28 e.
- 32:2008 Korkeakoski, E. **Tavoitteista vuorovaikutukseen**. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämisehdotukset. 67 s. 19 e.
- 33:2008 Knubb-Manninen, G. (red.) **Från mål till interaktion**. Skolpedagogiken i Svenskfinland och övriga Finland. 62 s. 17 e.

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

Tämä julkaisu sisältää ydintiedon perusopetuksen pedagogiikan arviointiraportin *Tavoitteista vuorovaikutukseen* tuloksista, arvoitavista kannanotoista ja kehittämistä varten esitetyistä tarpeista. Näitä julkaisuja voidaan käyttää rinnan tai erikseen toisiaan täydentävinä tarkoituksesta ja käytettävästä ajasta riippuen.

Tässä tiivistelmässä on myös julkaisematonta tulostietoa, päätelmiä, suosituksia ja sitaatteja, jotka perustuvat kuitenkin pääraporttia varten kerättyihin aineistoihin ja muutamain poikkeuksien lisäksi siinä käytettyihin lähteisiin.