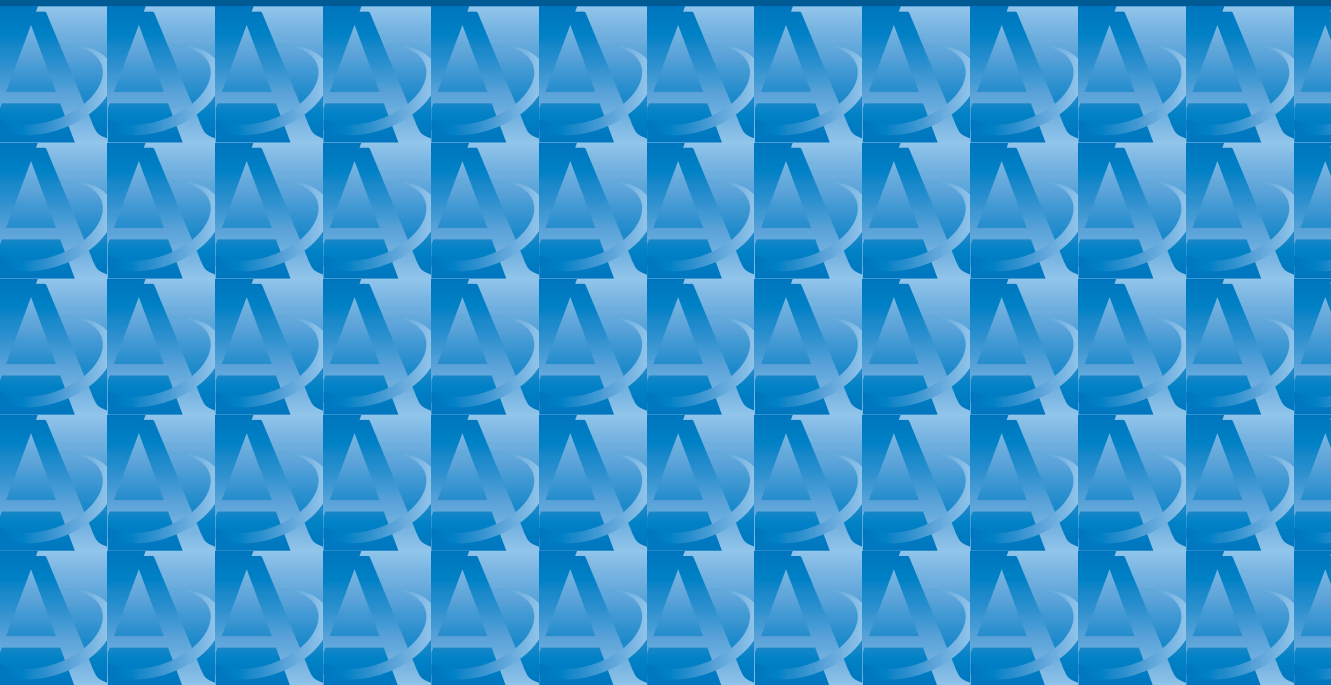


Katriina Sulonen
Ria Heilä-Ylikallio
Niina Junntila
Pia Kola-Torvinen
Tuula Laine
Eero Ropo
Markku Suortamo
Gunnel Knubb-
Manninen
Esko Korkeakoski



Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus



Koulutuksen arviointineuvoston
julkaisuja 52

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus

Katriina Sulonen
Ria Heilä-Ylikallio
Niina Junttila
Pia Kola-Torvinen
Tuula Laine
Eero Ropo
Markku Suortamo
Gunnel Knubb-Manninen
Esko Korkeakoski



Koulutuksen
arviointineuvosto

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen arviointineuvoston sihteeristö

PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3220

faksi (014) 260 3241

kti-asiakaspalvelu@jyu.fi

www.edev.fi

Julkaisija: Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä 2010

© Koulutuksen arviointineuvosto ja kirjoittajat

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Keski-Suomen Sivu Oy

ISSN 1795-0155 (painettu)

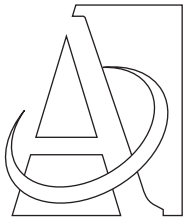
ISSN 1795-0163 (verkkojulkaisu, pdf)

ISBN 978-951-39-4166-6 (painettu)

ISBN 978-951-39-4167-3 (verkkojulkaisu, pdf)

Bookwell Oy

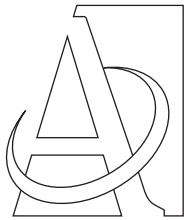
Jyväskylä 2010



Sisällys

Tiivistelmä	7
Sammandrag	11
Abstract	15
Esipuhe	19
Johdanto	21
<i>Eero Ropo</i>	
Arviointiaineisto ja arvioinnin kriteerit	27
<i>Esko Korkeakoski</i>	
Opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus poliittisten päättäjien ja valtion kouluhallinnon edustajien näkökulmista	35
<i>Esko Korkeakoski</i>	
Esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus	43
<i>Pia Kola-Torvinen</i>	
Perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä opetuksen järjestäjien arvioimana	65
<i>Markku Suortamo</i>	

Perusopetuksen tuntijaon toteutuminen ja toimivuus	85
<i>Esko Korkeakoski</i>	
Perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä rehtoreiden näkökulmasta	97
<i>Katriina Sulonen</i>	
Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä	113
<i>Tuula Laine</i>	
Oppilaiden näkemyksiä toimeenpantuun opetussuunnitelmaan	149
<i>Esko Korkeakoski</i>	
Vanhempien kokemukset lastensa perusopetuksesta	161
<i>Niina Junttila</i>	
Hur fungerar läroplanssystemet ur finlandssvensk synvinkel?	177
<i>Gunnel Knubb-Manninen & Ria Heilä-Ylikallio</i>	
Arvioivat päätelmät ja kehittämisehdotukset	191
<i>Arviointiryhmä</i>	
Lähteet	202
Liitteet	203



Tiivistelmä

Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetus-suunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 52. ISSN 1795-0155 (painettu), ISSN 1795-0163 (verkkojulkaisu, pdf)
ISBN 978-951-39-4166-6 (painettu), ISBN 978-951-39-4167-3 (verkkojulkaisu, pdf)

Tämä raportti sisältää opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta arvioinnin, jonka kohteena on perusopetuslain 14 §:ssä tarkoitetun esi- ja perusopetuksen opetus-suunnitelmajärjestelmän toimivuus.

Arvioinnin kohdealueet olivat seuraavat:

- opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuus ja toteutuminen
- tavoitteiden ja sisältöalueiden arviointi ja suhde tuntijakoon
- opetussuunnitelman perusteiden vaikuttavuus
- opetussuunnitelman perusteiden valmisteluprosessi ja toimeenpano.

Arviointi sisältää sekä määrällistä että laadullista aineistoa eli 1) nettikyselyt, 2) lomakekyselyt, 3) haastattelut sekä 4) aikaisemman arviointi- ja tutkimustiedon kohteesta ja syventävät asiantuntija-artikkelit (Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 53, 2010). Aineisto kattaa myös ruotsinkielisen opetuksen. Ahvenanmaan maakunta ei ollut mukana arvioinnissa.

Arviointiryhmän jäsenet osallistuivat koko arviointiprosessiin arviointisuunnitelmasta ja mittareiden laadinnasta päätelmien ja kehittämisehdotusten tekoon.

Arvioinnissa käytettiin seuraavia opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuuden kriteerejä: *tarkoituksenmukaisuus, ohjaavuus, soveltamiskelpoisuus ja kehittävyys*. Ke-

hittävyyteen liittyy ajatus, miten järjestelmä itsessään kannustaa ja tukee jatkuvaa kehittämistä. Keskeiset tulokset on aineistoittain kuvattu seuraavassa.

Esiopetus. Esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä on toimiva. Esiopetuksen laajuus (700 tuntia vuodessa) on riittävä. Leikki on tärkeä toimintatapa. Oppiaineopiskeluun ei ole tarvetta. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat nyt erillisiä, ja niiden jatkumossa on puutteita. Lapsen kasvatusta ja opetusta on nähtävä eheänä oppimispolkuna, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että varhaiskasvatusta, esiopetuksen ja perusopetuksen kasvatusta ja opetussuunnitelmien linjauksia tulee tarkastella kokonaisuutena ja yhdenmukaistaa soveltuvin osin. Esiopetusvuoden aikana lapsen tulee saada kokemuksia myös koulusta toimintaympäristönä.

Opetuksen järjestäjät. Opetuksen järjestäjät ovat pääsääntöisesti varsin tyytyväisiä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessien toteutukseen. Tuki ja ohjaus ovat olleet riittäviä. Kasvatusta ja sivistysnäkemystä tulisi kuitenkin korostaa opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa. Paikallisen toimijan valinnan mahdollisuuksia opetussuunnitelmien laatimisessa tulisi olla myös enemmän. Monien opetuksen järjestäjien näkemyksissä ja ratkaisuissa nousee esille kuntatalouden yhteys opetussuunnitelman ja erityisesti tuntijaon soveltamiseen.

Rehtorit. Rehtorit ovat tyytyväisiä opetussuunnitelmajärjestelmään kokonaisuutena. Opetussuunnitelman perusteiden toivotaan kuitenkin antavan enemmän ohjeistusta siihen, mitä asioita koulun pitäisi huomioida kasvatustehtävässään ja mitkä asiat kuuluvat taas kotikasvatukseen. Rehtoreiden selvänä huolena on myös täydennyskoulutuksen riittämättömyys. Opettajien välistä yhteistyötä ja sen myötä laajempien kokonaisuuksien opetusta ja opiskelua tulisi vahvistaa yksittäisten faktatietojen opiskelun rinnalla. Vuositittaisen työsuunnitelman merkitys haluttaisiin nähdä mieluummin pedagogisen suunnittelun välineenä kuin tilastotietojen kuvauksena. Rehtorit esittävät, että valinnaisten aineiden tuntimäärää tulisi lisätä. Samoin tulisi vahvistaa taito- ja taideaineiden sekä aihekokonaisuuksien asemaa.

Opettajat. Noin kolme neljäsosaa opettajista katsoo, että opetussuunnitelma ohjaa heidän kasvatusta ja opetustyötään. Yli puolet heistä on sitä mieltä, että opetussuunnitelman pedagogiset ohjeet ohjaavat heidän työtään. Noin 10 vuoden välein tapahtuva opetussuunnitelman uudistaminen sopii opettajien enemmistölle. Oppilaat saavat opettajien mielestä riittävän yleissivistyksen opiskellessaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaan. Tuntijakoa opettajat pitivät ongelmallisena. Sisältöjä on liian paljon opetusaikaan nähden. Nivelkohdat eivät toimi tarkoituksenmukaisesti eikä valinnaisuus ole riittävä. Aihekokonaisuudet koetaan irrallisiksi, mutta sisällöltään tärkeiksi. Oppilaan arviointiin liittyvään ohjeistukseen vajaa puolet opettajista on tyytyväisiä. Reilu kolmannes opettajista on sitä mieltä, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tulisi kehittää kannustavan arvioinnin kriteereitä. Perusopetuksen tavoitteena tulisi olla monipuolisesti sivistävä ja kehittävä opetus, joka antaa lapsille ja nuorille laaja-alaisen pohjan vastata tulevaisuuden haasteisiin.

Oppilaat. Oppilaat ottivat kantaa toimeenpantuun opetussuunnitelmaan. Mieluisimmaksi työtavaksi osoittautui ryhmätyö ja vähiten pidettiin pelkästä kuuntelusta tai kirjoittamisesta ja lukemisesta yksilötyönä. Oppilaiden esittämät parannusehdotukset opetuksen kehittämisestä voidaan kiteyttää seuraaviin asioihin: 1) oppilaat odottavat,

että heitä kohdellaan hienovaraisesti, tasapuolisesti, oikeudenmukaisesti ja kannustavasti, 2) opetuksen tulee olla vaihtelevaa ja sosiaalista vuorovaikusta sisältävää niin, että oppilaiden erilaisuus tulee huomioiduksi sekä 3) taito- ja taideaineita sekä valinnaisia aineita tulisi olla enemmän.

Vanhemmat. Vanhemmat ovat esiopetukseen ja perusopetuksen ensimmäisiin kouluvuosiin suhteellisen tyytyväisiä, mutta tyytyväisyys vähenee kouluvuosien edetessä. Erityisiksi haasteiksi vanhempien mielestä nousevat kodin ja koulun yhteistyön ja tiedonkulun parantaminen, oppilaiden yksilöllinen huomioiminen, oppimisen vaikeuksiin saatavan tuen vahvistaminen sekä arvioinnin oikeudenmukaisuuden lisääminen. Alakoululaisten vanhemmista noin neljännes ja yläkoululaisten vanhemmista heitä kymmenen prosenttia enemmän kokee saavansa opettajalta liian vähän oman lapsensa oppimista koskevaa tietoa. Vanhemmat toivovat opettajilta vähemmän oppikirjasidonnaisuutta ja enemmän sosioemotionaalista hyvinvointia tukevien opetusmenetelmien ja sisältöjen käyttöä osana koulun arkea ja oppilaiden oppimisprosessia. Toiveet ovat linjassa nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Linjaukset eivät vielä näy riittävästi toteutuneessa opetussuunnitelmassa.

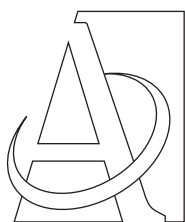
Tuntijako. Valtioneuvoston tuntijakopäätöstä (asetus 1435/2001) noudatetaan kokonaisuutena varsin hyvin. Minimitunteihin (222) päätyneitä opetuksen järjestäjiä on melko paljon, ja samoin on niitä, joilla on vuosiluokilla 1–9 selvästi enemmän tunteja kuin 232. Tuntijakopäätöksen nivelkohtiin ja välyksiin ei olla tyytyväisiä. Perusopetuksen yhtenäisyyttä voitaisiin vahvistaa nivelkohtia enemmän opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ratkaisuin. Tuntijakopäätöksen (opetusajan) merkitys opetuksen raamittajana korostuu liikaa niin kauan kun opetusajan suunnittelun lähtökohtana eivät ole perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Oppiainerajojen ylitys ja tarkoitukseenmukaisten sisällöllisten kokonaisuuksien muodostaminen ovat myös pedagogisia kysymyksiä, joilla voidaan lisätä mielekkyyttä opiskeluun. Tuntijakoa tulee selkiyttää, sen tulkinnallisuutta vähentää ja sitä koskevaa paikallista informointia lisätä.

Keskeiset päätelmät. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmapäätelmä toimii hyvin. Tyytyväisyys siihen on yleistä. Tyytyväisyys esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on perusopetusta yleisempää. Tuntijako toimii, jos sillä tarkoitetaan tuntijaon noudattamista, mutta sen toimivuuteen on kokonaisuutena liitettävä monia parannusehdotuksia. Tyytyväisyys opetussuunnitelmapäätelmään on selitettävissä osin molempien opetussuunnitelman perusteiden valmistelun ja täytäntöönpanon prosessien onnistumisena. Opetussuunnitelman perusteiden toimivuus näkyy esimerkiksi ohjaavuuden paranemisena suhteessa aikaisempiin opetussuunnitelman perusteisiin. Toimivuuden paranemisen taustalla ovat muun muassa paikalliset opetussuunnitelmaprosessit, jotka Opetushallitus käynnisti jo vuosien 1985 ja 1994 perusteiden toimeenpanon yhteydessä. Eri vastaajaryhmien välillä on jonkin verran eroja toimivuutta arvioitaessa. Erot syntyvät lähinnä siitä, millä tavoin eri vastaajaryhmät ovat olleet tekemisissä opetussuunnitelmien kanssa. Alueelliset erot ovat pieniä. Myös ruotsinkielisen ja suomenkielisen koulutuksen välillä erot ovat pieniä. Ensisijassa on kyse kieliohjelmasta, jossa on eroja kieliryhmien välillä. Ruotsinkielisen koulutuksen kieliohjelma on mittavampi. Myös ruotsinkielinen opetus osallistettiin opetussuunnitelmaprosesseihin riittävässä määrin.

Keskeiset kehittämistarpeet. Arvioinnin tulosten ja niistä tehtyjen arvioivien päätelmien nojalla arviointiryhmä nostaa esiin seuraavat opetussuunnitelmajärjestelmän yleiset kehittämistarpeet ja -ehdotukset:

1. Esi- ja perusopetuksen sivistys- ja kasvatustehtävä tulee määritellä ja kuvata nykyistä selkeämmin opetussuunnitelman perusteissa.
2. Esi- ja perusopetuksen perusteet tulisi integroida toisiinsa nykyistä saumattomammin.
3. Aihekokonaisuuksien pedagogista toimivuutta on parannettava ja niiden asemaa selkiytettävä.
4. Taito- ja taideaineiden opetusta on tarpeen lisätä.
5. Monipuolisen kieliohjelman toteutuminen on syytä turvata.
6. Oppilaan arvioinnin kriteereitä olisi kehitettävä lisäämällä arvioinnin kannustavuutta, yhdenmukaisuutta ja oikeudenmukaisuutta.
7. Kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta on vahvistettava sekä niiden välistä yhteistyötä ja tiedonkulkua lisättävä.
8. Opetussuunnitelmajärjestelmään ja sen jatkuvaan kehittämiseen liittyviä teemoja tulisi lisätä opetushenkilöstön ja rehtorien täydennyskoulutukseen.
9. Opetussuunnitelman ohjaavuutta opetus- ja oppimisprosesseissa tulee vahvistaa opettajien toimintaedellytyksiä parantamalla sekä oppimateriaaleja ja opetussuunnitelman perusteita kehittämällä.

Asiasanat: esiopetus, perusopetus, opetussuunnitelmajärjestelmä, opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelma, tuntijako, toimivuus.



Sammandrag

Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. Läroplanssystemet för förskola och grundläggande utbildning – hur det fungerar. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 52.

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

ISBN 978-951-39-4166-6 (tryckt), ISBN 978-951-39-4167-3 (pdf)

I denna rapport presenteras en utvärdering där det granskats hur väl läroplanssystemet för förskolan och den grundläggande utbildningen (enligt paragraf 14 i lagen om den grundläggande utbildningen) fungerar. Utvärderingen har gjorts på uppdrag av undervisnings- och kulturministeriet.

Utvärderingen har fokuserats på följande aspekter:

- hur läroplansgrunderna och timfördelningen fungerar och genomförs
- utvärdering av mål och innehåll och deras förhållande till timfördelningen
- effekterna av läroplansgrunderna
- utarbetandet och verkställandet av läroplansgrunderna.

Det empiriska materialet består av såväl kvantitativt som kvalitativt material. Materialet består av 1) enkäter till såväl anordnare, rektorer/föreståndare som lärare samt till elever och föräldrar 2) intervjuer med politiska beslutsfattare och administratörer, samt med anordnare, rektorer och lärare 3) tidigare forsknings- och utvärderingsresultat samt fördjupande artiklar av sakkunniga (Rapporter från Rådet för utbildningsutvärdering nr 53).

Utvärderingen omfattar såväl den finskspråkiga som den svenskspråkiga utbildningen. Åland ingår inte i utvärderingen.

Utvärderingen har genomförts av en utvärderingsgrupp. Gruppen har gjort upp utvärderingsplanen, utarbetat mätinstrumenten, dragit slutsatser på basis av materialet och gjort upp en rad utvecklingsförslag.

Med utgångspunkt i de frågeställningar som ingick i undervisnings- och kulturministeriets uppdrag har utvärderingsgruppen utvärderat den övergripande frågan hur väl läroplanssystemet i dess nuvarande form fungerar. Kriterierna för detta var ändamålsenlighet, styrningseffekt, tillämpbarhet och utvecklingsförmåga. I det sistnämnda kriteriet ingår frågan hur väl systemet i sig uppmuntrar till och stöder ett kontinuerligt utvecklande. De viktigaste resultaten beskrivs nedan ur olika synvinklar.

Förskolundervisningen. Läroplanssystemet fungerar vad förskolundervisningen beträffar. Omfattningen på 700 timmar per år räcker till. Leken är en viktig verksamhetsform. Det finns inget behov av läroämnesstudier. Förskolundervisningen och den grundläggande utbildningen har skilda läroplaner och det finns brister i kopplingen mellan de två. Barnets inläring måste ses som en kontinuerlig process, vilket till exempel medför att linjedragningarna i planerna för fostran och undervisning måste granskas som en helhet och förenhetligas i den mån det är möjligt. Under året i förskolan bör barnet få erfarenheter även av skolan som verksamhetsmiljö.

Utbildningsanordnarna. Utbildningsanordnarna är i regel relativt nöjda med hur läroplansprocesserna för förskolan och den grundläggande utbildningen genomförts. Stödet och handledningen har varit tillräckliga. När man gör upp läroplansgrunderna borde synen på fostran och bildning emellertid betonas. Det borde också finnas större valmöjligheter för lokala aktörer när det gäller de lokala läroplanerna. I många utbildningsanordnares synpunkter och lösningar kan man se en koppling mellan kommunens ekonomi och tillämpningen av läroplanen och i synnerhet timfördelningen.

Rektorerna. Rektorerna är nöjda med läroplanssystemet i stort. De önskar dock att läroplansgrunderna skulle ge bättre handledning i vilka saker som skolan i sin fostransuppgift bör beakta och vilka saker som det hör till hemmen att ta ansvar för. Rektorerna är också klart bekymrade över den otillräckliga fortbildningen. Samarbetet mellan lärarna, och genom detta undervisning och inläring av större helheter, borde förstärkas vid sidan av inläringen av enskilda fakta. Den årliga arbetsplanen skulle man hellre se som ett pedagogiskt planeringsredskap än som en samling statistiska uppgifter. Rektorerna anser att antalet valfria ämnen borde utökas. Likaså borde färdighets- och konstämnenas samt temaområdenas ställning förstärkas.

Lärarna. Ungefär tre fjärdedelar av lärarna anser att läroplanen styr dem i deras fostran och undervisning. Mer än hälften av dessa uppger även att läroplanens pedagogiska anvisningar styr deras arbete. Majoriteten av lärarna anser att det är lämpligt att förnya läroplanen med tio års mellanrum. Lärarna säger, att eleverna anses få en tillräcklig allmänbildning när de studerar enligt målen i läroplansgrunderna från år 2004. Timfördelningen ser lärarna dock som problematisk. Innehållet är för omfattande med tanke på den undervisningstid som finns till förfogande. Balkarna i timfördelningen för de enskilda ämnena fungerar inte ändamålsenligt och valfriheten är inte tillräcklig. Temaområdena upplevs löskyckta men viktiga till sitt innehåll. Med anvisningarna för

elevbedömningen är för nästan hälften av lärarna ganska nöjda. Väl en tredjedel av lärarna är dock av den åsikten att man borde utveckla kriterier för sporrande utvärdering. Målet för den grundläggande utbildningen borde vara en undervisning som utvecklar och ger mångsidig bildning, vilken ger barn och unga en bred bas för framtida utmaningar.

Eleverna. Eleverna tog ställning till läroplanen sådan som den tar sig uttryck i praktiken. Av arbetssätten tyckte eleverna bäst om grupparbete och minst om att bara lyssna eller skriva och läsa för sig själva. Elevernas förbättringsförslag när det gäller undervisningen kan sammanfattas på följande sätt. Eleverna väntar sig att bli hänsynsfullt, jämlikt och rättvist behandlade och att bemötas med uppmuntran. Undervisningen ska vara omväxlande och socialt interaktiv så att skillnaderna mellan eleverna beaktas. Det borde finnas mer konst- och färdighetsämnen samt valfria ämnen.

Föräldrarna. Föräldrarna är relativt nöjda med förskolundervisningen och de första skolåren, men tillfredsställelsen minskar med skolåren. De främsta utmaningarna enligt föräldrarna är att förbättra samarbetet och informationen mellan hem och skola, att bättre beakta eleverna som individer, att förbättra stödet vid inlärningsvärigheter och att göra bedömningen mer rättvis. Av föräldrarna till barn i de lägre klasserna anser en fjärdedel att de får för litet information om sitt barns inläring och av föräldrarna till barn i de högre klasserna tio procent fler. Föräldrarna anser att lärarna inte ska binda sig så mycket vid läroböckerna utan i stället använda mer av sådana undervisningsmetoder som stöder elevernas socioemotionella välmåga som en del av skolans vardag och elevernas inlärningsprocess. Dessa önskemål överensstämmer med de nuvarande läroplansgrunderna. Däremot syns de inte tillräckligt i läroplanen som den tar sig uttryck i praktiken.

Timfördelningen. Statsrådet beslut (förordning 1435/2001) om hur undervisningstimmarna fördelas mellan de olika läroämnena efterföljs relativt bra. Antalet utbildningsanordnare som nöjer sig med det minsta möjliga antalet timmar (222) är ganska stort. Likaså är det många som har över 232 timmar på årskurserna 1–9. Man är inte nöjd med beslutet om balkarna och gafflarna i timfördelningen. Den grundläggande utbildningen kunde förenhetligas bättre genom utbildning och fortbildning av lärare än genom balkarna. Timfördelningens (undervisningstidens) betydelse som ram för undervisningen har för stor tyngd, så länge som utgångspunkten för planeringen av undervisningstid inte är den grundläggande utbildningens mål och innehåll. Överbryggandet av läroämnesgränserna och ändamålsenliga, innehållsmässiga helheter är också pedagogiska frågor med vilka man kan göra studierna mer meningsfulla. Timfördelningen måste göras klarare, möjligheterna till tolkning minskas och den lokala informationen rörande den bör utökas.

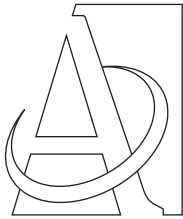
Centrala slutsatser. Läroplanssystemet för förskolundervisningen och den grundläggande utbildningen fungerar bra. Man är i allmänhet nöjd med det. Med läroplansgrunderna för förskolundervisningen är man oftare nöjd än med läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen. Timfördelningen kan sägas fungera om man ser till hur den efterföljs, men som helhet sett kunde den förbättras på många sätt. Att man är nöjd med läroplanssystemet har delvis sin förklaring i att planeringen och genomförandet av båda läroplansgrunderna lyckades väl. Att läroplansgrunderna fungerar

kommer exempelvis till synes i att styreffekterna förbättrats jämfört med tidigare läroplansgrunder. Läroplanssystemet fungerar bättre bland annat på grund av de lokala läroplansprocesser som Utbildningsstyrelsen satte i gång redan i samband med genomförandet av 1985 och 1994 års läroplansgrunder. Det finns vissa skillnader mellan olika respondentgrupper i bedömningen av hur systemet fungerar. Skillnaderna beror närmast på hur respondentgrupperna har haft att göra med läroplanen. De regionala skillnaderna är små. Skillnaderna mellan den finska och den svenska utbildningen är likaså små. Det är i huvudsak i fråga om språkprogrammet som det finns skillnader mellan språkgrupperna. Inom den svenska utbildningen är språkprogrammet digrare. Man kan också notera att den svenska utbildningen i tillfredsställande grad gjordes delaktig i utarbetandet och genomförandet av läroplansgrunderna, vilket är centralt för att läroplanssystemet ska fungera.

Centrala utvecklingsbehov. På basis av utvärderingsresultaten och de utvärderande slutsatser som gjorts utifrån dem lyfter utvärderingsgruppen fram följande allmänna utvecklingsbehov och -förslag:

1. Bildnings- och fostringsuppgiften för förskolundervisningen och den grundläggande utbildningen bör definieras och beskrivas klarare än nu i läroplansgrunderna.
2. Grunderna för förskolundervisningens och den grundläggande utbildningens läroplan borde integreras mer helgjutet än nu.
3. Temaområdena måste fås att fungera bättre pedagogiskt sett och deras ställning bör göras klarare.
4. Undervisningen i konst- och färdighetsämnena behöver utökas.
5. Det är skäl att trygga ett mångsidigt språkprogram.
6. Kriterierna för elevbedömningen bör utvecklas genom att göra bedömningen mer sporrande, enhetlig och rättvis.
7. Kompanjonskapet mellan hem och skola vad fostran beträffar bör stärkas och samarbetet och informationen bör utökas.
8. Teman i anslutning till läroplanssystemet och utvecklandet av det borde utökas i fortbildningen av undervisningspersonal och rektorer.
9. Läroplanens styreffekter på undervisnings- och inlärningsprocesserna bör förstärkas genom att förbättra lärarnas verksamhetsförutsättningar och genom att utveckla läromedlen och grunderna för läroplanen.

Nyckelord: förskola, grundläggande utbildning, läroplanssystem, läroplansgrunder, läroplan, timfördelning, funktionalitet



Abstract

Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. The functionality of the Finnish pre-primary and basic education curriculum system. Publications by the Finnish Educational Evaluation Council 52.

ISSN 1795-0155 (printed version), ISSN 1795-0163 (pdf)

ISBN 978-951-39-4166-6 (printed version), ISBN 978-951-39-4167-3 (pdf)

This report is an evaluation carried out by the commission of the Ministry of Education and Culture. The subject of this evaluation is the functionality of the curriculum system of pre-school and basic education referred to in section 14 of the Basic Education Act.

The following areas were evaluated:

- Functionality and implementation of the curriculum
- Evaluation of objectives and content areas and their relationship with the distribution of lesson hours
- Effectiveness of the curriculum
- Preparation process and implementation of the curriculum framework.

The empirical data of the evaluation includes both quantitative and qualitative data, namely 1) web-based questionnaires, 2) traditional questionnaires, 3) interviews and 4) the results from previous evaluations and studies as well as advanced expert articles (Education Evaluation Council, Publications 53, 2010). The evaluation also includes Swedish education. Åland is not involved in the evaluation.

The evaluation team participated in all stages of the evaluation process, from the making of the evaluation plan and the selection of the indicators to the conclusions and the proposals of development.

The following criteria for the functionality of the curriculum were used: relevance, ability to steer, applicability and ability to support development. The concept of development contains the notion of the system itself encouraging and supporting continuous improvement. The main results are described below, grouped by their source of data.

Pre-school education. The pre-school curriculum system is well-functioning. The extent of pre-school (700 hours per year) is sufficient. Playing is an important activity. Studying school subjects is not necessary. Pre-school and the basic education curricula are now separate, and they do not form a consistent continuum. The education of a child is seen as a learning path, which means that the policies in early childhood, pre-school and basic education curricula should be considered as a whole and harmonized where appropriate. During the pre-school year a child should also get experience of the school as a learning environment.

Education providers. Education providers are generally quite satisfied with the implementation processes of the pre-school and basic education curriculum. The available support and guidance are sufficient. However, the educational and cultural vision of the curriculum should be emphasized in the planning of the curricula. There should be more possibilities for the choices of local operators when planning the curriculum. Many education providers' views and solutions reflect the local government's role as a source of finances, in particular as regards the application of the curriculum and the distribution of lesson hours.

Rectors. The rectors are satisfied with the curriculum system as a whole. However, it is hoped that the curriculum framework give more guidance in what issues the school should incorporate in its educational work, and what issues belong to rearing at home. Rectors are concerned for the inadequacy of continuing education. Cooperation between teachers as well as the teaching and learning of larger modules should therefore be emphasized in comparison with studying specific factual information. The rectors would like to see the significance of the annual work plan as a tool for pedagogical design rather than as a means for statistical description. The rectors suggest that the number of hours for optional subjects should be increased. Similarly, the status of arts, crafts and physical education should be strengthened as well as the status of topic entities.

Teachers. About three quarters of the teachers believe that the curriculum guides their educational work and teaching. Over half of them think that the pedagogical curriculum guidelines steer their work. The majority of teachers find the renewal of the curriculum in about every ten years suitable. Teachers feel that students will get an adequate general education while attending the objectives of the 2004 core curriculum. Teachers consider the distribution of lesson hours as problematic since it has too much content in relation to the time available for teaching. Pivot points do not work appropriately and there is not enough optionality. Subject modules are seen as isolated but important. Almost half of the teachers are satisfied with the instructions of pupil assessment. More than one-third of the teachers believe that incentive criteria for pupil

assessment should be developed into the core curriculum of basic education. The aim of basic education should be the production of widely educating and developmental teaching that gives children and young people an extensive foundation for responding to future challenges.

Students. Students commented the implemented curriculum. Their most favourite working method (or teaching method) was found to be group work and the least was simply listening, or reading and writing as individual work. Pupils' suggestions for the improvement of education development can be summarized in the following issues: 1) the students expect that they will be treated sensitively, impartially, fairly and supportively; 2) teaching should be varied, and it should contain versatility and social interaction so that student diversity can be better taken into account and 3) there should be more optional subjects in arts, crafts and physical education.

Parents. Parents are relatively satisfied with pre-school teaching and the first years of basic education, but their satisfaction decreases gradually during the school years. According to the parents, the most challenging issues are the improvement of the cooperation and the flow of information between the home and the school. Considering the individuality of pupils, strengthening the support for learning difficulties and increasing the justice of pupil assessment are also seen as challenges. A quarter of the parents of primary school pupils and ten percent of parents of secondary school students feel that they receive too little information concerning the learning of their child. Parents wish that teachers would be less bound to textbooks and would use more methods and content that supports socio-emotional welfare as part of everyday life and pupils' learning processes. Expectations are in line with the existing core curriculum. These alignments are not sufficiently visible in the realized curriculum as of yet.

Distribution of lesson hours. The Government Decree on the Distribution of Lesson Hours in Basic Education (1435/2001) is generally complied with rather well. Many education providers decided to use the minimum hours (222) in grades 1–9 per week, but there were also quite many who had more hours than 232. The pivot points and margins of the distribution of lesson hours are not considered satisfactory. The unity of basic education could be strengthened with the solutions of initial and continuing teacher education rather than focusing on the pivot points. The importance of the distribution of lesson hours (teaching time) is overly emphasized for as long as the starting point of education time planning is not in the objectives and the contents of basic education. Crossing the borders between different subjects and creating appropriate content entities are also pedagogical issues that can increase the meaningfulness of learning. The distribution of lesson hours should be clarified, its interpretation reduced and locally available information concerning it increased.

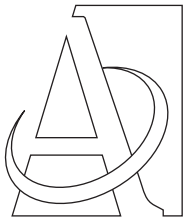
Main conclusions. The pre-school and basic education curriculum system works well. Satisfaction with this system is wide. Satisfaction with the pre-school core curriculum is more common than with basic education. It can be said that the distribution of lesson hours works – at least if what is meant by the phrase is that it is complied with – but its functionality as a whole must be accompanied with a number of suggestions for improvement. The satisfaction with the curriculum system is partly explained by the success of preparation and implementation processes of both core curricula.

The functionality of the core curriculum is visible, for example, in the improvement of its ability to steer when compared to the past core curricula. The factors that have influenced the improved functionality are, for instance, the local curriculum processes, which the National Board of Education launched along with the core curriculum processes in 1985 and 1994. There are some differences between respondent groups when evaluating functionality. The differences arise mainly from the manner in which different groups of respondents have been involved in the curricula. Regional differences are small. Also, the differences between Swedish and Finnish education are small. The main difference between these two language groups relates to the language program. The Swedish language program is more extensive. Curriculum processes were sufficiently involved also in Swedish education.

Key development areas. Based on the evaluation results and the evaluative conclusions, the evaluation group highlights the following general development needs and proposals for the curriculum system:

1. The cultural and educational role of pre-school and basic education should be defined and described more clearly in the following core curriculum.
2. The core curricula of pre-school and basic education should be integrated more seamlessly.
3. Pedagogical functionality of the topic modules must be improved and their position clarified.
4. Arts, skills and physical education should be increased.
5. The implementation of a versatile language program should be ensured.
6. The criteria of pupil assessment should be developed by adding incentive assessment, consistency and equality.
7. The educational partnership between the home and the school should be strengthened and the cooperation and the flow of information between them increased.
8. Themes concerning the curriculum system and its continuous development should be added to the continuing education of teaching staff and rectors.
9. The ability of the curriculum to steer the teaching and learning processes should be strengthened by improving the teaching conditions of teachers and by developing teaching materials and the core curriculum.

Keywords: pre-school, basic education, curriculum system, core curriculum, curriculum, distribution of lesson hours, functionality



Esipuhe

Opetusministeriö antoi Koulutuksen arviointineuvoston organisoitavaksi esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän arvioinnin 11.11.2008. Arviointineuvoston asettama suunnitteluryhmä aloitti työnsä joulukuussa 2008. Se sai suunnitelmansa valmiiksi helmikuussa 2009. Arviointineuvosto hyväksyi suunnitelman ja asetti arviointiryhmän suunnitelman toimeenpanoa varten.

Arviointiryhmä keräsi laajan ja monipuolisen aineiston. Keskeiset tulokset, arvottavat päätelmät ja kehittämissuhteukset ovat tässä raportissa. Tiedonkeruussa käytetyt mittarit ja osa tuloksista julkaistaan Koulutuksen arviointineuvoston verkkosivuilla. Tämän raportin päätelmiä ja kehittämissuhteuksia tukevaa tausta-aineistoa on myös hankkeeseen liittyvässä toisessa julkaisussa (Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 53, 2010).

Arviointiryhmä toimitti opetus- ja kulttuuriministeriölle arvioinnin alustavat tulokset vuoden 2009 lopussa ja arvioinnin väliraportin helmikuun 2010 alussa. Lisäksi ryhmä toimitti perusopetuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa pohtineen työryhmän käyttöön tietoja opetuksen järjestäjien tuntijajoista kevään 2010 aikana.

Arvioinnin empiirinen aineisto sisältää määrällistä ja laadullista tietoa. Arviointiryhmän jäsenet osallistuivat mittareiden laadintaan, haastattelujen tekemiseen, aineistojen analysointiin, tulosten raportointiin ja päätelmien ja kehittämissuhteusten tekoon.

Arviointiryhmän jäsenten osallistuminen arviointityön eri vaiheisiin ja tehtäviin vaikutti osaltaan siihen, että arviointiryhmän toiminta hioutui kahden vuoden prosessin aikana opetussuunnitelmajärjestelmän arvioinnin ja kehittämisen keskusteluareenaksi, jonka toivoisi jalkautuvan opetuksen järjestäjien, päiväkotien ja koulujen opetussuunnitelmatyöhön sekä edistämään yleisemminkin opetussuunnitelmien suunnittelua, toteuttamista, arviointia ja kehittämistä.

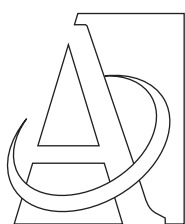
Arviointiryhmän jäsenillä oli omat vastualueensa laadittaessa mittareita, kerättäessä aineistoa ja raportoituessa tuloksia. Tästä syystä raportin asianomaisissa luvuissa näkyvät kirjoittamisesta ensisijaisesti vastanneiden asiantuntijoiden nimet. Koko arviointiryhmä on kuitenkin raportin, sen tulosten, päätelmien ja kehittämisehdotusten takana. Raportin kannessa ovat niiden asiantuntijoiden nimet, jotka ovat toimineet hankkeessa sen loppuun saakka arviointiryhmän työhön osallistuen ja vastaten näin yhdessä raportin sisällöstä. Käytettyjen lähteiden luettelo on raportin lopussa.

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmää arvioitaessa jouduttiin liikkumaan sekä pienten yksityiskohtien että suurten kokonaisuuksien tasoilla. Järjestelmän toimivuus on yhteydessä lukuisiin tekijöihin, joilla on erilainen painoarvo yksittäisten prosessin osien onnistumisen ja lopputuloksen kannalta. Järjestelmä on aina myös historiallisen kehityksen tulos, oman aikansa tuote ja heijastus poliittisen päätöksenteon tahtotilasta.

Arviointiryhmä kiittää Kirsti Mäensivua, Irmeli Halista, Olli Hietasta, Juha Karvosta, Marja Kankaanrantaa, Leena Kilpeläistä, Katja Lempistä, Jari Rajasta ja Riitta Sarasta asiantuntevasta panoksesta, jonka he antoivat hankkeen suunnitteluvaiheessa. Koulutuksen arviointineuvosto on osoittanut myönteistä ja asiaankuuluvaa kiinnostusta hankkeen etenemistä kohtaan. Monet muut asiantuntijat ovat mainittujen henkilöiden ohella eri tavoin edistäneet hankkeen toteuttamista sen eri vaiheissa. Kiitokset myös heille saadusta tuesta!

Katriina Sulonen
Arviointiryhmän puheenjohtaja

Esko Korkeakoski
Pääsuunnittelija



Johdanto

Koulutuksen arviointineuvosto sai lokakuussa 2008 opetusministeriöltä (nykyisin opetus- ja kulttuuriministeriöltä) tehtävän organisoida esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimivuuden arviointi. Tämän arvioinnin tuli toimeksiannon mukaan kattaa koko perusopetuslain 14 §:ssä tarkoitettu opetussuunnitelmajärjestelmä mukaan lukien tuntijako.

Arvioinnin tuli kohdistua opetussuunnitelmajärjestelmään seuraavasti:

- opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuus ja toteutuminen
- tavoitteiden ja sisältöalueiden arviointi ja suhde tuntijakoon
- opetussuunnitelman perusteiden vaikuttavuus
- opetussuunnitelman perusteiden valmisteluprosessi ja toimeenpano.

Tehtävän mukaan kysymys on kokonaisarviointista, mikä edellyttää laajaan aineistoon perustuvaa järjestelmän monitasoista arviointia. Arviointiryhmä määrittä toimeksiannossa annetut arviointitehtävät yksityiskohtaisemmiksi kysymyksiksi, joihin haetaan vastaukset arviointiprosessin kuluessa. Yksityiskohtaisemmat kysymykset ovat teemoittain seuraavat:

1. Opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuus ja perusteiden ja tuntijaon toteutuminen
 - a) Toimivatko opetussuunnitelmien perusteet esi- ja perusopetuksen ohjauksessa siten kuin on tarkoitettu? Mikä on eri sidosryhmien näkemys toimivuudesta?

- b) Toteutuvatko perusteiden tavoitteet käytännössä, missä määrin ja millä alueilla parhaiten, missä huonoiten? Millaisia näkemyksiä eri sidosryhmillä on käytännön toimivuudesta?
 - c) Miten toimiva on perusopetuksen tuntijako? Ovatko eri oppiaineiden tuntimäärät oikeat? Mitä eri sidosryhmät ajattelevat tuntijaosta? Toteutuuko tuntijako kunta- ja koulutasolla?
 - d) Miten hyvin esi- ja perusopetus nivELYvät toisiinsa eri sidosryhmien mielestä?
2. Tavoitteiden ja sisältöalueiden arviointi ja suhde tuntijakoon
- a) Mitä toimijat ja eri sidosryhmät ajattelevat opetussuunnitelmassa kuvattujen tavoitteiden vaatavuudesta, realistisuudesta ja relevanttiudesta?
 - b) Mitä mieltä toimijat ja sidosryhmät ovat opetussuunnitelmaperusteissa kuvatuista opetuksen sisällöistä, niiden sopivuudesta ja määrästä?
 - c) Mitä mieltä toimijat ja sidosryhmät ovat tavoitteiden vaatavuudesta suhteessa opetustuntien määrään?
3. Opetussuunnitelman perusteiden vaikuttavuus
- a) Mitä mieltä toimijat ja sidosryhmät ovat esi- ja perusopetuksen tuloksista ja opetussuunnitelman vaikuttavuudesta?
 - b) Mitä mieltä eri sidosryhmät ovat opetussuunnitelmien perusteiden selkeydestä ohjeina ja normeina paikallis- ja koulutason opetussuunnitelmien suunnittelulle ja opetuksen toteutukselle?
 - c) Tarjoaako opetussuunnitelmien perusteet sidosryhmien mielestä riittävän selkeät kriteerit oppimistulosten arvioinnille?
4. Opetussuunnitelman perusteiden valmisteluprosessi ja toimeenpano
- a) Mitä ongelmia koettiin opetussuunnitelman perusteiden valmistelussa ja toimeenpanossa?
 - b) Miten opetussuunnitelman perusteista edettiin koulujen opetussuunnitelmiin? Mitä ongelmia koettiin?

Arviointiaineistoa päätettiin kerätä seuraavilta sidosryhmiltä: 1) poliittiset päättäjät ja opetushallinnon keskeiset virkamiehet, 2) opetuksen järjestäjät, 3) koulujen ja esikoulujen rehtorit ja johtajat, 4) koulujen ja esikoulujen opettajat, 5) oppilaat ja 6) oppilaiden vanhemmat. Koska arviointi perustuu laajaan empiiriseen aineistoon, päätettiin kunkin ryhmän antamia vastauksia arviointikysymyksiin käsitellä omissa luvuissaan. Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti arvioitavana olevia opetussuunnitelman perusteita ja tuntijakopäätöstä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on lyhyehkö (noin 30 sivua), velvoittavana noudatettavaksi tarkoitettu dokumentti, jossa määritellään esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet sekä yleisellä tasolla että yksityiskohdittain kielen ja vuorovaikutustaitojen, matematiikan, etiikan ja katsomusten, ympäristö- ja luonnontiedon, terveyden, fyysisen ja motorisen kehityksen sekä taiteen ja kulttuurin osa-alueille. Lisäksi asiakirjassa ohjeistetaan esiopetuksen tukijärjestelmää, yhteistyötä huoltajien kanssa sekä arviointia. Lisäksi siinä kuvataan eräiden erityisryhmien huomioonottamiseen liittyviä näkökohtia.

Esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä on kolmitasoinen. Opetuksen järjestäjän tehtäväksi on annettu laatia paikallinen opetussuunnitelma, jossa on määrä tarkentaa perusteiden asiakirjassa mainittuja tavoitteita ja sisältöjä. Lisäksi paikallisen opetuksen järjestäjän tehtävänä on laatia toimintaa ohjaavat toteutussuunnitelmat. Tällainen paikallinen opetussuunnitelma voi olla kuntakohtainen, mutta myös yksikökohtainen sen mukaan, miten opetus on päätetty järjestää. Myös yksityisiltä esiopetuksen toteuttajilta ostettavan opetuksen on perustuttava kunnan hyväksymään opetussuunnitelmaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä on myös kolmitasoinen. Järjestelmä koostuu Opetushallituksen tuottamasta ja hyväksymästä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* -asiakirjasta sekä opetuksen järjestäjän laatimasta opetussuunnitelmasta ja koulukohtaisesta opetussuunnitelma-asiakirjasta. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen, opetuksen järjestäjän laatima opetussuunnitelma laaditaan ja hyväksytään käytettäväksi. *Opetussuunnitelman perusteiden* asiakirjassa on annettu ohjeet opetuksessa noudatettavan opetussuunnitelman sisällöstä ja laadintaprosessista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 on laajuudeltaan noin 300 sivua, ja se sisältää laadintaohjeiden lisäksi kuvauksen perusopetuksen arvopohjasta ja tehtävästä, opetuksen toteuttamisen yleisistä periaatteista, opiskelun tuesta ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta. Lisäksi kuvataan kansalliset lähtökohdat eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen järjestämiseen sekä näitä ryhmiä koskevan opetuksen yleiset tavoitteet.

Opetuksen tavoitteita kuvataan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* -asiakirjassa kahdella tavalla. Yleiset kasvatukselliset tavoitteet on koottu seitsemäksi aihekokonaisuudeksi, joita ovat (1) ihmisenä kasvaminen, (2) kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, (3) viestintä ja mediataito, (4) osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, (5) vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, (6) turvallisuus ja liikenne sekä (7) ihminen ja teknologia. Jokaisen aihekokonaisuuden tavoitteet ja keskeiset sisällöt on lueteltu, mutta tätä yksityiskohtaisempia toteutusohjeita ei ole annettu. Aihekokonaisuuksien on tarkoitus sisältyä tavalla tai toisella kaikkien oppi-

aineiden opetuksen sisältöihin, sillä tuntijakopäätöksessä niille ei ole osoitettu erillisiä oppitunteja. Aihekokonaisuuksien pitäisi näkyä koulun toimintakulttuurissa ja niiden toteutumiseen voidaan, ohjeen mukaan, koulukontekstissa pyrkiä myös yhteisten tapahtumien avulla.

Valtaosan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* -tekstistä muodostavat koulussa opetettavien oppiaineiden vuosiluokkakohtaisten tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen kuvaukset. Oppiainekohtaiseen kuvaukseen sisältyvät myös hyvän osaamisen kriteerit 2. ja 5. luokan päättyessä sekä arvosanan 8 kriteerit koulun päätöarviointissa. Sivumääräisesti laajin kuvaus, muutaman kymmenen sivun mittainen, on äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteista ja sisällöistä. Lyhyimmät oppiainekohtaiset kuvaukset ovat puolestaan vain muutaman sivun mittaisia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita voi hyvällä syyllä kuvata akateemiseksi opetussuunnitelmaksi. Oppiainelähtöinen opetussuunnitelma-ajattelu pohjautuu jo 1600-luvulla kehittyneeseen ensyklopedistiseen ajatukseen kaiken mahdollisen inhimillisen tiedon sisällyttämisestä kasvatukseen (Autio & Ropo 2004). Organisaatorisista syistä tieto on jaettu oppiaineisiin akateemisen tiedeperinteen mukaisesti.

Opetussuunnitelmatyössä akateeminen opetussuunnitelma-ajattelu näkyy selvästi. Keskeistä on pohtia eri oppiaineiden merkitystä ja tärkeyttä lasten ja nuorten tulevaisuuden näkökulmasta. Uusia oppiaineita tuodaan opetussuunnitelmiin suhteellisen harvoin ja usein siitä syystä, että koulun työsuunnitelmasta olisi samalla vähennettävä jonkin muun oppiaineen opetusta.

Akateeminen opetussuunnitelma korostaa oppiainetietämyksen ja osaamisen tärkeyttä opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohtana. Kasvatus voi näin ollen jäädä toissijaiseksi tavoitteiden asettelussa. Opetus jaetaan oppiaineisiin ja oppiaineille määritetään resurssit tuntijakopäätöksellä ja koulujen työsuunnitelmissa. Ongelmana voi olla, että oppiaineiden moninaisuus tekee koulussa annettavasta opetuksesta pirstaleista. Yhteisten kasvatustavoitteiden ja prosessien saavuttaminen voi tässä järjestelmässä muodostua ongelmaksi, johon yksikään oppiaine ei tarjoa selkeää ratkaisua.

Oppiainekohtainen osuus opetussuunnitelmien perusteista noudattaa ilmaisutavoiltaan pitkälti niin sanottua Tylerin rationaalia (Tyler 1949). Sen mukaan opetussuunnitelma on ilmaistavissa neljän kohdan ohjelmana, jossa ensimmäisenä ja keskeisimpinä ovat tavoitteet. Opetussuunnitelman on ilmaistava, mitä tavoitteita opetuksella halutaan saavutettavan.

Toisena kohtana malli esitti oppilaille tarjottavien kokemusten suunnittelun. Kokemusten piti johtaa tavoitteen saavuttamiseen, ja siksi opetuksen, materiaalien ja toimintatapojen suunnitteluun piti keskittää huomattavia voimavaroja.

Kolmas rationaalinen vaihe oli oppilaskokemusten järjestäminen jatkumoksi maksimaalisen oppimisen varmistamiseksi. Neljäntenä ja viimeisenä vaiheena Tyler (1949) esitteli tulosten arvioinnin ja sen perusteella tapahtuvan prosessin alkuvaiheiden kehittämisen. Tylerin mallissa behavioristinen, tavoitteita mahdollisimman selkeästi mitattaviksi pilkkova ajattelutapa ja Deweyn kokemuksellisuus yhdistyivät.

Tämän näkökulman ongelmina onkin se, mistä päämäärät ja tavoitteet syntyvät sekä mikä ja millainen tieto on oppimisen arvoista. Nämä käsitykset perustuvat puo-

lestaan eri oppiaineiden piirissä vallalla olevaan ontologiseen käsitykseen maailmasta, jota varten ja jossa elämiseen lapsia ja nuoria koulutetaan.

Perusopetuksen tuntijako

Perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako määritellään valtioneuvoston antamassa asetuksessa (1435/2001). Tuntijako määrittää oppilaalle annettavan vähimmäistuntimäärän eri oppiaineissa, joita on perusopetuksessa kaikkiaan 15. Vähimmäistuntimäärä koko perusopetuksen aikana on asetuksen mukaan 222. Tuntijakoasetuksen mukaan opetuksen järjestäjillä on mahdollisuus tehdä omia valintojaan eri luokka-asteilla annetun opetuksen määrästä, kunhan tuntien kokonaismäärä toteutuu annettujen luokka-asteiden sisällä. Tuntijakopäätökseen sisältyvät myös niin sanotut nivelkohdat, jotka määrittävät sen, kuinka paljon kutakin oppiainetta on opetettava ennen ja jälkeen nivelkohdan. Eri oppiaineiden nivelkohtien paikat vaihtelevat.

Opetussuunnitelmajärjestelmä

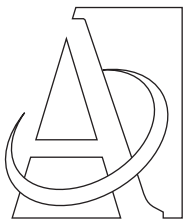
Kuten edellä jo todettiin, suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä on kolmiportainen. Valtakunnallisen tason opetussuunnitelman perusteet ja tuntijakopäätös muodostavat pohjan ja normin paikallistason yksityiskohtaiselle suunnittelulle, resursoinnille ja opetuksen toteutukselle. Järjestelmän toimivuutta tarkasteltaessa keskeistä on pystyä arvioimaan esimerkiksi valtakunnallisen tason perusteiden ohjaavuutta suhteessa paikallistasoon, tavoitteiden kattavuutta ja relevanssia paikalliselta kannalta sekä resursointia eli tuntijakoa suhteessa tavoitteiden ja sisältöjen vaativuuteen.

Yleisesti voi sanoa, että niin sanottu liikkeenjohdollinen tai manageriaalinen lähestymistapa opetussuunnitelmiin ja koulutukseen korostaa koulutusta sosiaalisena järjestelmänä, jossa oppilaat, opettajat, hallinto ja toiminnan resursointi toimivat yhteisesti sovitulla periaatteilla ja jonka toimintaan voi soveltaa organisaatioteorioita niin kuin mihin tahansa muuhunkin organisaatioon. Järjestelmä on aina kokonaisuus, jonka toimintaa on myös arvioitava kokonaisuutena. Yleensä tähän näkökulmaan liittyy toive uudistuksista ja innovaatioista, joilla toiminnan laatua voitaisiin kohottaa. Tällainen toiminnan laadun kohottaminen tapahtuu sitten muuttamalla tai kehittämällä jotain järjestelmän osatekijää tai -prosessia.

Manageriaalinen näkökulma juontaa juurensa 1900-luvun alkupuolen innovatiivisista koulutus uudistuksista Yhdysvalloissa. Näissä teemana olivat myös opetussuunnitelmiin kohdistuvat uudistukset (Ornstein & Hunkins 1998). Koulutuksen kehittämässä tämä toimintatapa vakiintui Yhdysvalloissa vallitsevaksi 1950–1960-luvuilla.

Järjestelmäperspektiivin varhaisimpia sovelluksia ovat esimerkiksi erilaiset suunnittelu-, toteutus- ja budjetointijärjestelmät (Planning, Programming, Budgeting System, PPBS, Rand Corporation) ja järjestelmien arviointimallit, kuten PERT (Program Evaluation and Review Technique), jonka kehittäjäksi on mainittu Yhdysvaltojen puolustusministeriö vuonna 1960.

Järjestelmän toimivuutta arvioidaan tässä raportissa eri sidosryhmien näkökulmista. Arviointiteemoista erityisesti viimeinen käsittelee koko järjestelmän toimivuutta. Kysymys on siten sen arvioinnista, miten valtakunnallisten perusteiden valmisteluprosessi toimi ja miten hyvin valtakunnallisten perusteiden ilmaisema tahtotila, päämäärät ja tavoitteet ovat siirtyneet paikallisiin suunnitelmiin ja opetuksen todellisuudeksi.



Arviointiaineisto ja arvioinnin kriteerit

Opetussuunnitelmajärjestelmän arvioinnin aineistokokonaisuus sisältää 1) nettikyselyt opetuksen järjestäjille, esi- ja perusopetuksen johtajille ja rehtoreille sekä opettajille ja huoltajille, 2) kyselyt oppilaille, 3) haastattelut, 4) aikaisemman arviointi- ja tutkimustiedon kohteesta ja 5) syventävät asiantuntija-artikkelit. Arviointiprosessi on jäsennettävissä kuvion 1 avulla.

Ennakkotietoa arvioinnista annettiin Opettajassa 39/2009, Kuntalehdessä 14/2009 sekä Koulutuksen arviointineuvoston Internetsivuilla osoitteessa www.edev.fi. Arviointiryhmä antoi väliraportit opetus- ja kulttuuriministeriölle joulukuussa 2009 ja helmikuussa 2010. Lisäksi perusopetuksen tuntijakoa koskevia tietoja annettiin ministeriön suostumuksella tuntijakotyryhmälle keväällä 2010.

Arvioinnin kriteerit

Arvioinnissa käytettiin seuraavan luettelon mukaisia pääkriteereitä, jotka jakaantuvat alakriteereihin. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä on toimiva, jos

1. **se on tarkoituksenmukainen**
 - a) säädösten ja poliittisen päättäjän tahdon kannalta (toteuttaa tehtyjä päätöksiä ja linjauksia sekä on järjestelmälle asetettujen tavoitteiden mukainen)

- b) yhteiskunnallisen todellisuuden ja järjestelmän piirissä olevien toimijoiden (avainasiakkaiden) tarpeiden (esim. oppiminen) ja arvojen (esim. hyvinvointi) kannalta
- c) tiedonaloja koskevien uusimpien tietojen ja tietämyksen kannalta.

2. **se ohjaa**

- a) niiden toimintaa, joita opetussuunnitelmat koskevat
- b) niissä asioissa, jotka on järjestelmässä tarkoitettu ohjaaviksi eli muun muassa opetussuunnitelmien käyttöönottoa, ylläpitoa, soveltamista, arviointia ja kehittämistä
- c) koko järjestelmän toimeenpanoa tukemalla eri toimijoiden yhteistyötä ja valintoja.

3. **se on soveltamiskelpoinen**

- a) perehdyttämisen, käyttöönoton ja käytäntöön soveltamisen kannalta sekä kehittämisen kannalta, jolloin järjestelmä ottaa huomioon myös olemassa olevan kulttuurin, paikalliset olosuhteet, resurssit ja toimijoiden osaamisen
- b) tuntijaon, rahoituksen ja toimintastrategioiden kannalta
- c) toimeenpanon kannalta eli soveltaminen on ongelmaton eikä johda monenlaisiin tulkintoihin ja toimii hyvin rinnan muun julkisen koulutuksen ohjauksen kanssa.

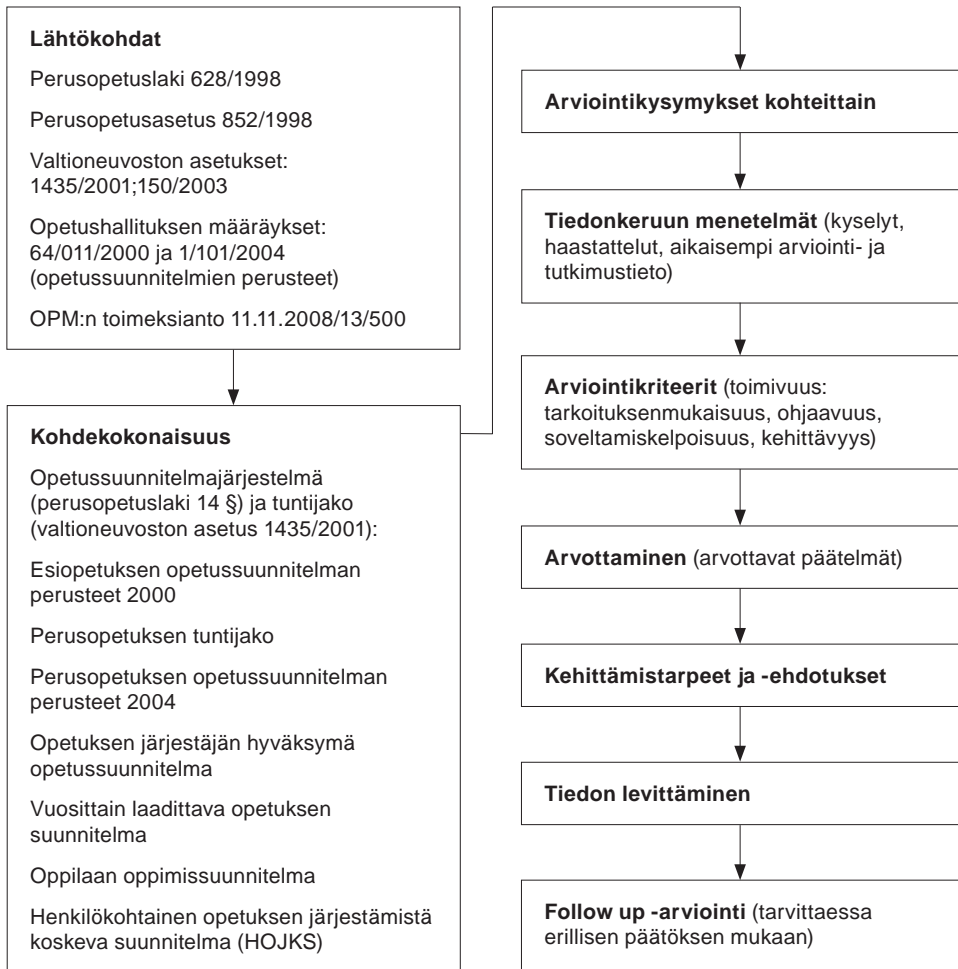
4. **se tukee kehittämistä**

- a) ottamalla huomioon arviointi-, tutkimus-, seuranta- ja muun luotettavan tiedon
- b) ottamalla huomioon yhteiskunnallisen kehityksen, joka koskee opetussuunnitelmien sisällöllistä ja rakenteellista kehittämistä
- c) lisäämällä innovatiivisuutta, kokeilua ja kouluttautumista.

Arviointiaineisto ei anna perusteita soveltaa edellä mainittuja kriteerejä sellaisenaan tai täysimääräisesti kaikkia arvioitavia kohteita koskien.

Otanta

Kysely tehtiin kaikille opetuksen järjestäjille. Rehtoreiden, johtajien ja opettajien kyselyissä otantamenetelmänä oli ositettu otanta. Ositteet ovat seuraavassa luettelossa. Ositteiden sisällä käytettiin suhteellista kiintiöintiä. Koska tarkkoja ajantasaisia tietoja ei ollut perusjoukoista (ei määristä eikä osoitteista), lukumäärät ja osoitteet perustuvat aikaisempien vuosien tietoihin. Haastattelut ja oppilaskyselyt tehtiin jäljempänä tässä luvussa kuvatulla tavalla.



Kuvio 1. Arvioinnin kohdekokonaisuus ja hankeprosessi

Nettikyselyt

Nettikyselyt lähetettiin opetuksen järjestäjille, esiopetuksen johtajille ja perusopetuksen rehtoreille ja esi- ja perusopetuksen opettajille lokakuussa 2009. Vähäisen vastaamisen vuoksi lähetettiin kaksi muistutusta. Koska arviointiryhmällä oli alustava raportointivelvoite tuloksista jo vuoden 2009 lopussa, ei useampiin muistutuksiin ollut aikaa. Otokset tehtiin Koulutuksen tutkimuslaitoksessa, joka hoiti myös tietojen teknisen keruun ja lähetettyjen tietojen tarkistuksen arviointineuvoston sihteeristön asiantuntijoiden kanssa.

Huoltajille tarkoitetun nettikyselyn teknisestä toteutuksesta vastasi Suomen Vanhempainliitto sekä Hem och skola yhteistyössä arviointiryhmän asianomaisten edustajien kanssa.

Ositteiden määrittäminen

Ruotsinkielisessä opetuksessa kyselyn saivat kaikki esi- ja perusopetuksen järjestäjät (n = 49). Lisäksi kysely lähetettiin yläkoulujen rehtoreille (52) ja noin 20 %:lle alakoulun rehtoreista (276 rehtorista 55:lle) ja 20 %:lle esiopetuksen johtajista (n = 40). Lisäksi 20 % satunnaisesti valituista yläkouluista sai kyselyn, joka oli osoitettu koulun opettajille rehtorin edelleen toimittamana. Puolet alakoulujen rehtoreista ja esiopetuksen johtajista sai kyselyn edelleen toimitettavaksi opettajille.

Suomenkielisessä opetuksessa perusopetuksen järjestäjistä kuntajärjestäjiä oli vuoden 2009 lopussa kaikkiaan 348, joista Ahvenanmaalla oli 16 kuntaa. Koska Ahvenanmaan maakunta ei osallistunut arviointiin, mukana oli 332 kuntaa. Muita opetuksen järjestäjiä oli vähän. Näitä olivat esimerkiksi yksityiset koulut ja valtion ylläpitämät koulut (esim. steinerkoulut, normaalikoulut).

Perusopetuksen alakoulujen määrässä (n = 2 300) ovat mukana kaikki alakoulut järjestäjästä riippumatta. Niissä on vuosiluokat 0–6 (tai osa niistä). Tässä ositteessa ei ole erityiskouluja. Otokseen valittiin satunnaisesti noin 15 % kouluista, joiden rehtoreille lähetettiin kysely. Näistä kouluista valittiin vielä 10 %, joiden koulujen opettajille lähetettiin kysely rehtorin edelleen toimittamana.

Perusopetuksen yläkouluihin (n = 406) sisältyvät järjestäjästä riippumatta kaikki yläkoulut, joissa on vuosiluokat 7–10 (tai osa niistä). Tässä ositteessa ei ole erityiskouluja. Näistä kouluista valittiin satunnaisesti 20 %. Näiden koulujen rehtoreille lähetettiin kysely. Näistä kouluista valittiin vielä satunnaisesti 20 %, ja näiden koulujen kaikille opettajille lähetettiin kysely rehtorin edelleen toimittamana.

Yhtenäisen perusopetuksen koulut (n = noin 282) sisältää järjestäjästä riippumatta kaikki ne koulut, joissa on sekä alakoulun että yläkoulun vuosiluokkia. Tässä ositteessa ei ole erityiskouluja. Tästä ositteesta valittiin kouluja satunnaisesti 20 %, ja näiden koulujen rehtoreille lähetettiin kysely. Näistä kouluista valittiin vielä satunnaisesti 20 %. Näiden koulujen opettajille lähetettiin kysely rehtorin edelleen toimittamana.

Perusopetuksen erityiskoulut (n = noin 148) sisältää kaikki perusopetuksen erityiskoulut vuosiluokista ja järjestäjästä riippumatta. Näistä kouluista valittiin satunnaisesti 25 %, joiden koulujen rehtoreille lähetettiin kysely. Näistä kouluista valittiin vielä satunnaisesti 20 %. Näiden koulujen kaikille opettajille lähetettiin kysely rehtorin edelleen toimittamana.

Esiopetusta antavista yksiköistä valittiin kunnalliset päiväkodit (n = noin 2 658). Niistä valittiin satunnaisesti 10 %, joiden johtajille lähetettiin kysely. Näistä yksiköistä valittiin vielä satunnaisesti 20 %, ja näiden esiopetusta antavien päiväkotien opettajat saivat kyselyn vastatakseen johtajan edelleen toimittamana.

Vastanneiden määrät ovat seuraavat:

1. opetuksen järjestäjät: 401 (kaikki tiedossa olleet järjestäjät mukana)
2. rehtorit ja johtajat: 539 (kysely tehtiin otosperustaisesti valintayksikkönä koulu tai kunnallinen päiväkot)

3. opettajien kysely tehtiin kaikille koulun opettajille, jotka olivat mukana koulun tai päiväkodin otoksen otoksessa. Opettaja-aineistossa vastaajia oli kaikkiaan 633. Heistä 550 (87 %) toimi perusopetuksen opettajina ja 83 (13 %) esiopetuksen opettajina. Ruotsinkielisiä vastaajia oli koko opettaja-aineistosta 123 (19 %). Vastaajakoulujen opettajien kokonaismäärää ei puutteellisten tietojen vuoksi tiedetä tarkasti, mutta vastausprosentti jää alle 50. Jällelähettämispyyntö ei toiminut asianmukaisesti kaikkia rehtoreita ja johtajia koskien.
4. Suomen vanhempainliiton ja Hem och skola -liiton järjestämään kyselyyn vastanneista vanhemmista/huoltajista (n = 1 850) 89 % oli naisia. Vastaajien määrät olivat ilmoitetun lapsen vuosiluokan mukaan (1–9): 249; 255; 250; 243; 233; 217; 132; 145; 105. Vastaajista suurin osa oli iältään 30–39-vuotiaita (37 %) tai 40–49-vuotiaita (54 %). Vastaajat edustivat kaikkia entisiä läänejä, kuitenkin painottuen Etelä-Suomen (56 %) ja Länsi-Suomen (31 %) lääneihin. Kysely toteutettiin informoimalla edellä mainittujen liittojen jäseniä, mutta kysely oli avoin kaikille vanhemmille nettikyselynä, josta syystä ei ole edellytyksiä arvioida vastanneiden suhteellisia osuuksia. Kyselyn tulokset ovat näin suuntaa antavia.

Nettikyselyjen katoanalyysi

Opetuksen järjestäjien ja koulujen osoitteet ostettiin Opetushallitukselta. Yksityisten perusopetuksen järjestäjien osoitteet hankittiin Yksityisoppilaitosten liitolta. Esiopetuksen järjestäjille kyselyt toimitettiin perusopetuksen järjestäjien edelleen toimittamina, koska tarkkoja osoitetietoja ei ollut käytettävissä. Päiväkotien suoria osoitteita ei ollut Opetushallituksella, Tilastokeskuksella eikä Kuntaliitolla. Osoitteet hankittiin kirjakustantajalta, jolla oli melko ajantasainen osoitetiedosto markkinointia varten. Vaikka osoitetietoja tarkistettiin mahdollisuuksien mukaan, ne eivät olleet ajantasaisia minkään ryhmän osalta. Palautuneita osoitteita oli runsaasti. Eniten palautuneita postituksia meni yksityisiin oppilaitoksiin ja päiväkoteihin, mutta myös kuntien tiedot olivat osin vanhentuneita. Syitä siihen, miksi sähköposti ei tavoittanut asianomaista henkilöä, oli monia. Vastaamattomuus liittyi usein ”osoitteen” virheellisyyteen ja muihin varsin satunnaisiin syihin. Nämä syyt eivät siten ole todennäköisesti yhteydessä tuloksiin systemaattista virhettä aiheuttavana tekijänä.

Kyselyt oppilaille

Oppilaille tarkoitetut lomakekyselyt jaettiin kouluissa luokittain. Näiden koulujen rehtorilta ja opettajilta oli otosperustaisesti kerätty tietoa nettikyselyllä. Useimmissa näissä kouluissa haastateltiin rehtoria ja opettajia (fokusryhmähaastattelut). Kyselyyn valittiin vuosiluokat 4., 6., 8. ja 9. Kustakin koulusta oli mainituista vuosiluokista mukana ryhmä, joka oli kyseisessä koulussa rinnakkaisluokista aakkosissa ensimmäinen

luokka tai ainut kyseisen vuosiluokan opetusryhmä. Kaikki näissä opetusryhmissä läsnä olleet oppilaat vastasivat kyselyyn.

Kyselyyn vastanneet oppilaat olivat pääkaupunkiseudulta, Keski-Suomesta, Pirkanmaalta, Etelä-Hämeestä ja Lounais- ja Länsi-Suomesta. Vastauksia oli 787. Niitä saatiin 17 eri kunnasta. Kaupunkimaisista kunnista oli vastaajia 442, taajaan asutuista kunnista 185 ja maaseutumaisista kunnista 138 oppilasta.

Haastattelut

Haastattelijoina toimivat arviointiryhmän jäsenet pääsääntöisesti pareittain. Haastattelut tehtiin osin yksilö- ja osin ryhmähaastatteluina (fokusryhmähaastattelut). Haastateltavina ryhminä olivat 1) poliittiset päättäjät ja valtion opetushallinnon virkamiehet, 2) opetuksen järjestäjät, 3) esiopetuksen johtajat ja perusopetuksen rehtorit ja 5) esi- ja perusopetuksen opettajat. Haastattelujen menetelmänä oli lähinnä teemahaastattelu, jota sovellettiin yksilö-, pari- ja fokusryhmähaastatteluissa.

Kansallisen kouluhallinnon näkökulmaa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimivuudesta selvitettiin haastattelemalla niitä päättäjiä ja valmistelijoita, joiden tiedettiin olleen keskeisessä asemassa esi- ja perusopetuksen lainsäädäntöä (1998), vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004 valmisteltaessa ja niistä päätettäessä sekä perusopetuksen 2001 tuntijakoa luotaessa.

Poliittisten päättäjien ja valtion opetushallinnon edustajien tiedot perustuvat entisten tai nykyisten kansanedustajien, opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen edustajien haastatteluihin. Haastattelut tehtiin syksyllä 2009 ja talvella 2010. Kutsu esitettiin kaikkiaan 21 asiantuntijalle, joista osallistui haastatteluun 10 (48 %). Suurin osa niistä, joille tarjotut haastatteluajat eivät sopineet, olivat kansanedustajia.

Lisäksi haastateltiin 11 perusopetuksen järjestäjän edustajaa, 3 esiopetuksen järjestäjää, 16 rehtoria ja 4 päiväkodin johtajaa. Perusopetuksen opettajien yksilö- tai ryhmähaastatteluja järjestettiin 11 ja esiopettajien ryhmähaastatteluja kaksi (ryhmässä 2–5 opettajaa). Esioppilaille järjestettiin kaksi ryhmähaastattelua.

Aikaisempi arviointi- ja tutkimustieto

Arviointiryhmän laatiman ja Koulutuksen arviointineuvoston hyväksymän arviointisuunnitelman kysymysten pohjalta kerättiin ajantasaista arviointi- ja tutkimustietoa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuudesta. Tieto koskee esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 antamisen jälkeen sekä vastaavasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 antamisen jälkeen niihin tavalla tai toisella kohdistunutta arviointia ja tutkimusta. Tulostietojen keruuseen osallistuivat KM Kaisa Peltonen, FM Marjaana Saastamoinen ja YK Taru Siekkinen.

Syventävät artikkelit

Hankkeen arviointiraportteja on kaksi. Raportissa (53/2010) on kolme artikkelia, joista ensimmäinen on professori Eeva Hujalan, KT Tuija A. Turusen ja KT Hannele Karikosken artikkeli *Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa*, toinen KT Erja Vitikan artikkeli *Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana* ja kolmas kehitysjohtaja Olli Hietasen esi- ja perusopetuksen tulevaisuuden visioita avaava puheenvuoro *Koulu on keksittävä uudelleen*.

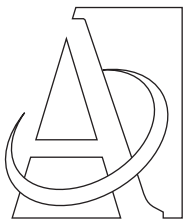
Perusopetuksen tuntijakotiedot

Kaikilta opetuksen järjestäjiltä pyydettiin voimassa oleva perusopetuksen tuntijako. Olennaisin tieto on kuntajärjestäjiltä saatu tieto, koska se kattaa valtaosan järjestäjistä ja saavuttaa perusopetuksen koulut erittäin hyvin. Kuntajärjestäjiä oli vuoden 2009 lopussa kaikkiaan 348. Näistä Ahvenanmaan 16 kuntaa eivät osallistuneet arviointiin.

Kuntajärjestäjistä vastasi 278 (suomenkieliset kunnat, joissa annettiin opetusta vuosiluokilla 1–9). Edellä todettua aineistoa täydensi muun muassa 10 kunnasta sekä suomen- että ruotsinkielinen tuntijako ja kuudesta kunnasta ruotsinkielinen. Kaikkiaan vastauksia oli 298, joten kuntavastaajien ryhmässä vastausten osuus oli perusjoukosta noin 90 %, mitä on pidettävä varsin kattavana järjestäjätietona.

Suomenkielisiä tuntijakoja oli koko aineistossa, yksityiset järjestäjät mukaan lukien, kaikkiaan 333 (91,5 %) ja ruotsinkielisiä 30 (8,2 %). Kaupunkimaisia kuntia edusti vastanneista opetuksen järjestäjistä 99 (27,2 %), taajamakuntia 77 (21,2 %) ja maaseutumaisia kuntia 187 (51,4 %). Näissä laskelmissa ovat mukana nekin järjestäjät, joilla oli opetusta vain vuosiluokilla 1–6 tai vain vuosiluokilla 7–9.

Tuntijaon lähettäneistä opetuksen järjestäjistä (kunta tai valtio järjestäjänä) antoi opetusta vuosiluokilla 1–9 yhteensä 314 (86,3 %), opetusta vain vuosiluokilla 1–6 yhteensä 17 (4,7 %) ja opetusta vain vuosiluokilla 7–9 yhteensä 2 (0,5 %). Yksityisiä tai muita opetuksen järjestäjiä tuntijaon toimittaneissa järjestäjissä oli 31 (8,5 %). Näillä opetuksen järjestäjillä oli tuntijakoja, jotka perustuivat muun muassa koulun omaan toimilupaan (esim. steinerkoulut, kristilliset koulut).



Opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus poliittisten päättäjien ja valtion kouluhallinnon edustajien näkökulmista

Kansallisen kouluhallinnon näkökulmaa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimivuuteen selvitettiin haastatteluin. Haastatteluun pyydettiin niitä päättäjiä ja valmistelijoita, joiden tiedettiin olleen keskeisessä asemassa esi- ja perusopetuksen lainsäädäntöä (1998), vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004 sekä perusopetuksen vuoden 2001 tuntijakoa valmisteltaessa ja niistä päätettäessä.

Tässä luvussa esitetyt tiedot ja näkemykset perustuvat entisten tai nykyisten kansanedustajien, opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen edustajien haastatteluaineistoihin. Haastattelut tehtiin syksyllä 2009. Haastateltavina olivat seuraavat asiantuntijat: Kaarina Dromberg, Inkeri Kerola, Raija Vahasalo, Kirsi Lindroos, Simo Juva, Gun Åkerblom, Martti Apajalahti, Erkki Merimaa ja Barbro Högström. Yksi haastateltu asiantuntija ei halunnut nimeään julkisuuteen. Kutsu esitettiin kaikkiaan 21 asiantuntijalle. Kymmenen haastattelua antaa siis vain pienen näytteen siitä, miten järjestelmää suunniteltiin ja toteutettiin sekä millaisia näkemyksiä järjestelmän kehittämiseen liittyy. Tämä näkökulma on epäedustavuudestaan huolimatta – arvioinnin kohde huomioon ottaen – välttämätön kokonaisuuden moninaisuuden hahmottamisen kannalta.

Kolme edellä mainittua haastattelua toteutettiin yksilöhaastatteluna, kaksi parihaastatteluna ja yhdessä haastattelussa oli mukana kolme haastateltavaa. Litteroiduissa aineistoissa puhuja merkittiin näkyviin, mutta käytettyihin sitaatteihin haastateltavien nimiä ei merkitty näkyviin. Lainaukset on ryhmitelty neljään kategoriaan opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuuden neljän arviointikriteerin pohjalta 1) tarkoituksenmukaisuus, 2) ohjaavuus, 3) soveltamiskelpoisuus ja 4) kehittävyys. Puhekieli on lainatuissa ajatuksissa muutettu kirjoitetun kielen mukaiseksi.

Haastattelujen analyysimenetelmänä käytettiin sisällön analyysiä, jossa aineistosta etsittiin vain ne lausumat, jotka vastasivat edellä mainittujen arviointikriteerien pohjalta laadittuihin kysymyksiin eli miten tarkoituksenmukainen, ohjaava, soveltamiskelpoinen ja kehittämistä tukeva opetussuunnitelmajärjestelmä on. Jos lausuma liittyy yksiselitteisesti joko esi- tai perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmään, se mainitaan.

Opetussuunnitelmajärjestelmän tarkoituksenmukaisuus

Opetushallitusta ei painostettu opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa. Poliittisten päättäjien puolelta oli kuitenkin olemassa selkeä viesti sen suhteen, että lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perustaitoja tulee vahvistaa. Opetussuunnitelman sisällöt eivät olleet poliittisen riitelyn kohteena.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimisenäkemys rakennettiin konstruktivismiin pohjaten. Esiopetuksen perusteisiin haluttiin saada enemmän tavoitteellista toimintaa, joka kytkisi samalla ne hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Se tuli hyvin näkyviin puheissa ja papereissa, että esiopetusta tulisi katsoa niin kuin perusopetuksen ensimmäisenä askeleena, ja että yhteys perusopetukseen tiedostetaan suunnittelussa konkreettisesti.

Esiopetuksen suunnitelmiin haluttiin valmiuksien kehittämistä ja jos on oppimisvaikeuksia, niiden poistamiseen tai tasoittamiseen tähdätään perusopetusta ajatellen.

Tavoite oli jo esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2000 laadittaessa, että sosiaali- ja koulutoimi saataisiin saman pöydän ääreen.

Perusopetuksen työssä oli koko ajan se vahva linjaus, että esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pitää muodostaa kokonaisuus ja jatkumo.

Tuntijakoa tulisi rakentaa enemmän niin, että vielä aikaisemmin keskusteltaisiin oppiainekokonaisuuksien tavoitteista eikä ensin niinkään pelkistä tuntimääristä.

Terveystiedon lisäys tuli aikanaan tuntimäärineen eduskunnan tahtona tiedoksi valmistelijoille. Silloin asia oli jossain määrin kiistanalainen.

Ala- ja yläasteen yhtenäistämiseksi keksittiin nivelkohdat. Tuntijako piti rakentaa sen varaan, mitä eri aineiden tuntimääristä oli laissa määrätty. Se loi monimutkaisen rakenteen ja asiaa mutkistivat vielä nivelvaiheet. Tuntijaosta ei tullut

kuitenkaan sellaista, mitä haluttiin. Sinne tuli niin paljon lisää pakollista, ettei keksitty mitään muuta kuin se valinnaisuuden vähentäminen. Sillä tavalla asia jäi puutteelliseksi.

Aihekokonaisuudet on perusteissa rinnastettu oppiaineisiin ja aikanaan lähdettiin siitä, että ne toteutetaan paikallisten päätösten mukaan. Ensi kerralla pitäisi vakavasti miettiä, miten aihekokonaisuudet otetaan mukaan toteutettaviksi, koska sisällöt ovat niissä tärkeitä.

Koko opetussuunnitelmajärjestelmän suunnittelulle ja sen toimeenpanoprosessille pitäisi saada toteutettua monipuolisempi viitekehys.

Opetussuunnitelmajärjestelmän ohjaavuus

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 sitovuutta haluttiin lisätä muun muassa siksi, että vuoden 1994 perusteiden havaittiin lisäävän eriarvoisuutta koulujen ja kuntien kesken.

Osassa kuntia opetussuunnitelmaprosessi osataan ja osassa sitä ei osata. Keskustelua on ollut jossain määrin kaiken aikaa siitä, mikä osuus paikallisella päätäjällä on opetussuunnitelman laadinnassa ja hyväksymisessä.

Suomessa nykyiset opetussuunnitelman perusteet ovat ja niiden toimeenpanoprosessit olivat monipuolisia. Prosessit pitäisi kuitenkin viedä loppuun saakka. Ei riitä, että on kansallisesti monipuolinen suunnitelma, vaan sen pitäisi olla myös paikallisesti monipuolinen toteutusta myöten.

Paikallisessa opetussuunnitelmassa tulisi kuvata myös, miten sen toteuttamista ja toteutumista seurataan. Sitä ei sieltä aina nykyisinkään löydy, mutta monella kunnalla on kuitenkin oma arviointisuunnitelmansa.

Aikaa aihekokonaisuuksien opettamiseen tulisi löytyä. Aihekokonaisuudet eivät toimi nykyisellään. Uudenlaisen oppiainejaon tarvetta on. Nyt oppiaineita on liikaa.

Paikallisen osaamisen taso on tärkeä uudistuksia toteutettaessa ja se vaihtelee nykyisellään liikaa. Kun opettajalla on velvollisuus toteuttaa koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaa, miten sitä tulisi kontrolloida? Kunnalla tulisi olla selkeä näkemys siitä, millä tavoin tämä paikallinen koulutuksen arviointi kulkee ja mikä rooli siinä asiassa on jokaisella opetustoimen viranhaltijalla.

Oppilaan arvioinnin kriteerit ja hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit tulivat uutena asiana perusteisiin. Niitä ei siinä vaiheessa testattu ollen-

kaan. Ne tulivat vain siltä pohjalta, että näin on hyvä. Olisikin selvitettävä, miten ne toimivat nykyisessä tilanteessa.

Oppimateriaalien tuottajat tulisi saada yhteisrintamalla uudistamaan tuotteitaan. Tutkimuksissa on havaittu, että oppimateriaaleilla on suuri merkitys monessa asiassa.

Opetussuunnitelmajärjestelmän soveltamiskelpoisuus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadinnan ja toimeenpanon aikana Opetushallitus sai paljon kysymyksiä. Todettiin, että on pakko tukea kenttää laatomalla erilaista materiaalia, missä avataan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on ensimmäisiä asiakirjoja, jotka on kirjoitettu suoraan sekä suomeksi että ruotsiksi.

Opettajien osaamisiin ja todellisiin pätevyksiin törmätään vasta silloin, kun koulu alkaa oikeasti muuttua ja kehittää. Siksikin opettajia pitäisi rohkaista autonomisuuteen opetussuunnitelman soveltamisessa, minkä opetussuunnitelman perusteet 2004 myös sallivat.

Nivelkohtien toimivuudesta ei ollut liioin tietoa niistä päätettäessä. Niiden laadinta oli aikanaan työläs prosessi, jonka yhteydessä oli tehty myös kompromisseja. Nivelvaiheet määriteltiin ainekohtaisesti. Silloin ei tarkasteltu kuitenkaan sitä, miten nivelet sopivat aineittain toisiinsa.

Tuntijako 2001 itse asiassa pirstaloi enemmän kuin eheytti. Se ei tue eheyttäviä kokonaisuuksia.

Opintojen aikainen arviointi on osa pedagogista oppimisympäristöä. Sillä on tärkeä merkitys lapsen oppimiselle eli toteutuvalle opetussuunnitelmalle. Arviointi tulisikin nähdä nykyistä laajempaan asiana. Se ei ole pelkkä todistusarvosana, vaan sillä on tärkeä tehtävä kaiken aikaa oppimisessa. Olennaista on, miten opettaja siinä toimii, ja miten palautetta annetaan.

Opetussuunnitelmajärjestelmän kehittävyys

Esi- ja perusopetuksen kasvatuksellisten ja opetuksellisten lähtökohtien tulisi olla toisiaan tukevia ja johdonmukaisesti ikäkauden ja oppilaan edellytykset joustavasti huomioon ottavia. Esiopetuksen kasvatustyön tulisi olla edelleen leikin-

omaista ja monipuolisesti toiminnallista. Sen tulisi tukea oppimisen edellytysten parantamista koulun alettua.

Elinkaariajattelua pitäisi saada mukaan opetussuunnitelmiin varhaiskasvatuksesta 17 ikävuoteen saakka. Esiopetus on nyt liian koulumaista, vaikka sen pitäisi olla enemmän kokemusperäistä ja leikinomaista ja sen tavoitteita tulisi viedä enemmän monipuolisen oppimisen suuntaan. Jos lapset haluavat oppia jotain, sitä ei tulisi iästä johtuen estää. Esiopetuksen tulisi olla kaikille pakollista.

Opetussuunnitelmaprosessien ei olisi pitänyt kuivua kokoon uusien opetussuunnitelmien laadinnan päätyttyä, vaan sen uudistamista olisi pitänyt jatkaa koko ajan.

Nyt opetussuunnitelman perusteissa on enemmän asiaa kuin tuntijako antaa myöten opettaa. Nyt tuntijako ja opetussuunnitelman perusteet eivät käy käsi kädessä.

Taito- ja taideaineiden osuutta opetuksessa tulisi lisätä. Kieliin, it-valmiuksiin ja sosiaalisen kompetenssin vahvistamiseen tulisi saada aikaa enemmän.

Vasta valmistuneet opettajat eivät tiedä, mitä koulutuksen arviointi tarkoittaa. Kun opetussuunnitelman perusteita ja opetussuunnitelmia laaditaan, niin opettajankoulutuslaitosten, normaalikoulujen ja kaikkien, jotka vaikuttavat näiden tulevien opettajien ja täydennyskoulutukseen sekä kouluttamiseen, pitäisi olla tiukasti opetussuunnitelmaprosessissa mukana alusta lähtien.

Työehtosopimukset ovat yksi este lasten kasvatuksen ja opetuksen kehittämisessä.

Arvottavia päätelmiä ja kehittämis ehdotuksia

Seuraavat päätelmät ja kehittämis ehdotukset eivät ole vain edellä kirjattuihin sitaatteihin perustuvia. Niissä on käytetty myös mainitun kymmenen asiantuntijan antamia haastattelutietoja ja näkemyksiä laajemmin. Aineiston käyttöä on tässä sovellettu pääsääntöisesti siten, että tämän luvun lopussa päätelmät ja kehittämis ehdotukset nojaavat useamman kuin yhden haastateltavan yhdensuuntaiseen tietoon tai näkemykseen.

Esiopetus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on toimiva lähtökohta paikallista opetussuunnitelmatyötä varten. Erityisiä ongelmia ei toimeenpanossa ole esiintynyt. Se hoidettiin valmistelun ja kentälle tiedottamisen osalta laajaa verkostoa hyödyntäen. Prosessi oli tarkoituksenmukainen. Havaintoihin onnistumisesta saattaa vaikuttaa perusteiden

suppeus ja yleisluonteisuus. Näin ollen perusteisiin perehdyttäminen tai perehtyminen ei vaatinut kovin mittavia toimenpiteitä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman ohjaavuudessa on joitain puutteita siinä, että koulussa samat perusteet prosesseineen ovat jossain määrin johtaneet toisenlaisiin käytäntöihin kuin päiväkodeissa. Päiväkodeissa kytkeäntä varhaiskasvatukseen on suurempi ja koulun esiopetuksessa taas yhteys alkuopetukseen on vahvempaa. Leikinomaisuus tulisi pitää vahvasti esillä, annettiinpa opetusta päiväkodissa tai alkuopetuksessa. Asia on tarkemman tutkimisen arvoinen.

Kehittämisen kohteena nousi esiin tässäkin nykyistä enemmän tarve muodostaa eheä kasvatuksellinen jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että tätä ohjattaisiin paikallisesti koulutoimen hallinnon kautta.

Opetussuunnitelmallista ja toiminnallista vuorovaikutusta esi- ja perusopetuksen välillä tulee suunnitelmallisesti jatkaa ja tehostaa oppimisenäkemyksen, pedagogiikan, sisältöalueiden integroinnin ja toiminnallisen jatkuvuuden parantamiseksi.

Oppiaineopiskeluun ei ole esiopetuksessa tarvetta. Tarvetta on kuitenkin monipuolistaa oppimisympäristöjä, jotka lisäävät lasten erilaisia valmiuksia.

Vanhempien kasvatuksellinen tuki ja mukanaolo opetussuunnitelmien laadinnassa, kehittämisessä ja toteutuksen tukemisessa on resurssi, jonka mahdollisuuksia kannattaa käyttää suunnitelmallisesti ja entistä enemmän.

Perusopetus

Lähtökohtina opetussuunnitelman perusteiden 2004 laadinnalle olivat perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston päätös perusopetuksen tuntijaosta ja valtakunnallisista tavoitteista (2001). Lähtökohdat ovat toimineet niin kuin pitikin. Olisi kuitenkin tarvetta avata sivistystehtävän sisältöä syvemältä niin, että sillä olisi ohjausvaikutusta tavoitteisiin, sisältöihin ja tuntijakoon. Koulun ydintehtävä on edelleen myös kasvatus – opetuksen ohella.

Opetussuunnitelmaprosessin valmisteluprosessi eteni valtionhallinnossa haastattelutietojen perusteella niin kuin pitikin. Poliittinen taho korosti, että jokainen oppilas saisi oman lähtötasonsa mukaista opetusta. Samoin painotettiin, että erityisen tuen tarve tulisi tunnistaa varhain ja hoitaa asianmukaisesti. Mainittu tahtotila on yleinen, mutta se pitäisi saada näkymään enemmän käytännön koulutyössä.

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 valmisteluprosessin vahvuutena oli erilaisen näkemysten ja perustelujen monipuolinen vuorovaikutus. Puutteena saattoi olla se, että verkostot osallistivat ehkä aktiivisimpia kehittäjiä eikä niinkään kyseenalaisia tai asiassa mielellään taustalle jääviä. Tällöin perusteiden toimivuus ontuu niiden järjestäjien toiminnassa, jotka jäävät (jättäytyvät) lähes aina aktiivisen kehittämisen ulkopuolelle. On syytä etsiä uusia malleja siihen, miten koko perusopetuksen kenttää voitaisiin aktivoida jo perusteita laadittaessa.

Opetussuunnitelmaprosessi uudistui vuoden 2004 perusteita laadittaessa kuitenkin aikaisempaan nähden kokonaan. Se osallisti hyvin opettajia, rehtoreita ja muita

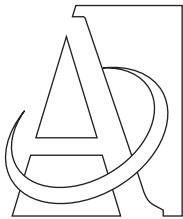
asiantuntijoita. Tätä on pidettävä toimivana ja ohjaavuutta tukevana toimintamallina.

Suunnan muutos vapaasta opetussuunnitelmasta jälleen normisidottuun suunnitelmaan saattoi hämmentää osaa perusopetuksen kenttää, mutta tilausta oli myös mietitympään ja yksityiskohtaisempaan suunnitelmaan. Vuoden 1994 perusteiden vapautteen viitattiin muun muassa siksi, ettei kehittämisen potentiaalia tulisi kahlita. Kehittämislle on periaatteessa annettu tilaa nytkin, mutta tavoitteiden ja sisältöjen määrä sekä perusteiden velvoittavuus normina saattavat olla myös este luovaan opetussuunnitelmalliseen kehittämiseen.

Opetuksen järjestäjien erilaiset resurssit edistää aitoja opetussuunnitelmaprosesseja toimialueellaan johtivat myös teknisiin opetussuunnitelmiin, joissa paikallisuutta ja muuta sallittua liikkumavaraa ei ole hyödynnetty juuri lainkaan. Tämä haitta tuli esiin vuoden 2004 perusteita toteutettaessa. Useinkin pienten kuntien resurssit hoitaa opetussuunnitelmaprosessit kunnolla ovat usein erittäin vaatimattomat. Kyse on ehkä sopivan henkilöstön ja sen osaamisen puutteista.

Tuntijakoon liittyvien nivelkohtien toimivuutta ala- ja yläkoulun pedagogiikan yhtenäistäjänä ei ole pidettävä onnistuneena. Nivelkohtien vähentäminen ja yhdenmuokaistaminen on tarpeen.

Aihekokonaisuuksien sisällöt ovat sinällään hyviä, mutta niiden toteutustapa paikallisen harkinnan mukaan ei ole tasa-arvoa tukeva toimiva ratkaisu. Aihekokonaisuuksien sisältöjen sijoittaminen oppiainekokonaisuuksien sisältöjen lomaan olisi yksi nykyistä toimivampi ratkaisu.



Esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus

Taustatietoja

Esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän arviointikyselyyn vastasi 59 esiopetuksen järjestäjää, 200 päiväkodin johtajaa ja 103 esiopettajaa.

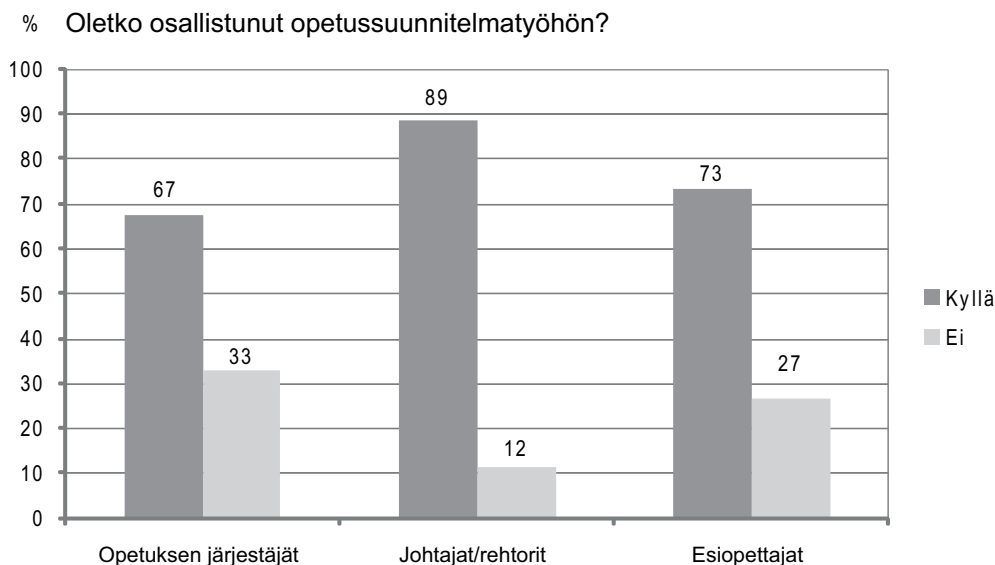
Opetuksen järjestäjistä 43:n työtehtävä tutkimushetkellä oli päivähoitotoimenjohtaja tai vastaava. Loppujen 16 vastaajan työtehtävät olivat muun muassa päiväkodin johtaja, aluejohtaja tai suunnittelija. Vastaajat olivat toimineet keskimäärin seitsemän vuotta opetushallinnon johtotehtävissä. Vastaavasti kyselyyn vastanneet päiväkodin johtajat olivat pääosin koulutukseltaan lastentarhanopettajia (n= 145). Loput vastaajista (n= 55) olivat koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja, maistereita tai sosiaalikasvattajia. Päiväkodin johtajista 40 prosentilla oli työkokemusta yli 20 vuotta, ja lähes puolet vastaajista oli iältään 50–59-vuotiaita. Esiopettajista 91 toimi päiväkodin yhteydessä ja 12 koulun yhteydessä olevassa esiopetusryhmässä. Esiopettajista 38 prosentilla oli työkokemusta yli 20 vuotta, ja yli puolet vastaajista (65 prosenttia) oli iältään 40–59-vuotiaita.

Lääneittäin (vuoden 2009 loppuun voimassa ollut alueluokitus) tarkasteltuna kaikista esiopetuksen arviointikysymyksiin vastanneista 39 prosenttia kuului Etelä-Suomen lääniin, 38 prosenttia Länsi-Suomen lääniin, 8 prosenttia Itä-Suomen lääniin, 13 prosenttia Oulun lääniin ja 2 prosenttia Lapin lääniin.

Esiopetuksen järjestäjien, päiväkodin johtajien ja esiopettajien kysymyslomakkeiden asteikkona käytettiin 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä).

Esiopetussuunnitelmaan perehdyttäminen ja perehtyminen

Vastaajista 76 prosenttia oli osallistunut joko paikalliseen tai yksikkökohtaiseen esiopetuksen opetussuunnitelmatyöhön.



Kuvio 1. Osallistuminen esiopetuksen opetussuunnitelmatyöhön vastaajaryhmittäin

Opetuksen järjestäjistä suurin osa oli osallistunut paikallisella tasolla opetussuunnitelman laatimiseen (kuvio 1). Päiväkodin johtajista 89 prosenttia oli osallistunut paikallisen tai yksikkökohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen. Päiväkodin johtajat olivat pääsääntöisesti toimineet opetussuunnitelmatyövaiheessa työryhmän puheenjohtajina, prosessinohjaajina tai tekstin tuottajina. Opettajista suurin osa oli toiminut yksikkökohtaisen opetussuunnitelman laadintavaiheessa joko aineryhmän jäsenenä tai tekstin tuottajina.

Esiopetuksen järjestäjiltä kysyttiin, miten valtakunnallinen tuki ja koulutus edistivät opetussuunnitelman implementointia kuntatasolle. Seuraavissa taulukoissa 1–11 arvioinnin asteikko on 1–5, jolloin asteikon viitonen edustaa väittämän myönteisintä kannanottoa. Tavallisesti ykkönen (1) tarkoittaa, että vastaaja on täysin eri mieltä ja viitonen (5), että vastaaja on täysin samaa mieltä tai jotakin on erittäin paljon.

Esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuuteen oltiin tyytyväisiä (taulukko 1). Valtakunnallisen esiopetuksen perusteiden arvioitiin tasa-arvoistaneen esiopetuksen toteuttamista asuinpaikasta riippumatta. Esiopetuksen järjestäjät olivat

tyytyväisiä Opetushallituksen tukeen opetussuunnitelmatyövaiheessa, mutta pitivät yleisiä tukitoimia, kuten koulutusta ja neuvontaa, riittämättöminä.

Opetussuunnitelmatyön toteutumista kunnissa kysyttiin päiväkodin johtajilta ja esiopettajilta.

Taulukko 1. Esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus ja valtakunnallinen tuki opetuksen järjestäjien näkökulmasta

Esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus ja valtakunnallinen tuki/opetuksen järjestäjät (1–5)	n	keskiarvo (keskihajonta)
Opetussuunnitelmajärjestelmä on toimiva.	59	3,3 (0,9)
Opetushallitus tuki opetuksen järjestäjän opetussuunnitelmatyötä riittävästi.	59	3,2 (0,9)
Valtakunnalliset tukitoimet (esim. koulutus, neuvonta) edistivät opetussuunnitelman laatimista.	59	3,5 (1,2)

Vastausten perusteella kuntien organisoimaan opetussuunnitelmatyöhön oltiin tyytyväisiä (taulukko 2). Päiväkodin johtajat ja esiopettajat pitivät kuitenkin opetussuunnitelmatyöhön annettuja resursseja ja tukitoimia (koulutusta ja neuvontaa) riittämättöminä. Sekä päiväkodin johtajat että esiopettajat olivat sitä mieltä, että opetussuunnitelmatyö sitoutti erittäin hyvin opettajia noudattamaan laadittua opetussuunnitelmaa. Lisäksi opetussuunnitelmatyö edisti yhteistyötä ulkopuolisten sidosryhmien kanssa.

Taulukko 2. Päiväkodin johtajien ja esiopettajien arviot opetuksen järjestäjistä opetussuunnitelman käytön ohjaajana

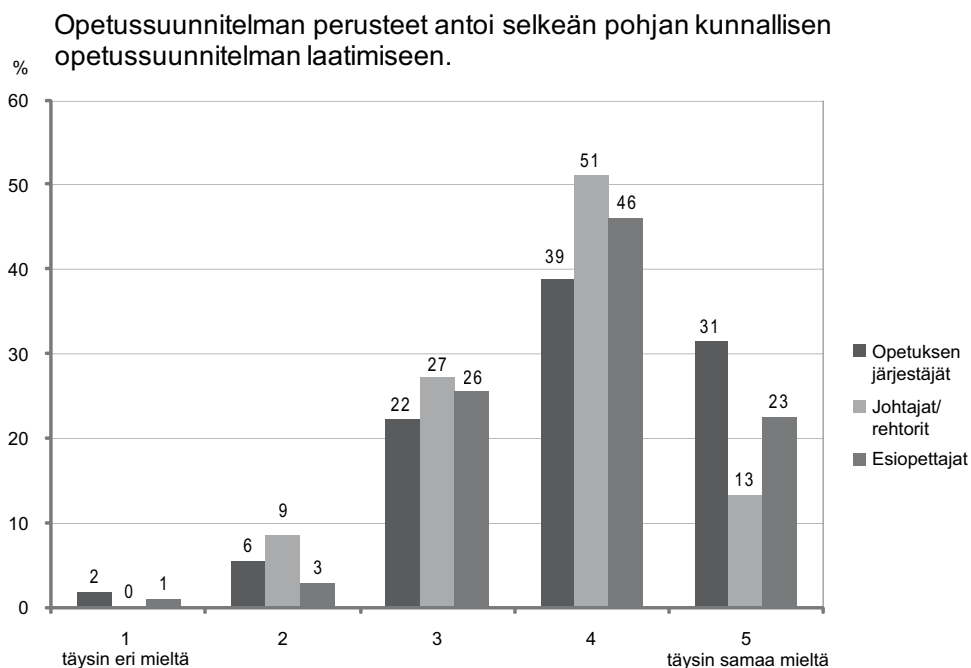
Opetuksen järjestäjä opetussuunnitelman käytön ohjaajana (1–5)	Päiväkodin johtajat ka (kh)	Esiopettajat ka (kh)
Opetuksen järjestäjä organisoi opetussuunnitelmatyön hyvin.	3,5 (0,8)	3,4 (0,8)
Opetuksen järjestäjä antoi opetussuunnitelmatyöhön hyvät resurssit.	3,1 (1,0)	3,3 (0,9)
Opetussuunnitelmatyössä oli käytettävissä riittävästi tukitoimia (mm. koulutusta, neuvontaa).	3,1 (0,9)	3,1 (0,9)
Opetussuunnitelmatyö sitoutti opettajia noudattamaan opetussuunnitelmaa.	3,8 (0,9)	3,9 (0,9)
Opetussuunnitelmatyö edisti koulun ja sen ulkopuolisten sidosryhmien yhteistyötä.	3,4 (1,0)	3,5 (1,0)

Vanhempia osallistettiin hyvin vähän opetussuunnitelmatyöhön. Esiopetuksen järjestäjien vastauksissa 17 prosentissa kunnista vanhemmat olivat olleet mukana opetussuunnitelmatyössä. Vanhemmat olivat osallistuneet opetussuunnitelmatyöhön joko täyttämällä kyselylomakkeita tai osallistumalla vanhempainiltoihin. Lisäksi vanhemmat pääsivät vaikuttamaan opetussuunnitelmaan laadunarvioinnilla. Päiväkodin johtajilta ja esiopettajilta kysyttiin, miten kodin ja esikoulun välinen yhteistyö toteutui opetussuunnitelmaprosessissa. Päiväkodin johtajat arvioivat yhteistyön toteutuneen hiukan paremmin (ka 3,5) kuin esiopettajat (ka 3,3).

Esiopetuksen opetussuunnitelman toimivuus

Strategiat ja kunnan muut toimintasuunnitelmat ohjasivat paikallisia esiopetussuunnitelmia varsin vähän: vastaajista 58 prosenttia totesi strategioiden ja muiden toimintasuunnitelmien ohjaavan esiopetuksen toimintaa rinnan opetussuunnitelmien kanssa.

Suurin osa vastaajista (93 prosenttia) totesi, että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet antoi hyvän pohjan kunnallisten opetussuunnitelmien laatimiseen (tarkempi erittely kuviossa 2).



Kuvio 2. Valtakunnallisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 -asiakirja kunnallisen opetussuunnitelman laatimisen pohjana

Opetussuunnitelman perusteet on asiakirjana selkeä ja helppolukuinen eikä määrittele esiopetuksen toteuttamista tarkasti vaan ohjaavasti. Näin ollen paikalliset ja yksikkökohtaiset opetussuunnitelmat toimivat esiopetuksessa arjen työkaluina. Opetussuunnitelman perusteet antoi vastaajien näkemyksen mukaan riittävästi mahdollisuuksia soveltaa oppisisältöjä sekä kouluilla toimivissa esiopetusryhmissä että päiväkodeissa.

Taulukko 3. *Opetussuunnitelman perusteiden soveltamiskelpoisuus*

Opetussuunnitelman perusteiden soveltamiskelpoisuus (1–5)	Opetuksen järjestäjät ka (kh)	Päiväkodin johtajat ka (kh)
Opetussuunnitelman perusteet antavat riittävät mahdollisuudet soveltaa opetussuunnitelman oppisisältöjä.	4,2 (0,9)	3,7 (0,8)
Opetussuunnitelman perusteet tarjoavat hyvät edellytykset oppiaineiden integroimiseen.	–	3,7 (0,8)

Sekä opetuksen järjestäjät että päiväkodin johtajat olivat sitä mieltä, että valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet antavat riittävät mahdollisuudet soveltaa opetussuunnitelman oppisisältöjä (taulukko 3). Toisaalta useissa avoimissa vastauksissa todettiin opetussuunnitelman perusteiden väljyyden lisäävän kuntakohtaisia eroja esiopetuksen paikallisten opetussuunnitelmien sisällöissä ja toteuttamistavoissa. Tältä osin todettiin, että perusteita tulisi selkiyttää käytännön toteuttamisen ja tavoitteiden osalta.

Tavoitteet esiopetuksen opetussuunnitelmassa väljät. Esiopetuksen tavoitteenasettelu ei pidäkään olla liian tiukka, mutta edistävätkö nykyiset tavoitteet yhtenäisen esiopetuksen antamisen koko suomessa? (Esiopetuksen järjestäjä)

Esiopetuksen yleiset kasvatuksen tavoitteet sekä esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet esitetään liian tiivistetysti ja yleisesti opetussuunnitelman perusteissa ettei se ohjaa esiopetuksen toteuttamista käytännössä. (Päiväkodin johtaja)

Valtakunnallisen esiopetussuunnitelman opetuksen tavoitteet ovat laajat ja ympäröivät, tosin antavat siten mahdollisuuden toteuttaa opettajan omin tavoin. Vahinko voi tapahtua siinä, että väljyyden voi tulkita myös niin, etteivät esiopettajat puhu edes keskenään samaa kieltä, kun tavoitteista puhutaan kollegiaalisesti. Kaipaen täsmällisiä sanojen avauksia, esim. mitä sisältää kannustus oman ajattelun taidon lisääminen, oppimaan oppimisen taito jne. (Esiopettaja)

Myös Siniharjun (2007) tutkimuksessa tulivat esille esiopetuksen toteuttamisen erot jopa saman esiopetusyksikön eri ryhmien välillä. Lisäksi päiväkodeissa ja kouluissa toteutettavan esiopetuksen välillä oli eroja. Yksi keino erojen kaventamiseen on arvioida esiopetuksen toteutumista eri esiopetusyksiköissä ja -ryhmissä. Lisäksi paikalliset esiopetussuunnitelmat tulisi tarvittaessa selkeyttää ja laatia käytännön ohjeistus esiopetuksen toteuttamiseen (Siniharju 2004, 90.)

Pääsääntöisesti esiopetuksen järjestäjät (ka 3,4) ja päiväkodin johtajat (3,2) olivat sitä mieltä, että esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat nivELYVÄT luontevasti toisiinsa. Valtaosa esiopetuksen järjestäjistä (83 prosenttia) ja päiväkodin johtajista (86 prosenttia) oli sitä mieltä, että opetussuunnitelmauudistus on edistänyt yhtenäisen perusopetuksen toteutumista. Toisaalta avoimissa vastauksissa todettiin, että opetussuunnitelmat (varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus) ja niissä olevat käsitteet eivät ole linjassa keskenään ja näin ollen niiden välille ei muodostu lapsen oppimisen kannalta jatkumoa.

Esiopetussuunnitelma ja varhaiskasvatussuunnitelma ovat liian kaukana toisistaan sisällöllisesti, rakenteellisesti sekä tavoitteiden osalta. Jos lapsi tarvitsee esiopetuksen lisäksi myös päivähoitoa, siirtyy hän "opetussuunnitelmasta" toiseen. Suunnitelmat ovat lähtökohtaisesti erilaiset. (Esiopetuksen järjestäjä)

Rajan takana ei tiedetä mitä rajan toisella puolella tapahtuu eli koulu luulee tietävänsä mitä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tapahtuu. Vastaavasti esiopettajat eivät tiedä mitä nykypäivän koulu on. (Opetuksen järjestäjien haastattelu)

Kaikki suuret linjaukset on turhaa ellei koulu rakenna jatkumoajatteluaan esiopetuksen puoleen! (Päiväkodin johtaja)

Opetussuunnitelman toimivuus ja vaikuttavuus opetuksen järjestäjän näkökulmasta

Esiopetuksen järjestäjiltä kysyttiin, miten opetuksen järjestäjä ohjasi opetussuunnitelmatyötä, sen toteutumista ja arviointia kunnissa.

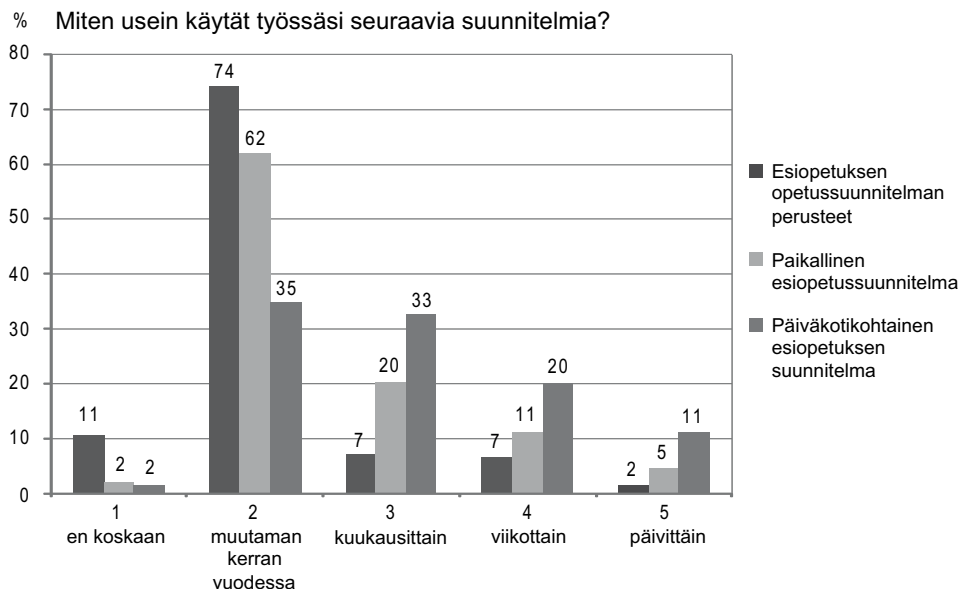
Opetuksen järjestäjän hyväksymä vuosittainen koulutyön suunnitelma pohjautuu opetuksen järjestäjien mukaan selkeästi opetussuunnitelmaan, vaikka opetuksen järjestäjä ei tarkkoja ohjeita suunnitelman tekemiseen annakaan (taulukko 4). Normiohjaavuuteen nähden opetuksen järjestäjä ohjaa varsin vähän päiväkodin johtajia opetussuunnitelman käytössä. Toisaalta opetuksen järjestäjä tukee hyvin yhteistyötä sidosryhmien kanssa opetussuunnitelmien tavoitteiden toteuttamiseksi.

Taulukko 4. Opetuksen järjestäjä opetussuunnitelman käytön ohjaajana

Opetuksen järjestäjä opetussuunnitelman käytön ohjaajana/opetuksen järjestäjät (1–5)	n	Keskiarvo (keskihajonta)
Opetuksen järjestäjän hyväksymä vuosittainen koulutyön suunnitelma pohjaa selkeästi opetussuunnitelmaan.	56	4,0 (0,9)
Opetuksen järjestäjä antaa kouluille/päiväkodeille vuosittaisen koulutyön suunnitelman tekemiseen tarkat ohjeet, jotka perustuvat opetussuunnitelmaan.	57	3,2 (1,2)
Opetuksen järjestäjä ohjaa rehtoreita/johtajia säännöllisesti opetussuunnitelman käytössä.	55	2,8 (1,1)
Opetuksen järjestäjän päättämät strategiat ja toimintasuunnitelmat ohjaavat koulujen/päiväkotien toimintaa käytännössä rinnan opetussuunnitelman kanssa.	55	3,8 (1,0)
Opetuksen järjestäjä tukee eri tavoin koulujensa/päiväkotiensä yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa (esim. sosiaalitoimi ja vapaa-aikatoimi) opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseksi.	58	3,6 (0,9)

Opetussuunnitelman toimivuus ja vaikuttavuus päiväkodin johtajan työn kannalta

Päiväkodin johtajilta kysyttiin, miten usein he käyttävät esiopetuksen opetussuunnitelmia työssään. Vastausten mukaan päiväkodin johtajat käyttivät hyvin vähän esiopetuksen opetussuunnitelmia työvälineenään (kuvio 3).



Kuvio 3. Esiopetuksen opetussuunnitelmien käyttö (päiväkodin johtajat)

Päiväkodin johtajista 11 prosenttia kertoi, etteivät he käytä valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita lainkaan. Valtaosa johtajista kuitenkin käytti valtakunnallista ja paikallista opetussuunnitelmaa muutaman kerran vuodessa. Selvästi eniten käytettiin päiväkotikohtaista esiopetuksen opetussuunnitelmaa. Johtajista 30 prosenttia käytti päiväkotikohtaista opetussuunnitelmaa joko viikoittain tai päivittäin. Kuukausittain päiväkotikohtaiseen opetussuunnitelmaan tartuttiin 33 prosentissa vastauksista.

Taulukko 5. Opetussuunnitelman vaikutus päiväkodin johtajan työhön

Opetussuunnitelman vaikuttavuus päiväkodin johtajan työn kannalta (1–5)	n	Keskiarvo (keskihajonta)
Opetussuunnitelman perusteet kannustavat minua kehittämään itseäni koulun/päiväkodin johtamisessa.	185	3,4 (1,1)
Opetussuunnitelma ohjaa päivittäistä työtäni.	190	3,3 (1,2)
Koulumme/päiväkotimme omat kasvatustavoitteet vastaavat hyvin opetussuunnitelman perusteiden kasvatustavoitteita.	188	4,2 (0,7)
Opetussuunnitelma tukee hyvin koulun/päiväkodin vuosittaisen työsuunnitelman laatimista.	184	4,0 (0,8)

Opetussuunnitelman perusteet ohjaa varsin vähän päiväkodin johtajan työtä (taulukko 5). Opetussuunnitelman perusteet ei myöskään kannusta päiväkodin johtajia kehittämään itseään koulun/päiväkodin johtamisessa. Erittäin tyytyväisiä päiväkodin johtajat olivat kuitenkin siihen, miten hyvin päiväkodin omat kasvatustavoitteet vastaavat opetussuunnitelman perusteiden kasvatustavoitteita. Lisäksi opetussuunnitelma tuki erittäin hyvin vuosittaisen työsuunnitelman laatimista.

Päiväkodin johtajat olivat kohtalaisen tyytyväisiä (3,0) opetussuunnitelman perusteiden uudistamistiheyteen. Päiväkodin johtajien avoimissa vastauksissa todettiin, että opetussuunnitelman perusteet on asiakirja, jonka tulisi osaltaan ohjata myös kunnallista päätöksentekoa. Kuntakentässä ja palvelurakenteissa tapahtuneet muutokset vaatisivat vähintäänkin perusteiden päivittämistä. Toisaalta todettiin myös, että opetussuunnitelmien uudistaminen liian usein johtaisi siihen, ettei suunnitelmia pystytä sisäistämään ja toteuttaminen jäisi pintapuoliseksi.

Muuttuvassa maailmassa esiopetusta pitää uudistaa niin että suunnitelma vastaa tämän päivän haasteita. Varhaiskasvatusta ollaan kehitetty paljon viime vuosina mutta esiopetusta ei olla huomioitu riittävästi. (Päiväkodin johtaja)

Riittävä väli on hyväksi sisällöllisen ja toiminnallisen kehittämisen kannalta. Asioiden jalkauttaminen ja arvioiminen vie oman aikansa, joten nykyinen uudistamistiheys on hyvä. (Päiväkodin johtaja)

Opetussuunnitelman toimivuus ja vaikuttavuus esiopettajan työn kannalta

Esiopettajilta kysyttiin opetussuunnitelman toimivuutta ja vaikuttavuutta esiopettajien työhön.

Taulukko 6. Paikallisen opetussuunnitelman vaikuttavuus esiopettajan työhön

Opetussuunnitelman vaikuttavuus esiopettajan työn kannalta (1–5)	n	Keskiarvo (keskihajonta)
Opetussuunnitelma ohjaa käytännön kasvatusta- ja opetustyötäni.	84	4,1 (0,8)
Opetussuunnitelman kasvatustyöhön ja oppisisältöihin liittyvät tavoitteet ohjaavat päivittäistä opetus- ja kasvatustyötäni.	85	4,1 (0,7)
Sovellan opetussuunnitelman toteuttamista koskevia ohjeita (esimerkiksi oppimiskäsitystä ja työtapoja koskevia) opetustyöhöni.	82	4,0 (0,8)
Opetussuunnitelma tukee hyvin koulussani vuosittaisen työsuunnitelman laatimista.	78	4,0 (0,9)

Vastausten perusteella paikallisen opetussuunnitelman vaikutus esiopettajan työhön on merkittävä (taulukko 6). Opetussuunnitelman tavoitteet, oppimiskäsitys ja työtavat ohjaavat esiopettajan päivittäistä toimintaa. Kuten päiväkodin johtajat (ka 4,0), niin myös esiopettajat olivat sitä mieltä, että opetussuunnitelma tukee erittäin hyvin vuosittaisen työsuunnitelman laatimista. Hyvin laadittu suunnitelma tukee koko vuoden toimintaa. Vuosittainen ryhmän toimintasuunnitelma mukailee opetussuunnitelmaa, mutta ottaa huomioon ryhmän erityispiirteet.

Esiopettajat olivat melko tyytyväisiä (2,8) opetussuunnitelman perusteiden uudistamistiheyteen. Esiopettajien mielestä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita tulisi kuitenkin tarkentaa ja uudistaa useammin vastaten yhteiskunnan muuttuviin tilanteisiin.

Vart femte år vore en lämplig tid för förnyelse av läroplanen. Då finns det tid för tillämpning av läroplanen och tid för att få en ordentlig inblick i de förändringar som behöver göras. (Esiopettaja)

Opetussuunnitelman pitäisi olla aikaansa edellä ja sitä pitäisi päivittää jatkuvasti. Tärkeää on kuitenkin tämän muuttuvan yhteiskunnan ja tietotulvan keskellä olla uuvuttamatta lasta ja opettajaa. (Esiopettaja)

Esiopetuksen laajuus

Esiopetuksen laajuuteen (700 h/vuosi) kantaa otti 59 esiopetuksen työtehtävistä vastaavaa ja 242 perusopetuksen työtehtävistä vastaavaa koulutuksen järjestäjää. Molempien vastaajaryhmien mielipiteet esiopetuksen vuosittaisesta tuntimäärän riittävyydestä olivat yhteneväiset.

Taulukko 7. Esiopetuksen laajuus koulutuksen järjestäjien näkökulmasta

	Kaikki vastanneet, opetuksen järjestäjä %	Vastuualueena esiopetus %	Vastuualueena perusopetus %
1 liian vähän	3 (n = 8)	2 (n = 1)	3 (n = 7)
2	2 (n = 7)	0 (n = 0)	3 (n = 7)
3 sopivasti	93 (n = 280)	93 (n = 55)	93 (n = 225)
4	1 (n = 4)	3 (n = 2)	1 (n = 2)
5 liian paljon	1 (n = 2)	2 (n = 1)	0 (n = 1)

Lähes kaikki opetuksen järjestäjistä (93 prosenttia) olivat sitä mieltä, että nykyinen esiopetuksen laajuus, 700 tuntia vuodessa, oli riittävä esiopetuksen tarpeisiin (taulukko 7). Vain vajaa 5 prosenttia oli sitä mieltä, että esiopetuksen tuntimäärä oli vähäinen, ja 2 prosenttia totesi, että tunteja oli liikaa.

Päiväkodin johtajat pitivät esiopetuksen laajuutta riittävänä, ja joissakin kunnissa tuntimäärä jopa ylittyi. Esiopettajat puolestaan olivat vahvasti sitä mieltä (ka 4,1), että nykyinen esiopetuksen laajuus antoi erittäin hyvät edellytykset toteuttaa esiopetuksen yleisiä kasvatuksen ja oppimisen tavoitteita eri sisältöalueilla.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne ja sisältö

Kasvatus- ja sivistysnäkemys

Opetussuunnitelmassa oleva kasvatus- ja sivistysnäkemys tulisi olla selkeä ja yhteneväinen perusopetuksen kanssa. Vastauksissa esiin nousi lapsen oppimisprosessin korostaminen sisältöjä tärkeämmäksi. Lapsen itsetuntoa tulee vahvistaa ja lapsen op-

pimisen kannalta keskeisiksi taidoiksi koettiin kaikissa vastaajaryhmissä sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot sekä tunne-elämän taidot. Vastaajien mielestä leikin merkitystä korostettiin varsin vähän, vaikka sen pitäisi olla oleellinen osa esioppilaan oppimista-
pahtumaa.

Esiopetuksen kasvatus- ja oppimisenäkemys tulisi olla linjassa perusopetuksen vastaavien näkemysten kanssa. Nyt ne ovat linjassa ehkä paperilla, mutta muutos on todella valtava kun oppilas siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen. Perusopetuksessa ollaan edelleen yksilöoppimisessa. Esiopetuksessa lapset ovat tottuneet toimimaan yhdessä ja toisiltaan. (Päiväkodin johtaja)

De viktiga kunskaper som behövs i framtiden förvärvas bäst hos en elev med sund självkänsla som känner sig tryggt och älskat och är mån om sina närmaste. Alla behöver inte kunna allt, det viktiga är att få utveckla det som man är intresserad av. I förskolan behöver barn få vara barn. Barndomen i sig är det viktigast. Snällhet är för övrigt en undervärderad egenskap. (Esiopettaja)

Lisäksi avoimissa vastauksissa koettiin erittäin tärkeäksi yhteistyö huoltajien kanssa.

Kasvatus- ja sivistystyössä pitäisi kuulua enemmän lapsen ääni, lapsilähtöisyys ja kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa. (Opetuksen järjestäjä)

Järjestelmä ei toimi, jos vanhemmat ja kodin tuki ei ole lasten taustalla. (Esiopettaja)

Tavoitteet

Esiopetussuunnitelman tavoitteisiin toivottiin enemmän selkeyttä ja konkreettisuutta. Lisäksi tavoitteenasettelun tulisi tukea jatkumoa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja aina perusopetukseen asti.

Tavoitteet pitäisi päivittää usein ja niiden tulisi olla hyvin konkreettisia, siten että ne myös näkyisivät esiopetusryhmän toiminnassa. (Esiopettaja)

Lapselle luontevan jatkumon turvaaminen varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen. (Päiväkodin johtaja)

Sisällöt

Vastauksissa todettiin, että opetussuunnitelman perusteiden sisältöalueet ovat keskenään erilaisia ja osa taas hyvinkin yksityiskohtaisia. Esiopetustoiminnan suunnittelun kannalta opetussuunnitelmaan kaivataan lisää konkreettisuutta. Konkreettisuudella esi-

opetustoimintaan saadaan monipuolisuutta, ja eri osa-alueet tulee huomioitua paremmin opetuksessa. Lisäksi opetussuunnitelman perusteiden käsitteisiin toivottiin selkeyttä; mikä tarkoittaa esimerkiksi käsitteitä eheyttämisen tai oppimaan oppimisen taidot.

Opetussuunnitelman perusteet suuntaa pirstaloitumiseen, eikä eheyttämiseen. Eheyttämisen terminologia on monelle päälliköllekin vieras termi. (Opetuksen järjestäjien haastattelu)

Det skall vara mera konkret. Det är så byråkratiskt så att man knappt förstår den. (Esiopettaja)

Nyt aivan liian epätarkka, opetusta sitomaton, on päiväkoteja, joissa ei voi puhua esiopetuksesta ollenkaan, lapset hyvin heikoilla eväillä varsinaiselle koulutielle. (Esiopettaja)

Koulun/päiväkodin vuosittainen työsuunnitelma osana opetussuunnitelmaa

Vuosittaista esiopetuksen opetussuunnitelmaan perustuvaa suunnitelmaa pidettiin tärkeänä työvälineenä, joka antaa raamit toiminnan suunnittelulle ja kehittämiselle. Suunnitelma on kehittynyt tukemaan käytäntöä, joka on myös hyvä tietopaketti lukuvuodesta esimerkiksi lasten huoltajille tai sijaisille.

Koulun työ- ja toimintasuunnitelma konkretisoi opetussuunnitelman käytäntöön. (Esiopettaja)

Erityistä tukea tarvitsevien sekä kieli- ja kulttuuriryhmien opetus

Päivitystä perusteiden sisältöihin toivottiin etenkin erityiseen tukeen ja kuntouttavaan arkeen sekä eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetukseen. Näitä asioita käsiteltiin esiopetuksen järjestäjien mukaan niukasti esiopetuksen perusteissa. Varhaisen tuen tavoitteet ja menetelmät sekä siirtymävaiheet esiopetuksesta perusopetukseen tulisi vastaajien mielestä määrittellä tarkemmin jo perusteissa.

Vuoden 2004 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimisen jälkeen on monikulttuuristen oppilaiden osuus koko ajan kasvanut. Ei voi enää puhua vain maahanmuuttajista. Perheet ovat tulleet jäädäkseen. Tukea ja ohjausta näiden oppilaiden kohtaamiseen ja tukemiseen olisi hyvä nostaa enemmän esille jo perusteissa. (Esiopetuksen järjestäjä)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvasti lisääntynyt mikä johtunee osittain henkilökunnan ammattitaidon lisääntymisestä ongelmien ha-

vainnoinnissa. Päivähoidon esiopetuksen ongelmana erityisesti sosiaali- ja terveystoimen yhteydessä on jatkuva resurssien karsinta. Erityisopetuksen osuutta päivähoitoon esiopetuksessa vähätellään. Tarkemmat ohjeistukset opetuksen järjestämisestä ja tukitoimista saattaisi olla avuksi. (Esiopettaja)

Tulevaisuudessa tarvittavien tietojen ja taitojen huomioon ottaminen oppisisällöissä

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tulisi huomioida nykyaikana nopeat toimintaympäristön muutokset, kuten tietoyhteiskunnan vaikutukset sekä taloudelliset muutokset. Tavoitteisiin toivottiin enemmän tietotekniikka- ja mediataitojen sekä monikulttuurisuuden esiin nostamista.

Sisällöt vaativat päivittämistä tulevaisuuden tietojen ja taitojen osalta myös perusteiden osalta. Tietotekniikan käyttö on yleistynyt vauhdilla myös esiopetuksessa, ja eri sisältöalueisiin on mahdollista saada eskareille sopivia ohjelmia. (Opetuksen järjestäjä)

Atk- ja mediataidot ovat varmaankin keskeisimmät. Sitten tulee taito valikoida olennainen valtavasta tietotulvasta. Kaiken pohjana on hyvä itseluottamus ja sosiaaliset taidot. (Päiväkodin johtaja)

Koko kansallisen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus

Avoimissa vastauksissa opetussuunnitelmien nivelvaiheisiin toivottiin selkeää jatku-moa. Konkreettisenä ehdotuksen esitettiin muun muassa opetussuunnitelman perus-teiden alkuun lyhyttä tiivistelmää edellisen vaiheen opetussuunnitelman keskeisim-mistä asioista.

Kasvatukseen ja oppimiskäsityksen 'käsittely' pitäisi kulkea linjassa varhaiskasvatuksen perusteissa, esiopetussuunnitelmassa ja perusopetuksen opetussuun-nitelmassa ja edelleen valtakunnan tasolta kunnan tasolle ja lapsen suunnitelmaan. Mitä em. asiat tarkoittavat missäkin suunnitelmassa. (Opetuksen järjestäjä)

Esiopetuksen suhteen tuntuu ikävältä, kun varhaiskasvatuksessa puhutaan orien-taatioista ja esiopetuksessa taas sisällöistä. Sama ajatuksellinen jatkumo varhaiskasvatuksesta koulun puolelle toisi etenemisen tunteen ja jatkumon. (Päiväkodin johtaja)

Paikkakuntaakohtaisesti koulun ja esiopetuksen välillä on vielä rako: teemme vain muutamia asioita yhdessä vaikka toimimme osan päivästä koulun tiloissa – koulun opetussuunnitelma on koulun ja esiopetuksen OPS on omansa. Siirtotieto-

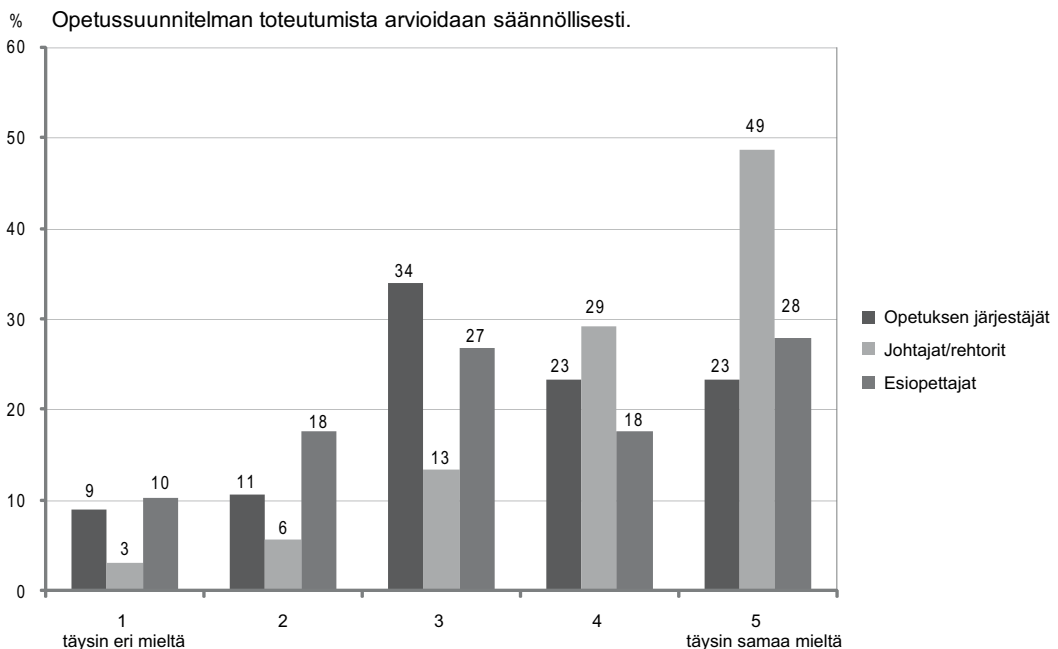
lomaketta lapsesta opettajat arvostavat. Saamme palautetta lapsen edistymisestä opettajalta sitä erikseen kysyttäessä, ts. tietoa siitä, olemmeko nähneet lapsen tarpeet ja taidot samoin. (Esiopettaja)

Vastauksissa ehdotettiin myös valtakunnallista opetussuunnitelmien seuranta- ja arviointijärjestelmää tasavertaisuuden takaamiseksi.

Hyvä, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus osallistua, vaikka se on joskus maa-seutukaupungissa vaikeaa, jos perheen äidillä ei ole autoa ja perheessä on vauva tai useampia pieniä lapsia, jotka on raahattava mukana parin kilometrin päässä olevaan eskariin. Eskari tasoittaa tietä, ei tasapäistä. Erityisesti sosiaalisen puolen kehitys on tärkeää. Leikki ei saisi unohtua, mutta yhdysluokissa esiopetuksesta tulee joskus ekaluokka tai säilytyspaikka. (Päiväkodin johtaja)

Esiopetuksen opetussuunnitelman arviointi

Paikallisten opetussuunnitelmien säännöllinen arviointi toteutui 84 prosentissa vastauksista (järjestäjät, johtajat ja esiopettajat). Vastaajista 10 prosenttia toteutti arviointia vaihtelevasti ja 6 prosenttia ei arvioinut lainkaan paikallisia opetussuunnitelmia.



Kuvio 4. Opetussuunnitelmien arviointi vastaajaryhmittäin

Päiväkodin johtajilla oli positiivisin käsitys opetussuunnitelmien arvioinnin säännöllisyydestä: jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä oli 78 % vastaajista (kuvio 4). Vastaavasti esiopettajat suhtautuivat kriittisimmin arvioinnin säännöllisyyteen: täysin eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä oli 28 % vastaajista.

Opetuksen järjestäjiltä, päiväkodin johtajilta ja esiopettajilta kysyttiin paikallisen opetussuunnitelman arviointiin ja kehittämiseen liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 8. *Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen opetuksen järjestäjien arvioimana*

Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen/opetuksen järjestäjä (1–5)	n	Keskiarvo (keskihajonta)
Opetussuunnitelma toimii hyvin koulun toiminnan itsearviointin lähtökohtana.	48	3,5 (1,1)
Opetuksen järjestäjä arvioi paikallisen opetussuunnitelman toteutumista säännöllisesti.	56	3,4 (1,2)
Opetuksen järjestäjä kehittää paikallista opetussuunnitelmaa jatkuvasti.	57	3,4 (1,1)
Opetussuunnitelma ohjaa hyvin opetuksen järjestäjän organisoimaa koulujen/päiväkotien toiminnan arviointia.	56	3,5 (1,0)

Opetuksen järjestäjien mielestä paikallista opetussuunnitelmaa tulisi arvioida ja kehittää aktiivisemmin. Opetuksen järjestäjät arvioivat paikallisen opetussuunnitelman toteutumista suhteellisen niukasti opetussuunnitelman normiohjaavuuteen nähden. Toisaalta opetuksen järjestäjät olivat sitä mieltä, että opetussuunnitelma ohjaa hyvin opetuksen järjestäjän organisoimaa koulujen/päiväkotien toiminnan arviointia (taulukko 8).

Päiväkodin johtajien mielestä opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen toteutuivat vaihtoehtoista parhaiten (taulukko 9).

Taulukko 9. *Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen päiväkodin johtajien arvioimana*

Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen/päiväkodin johtaja (1–5)	n	Keskiarvo (keskihajonta)
Opetussuunnitelman toteutumista arvioidaan säännöllisesti joka lukuvuonna.	195	4,2 (1,1)
Opetussuunnitelmaa kehitetään säännöllisesti joka lukuvuonna.	196	4,0 (1,0)
Voin kehittää omaa työtäni jatkuvasti opetussuunnitelman avulla.	195	3,5 (1,1)
Opetussuunnitelman perusteiden (2004/2000) opetuksen järjestämistä kuvaavat sisällöt helpottavat pedagogista kehittämistä.	194	3,8 (0,9)

Päiväkodin johtajat totesivat, että paikallisen opetussuunnitelman toteutumista arvioidaan sekä kehitetään suhteellisen säännöllisesti lukuvuosittain. Lisäksi todettiin, että opetussuunnitelman perusteissa olevat opetuksen järjestämistä kuvaavat sisällöt ovat helpottaneet esiopetuksen pedagogista kehittämistä. Päiväkodin johtajan oman työn kehittäminen opetussuunnitelman avulla toteutui kuitenkin vain tyydyttävästi.

Johtajan ja esiopettajan työt eivät mene yksiin. Jotta voisi kehittää työtään, täytyisi olla aikaa miettimiseen, arviointiin, perheen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kiireessä jää kehittäminen vähälle. (Päiväkodin johtaja)

Esiopettajat arvioivat opetussuunnitelman säännöllisen arvioinnin ja kehittämisen toteutuneen tyydyttävästi (taulukko 10).

Taulukko 10. Paikallisen opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen esiopettajien arvioimana

Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen/ esiopettaja (1–5)	n	Keskiarvo (keskihajonta)
Opetussuunnitelmaa arvioidaan päiväkodissamme/ koulussamme säännöllisesti joka lukuvuonna.	81	3,4 (1,4)
Opetussuunnitelmaa kehitetään päiväkodissamme/ koulussamme säännöllisesti joka lukuvuonna.	79	3,4 (1,3)
Voin kehittää omaa työtäni jatkuvasti opetussuunnitelman avulla.	85	3,6 (1,1)
Päiväkodissa/koulussa tapahtuva jatkuva opetussuunnitelmatyö on välttämätön edellytys sille, että voin kehittää omaa opetustyötäni.	84	3,6 (1,0)
Opetussuunnitelma antaa minulle riittävästi mahdollisuuksia toteuttaa omia kasvatusnäkemysteni.	85	4,1 (0,9)

Esiopettajien mielestä paikallista opetussuunnitelmaa tulisi arvioida ja kehittää säännöllisemmin. Esiopettajan oman työn kehittäminen opetussuunnitelman avulla toteutui tyydyttävästi. Jatkuva opetussuunnitelmatyö päiväkodissa/koulussa ei ollut välttämätön edellytys esiopettajan opetustyön kehittämisen kannalta. Esiopettajien vastausten perusteella opetussuunnitelma antaa erittäin hyvät mahdollisuudet esiopettajalle toteuttaa omia kasvatusnäkemystään.

Opetussuunnitelman kehittämistyöhön pitäisi olla aikaa, sitä ei ole nykyään ollenkaan. (Esiopettaja)

Huoltajien kokemukset lastensa esiopetuksesta

Kyselyyn vastanneita huoltajia oli yhteensä 302. Huoltajien perehdyttäminen ja perehtyneisyys esiopetuksen opetussuunnitelmaan sekä esiopetuksen tarkoituksenmukaisuus on esitetty taulukossa 11. Vastausten perusteella huoltajat ovat keskimäärin hyvinkin tyytyväisiä esiopetukseen.

Taulukko 11. *Opetussuunnitelmaan perehtyminen*

Vanhempien kokemukset perehdyttämisestä ja perehtymisestä esiopetussuunnitelmaan	Sukupuoli	n	Keskiarvo (keskihajonta)
Missä määrin olet perehtynyt lapsesi esiopetuksen opetussuunnitelmaan?	tyttö	154	3,2 (1,1)
	poika	146	3,3 (1,1)
Missä määrin lapsesi esiopetuksen yksikkö on tarjonnut vanhemmille tietoa käytössä olevasta opetussuunnitelmasta?	tyttö	154	3,3 (1,1)
	poika	146	3,4 (1,2)
Kuinka tarkoituksenmukaisia esiopetuksessa käsiteltävät asiat ovat mielestäsi lapsesi tulevaisuuden kannalta?	tyttö	154	4,2 (0,8)
	poika	146	4,2 (0,8)
Miten tyytyväinen olet lapsesi esiopetuksessa käytettyihin opetusmenetelmiin?	tyttö	154	4,0 (0,6)
	poika	146	4,1 (0,7)
Miten sopivana pidät esiopetuksessa käsiteltäviä asioita lapsesi ikäkaudelle?	tyttö	154	4,2 (0,8)
	poika	146	4,2 (0,9)
Millaiset ovat mielestäsi esiopetuksen mahdollisuudet tukea lastasi kasvuun tai oppimiseen liittyvissä vaikeuksissa?	tyttö	154	3,9 (0,8)
	poika	146	4,0 (1,0)

Huoltajat olivat perehtyneet kohtuullisen hyvin sekä tyttöjen että poikien osalta esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Keskiarvojen perusteella esiopetusyksikkö voisi kuitenkin tarjota esioppilaiden huoltajille enemmänkin mahdollisuuksia tutustua oman lapsen esiopetuksen suunnitelmaan. Kaiken kaikkiaan huoltajat olivat hyvin tyytyväisiä esiopetuksessa käsiteltäviin asioihin, esiopetuksen työmenetelmiin sekä esiopetuksen mahdollisuuksiin tukea lasta kasvuun tai oppimiseen liittyvissä vaikeuksissa.

Vastausten mukaan huoltajat pitivät esiopetuksen tuntimäärää lapselleen sopivana. Tilastollisesti merkitsevä ero ($p = .004$) oli ainoastaan arvioinnin oikeudenmukaisuuden kokemuksessa. Tyttöjen huoltajat (ka 4,0) kokivat arvioinnin poikien vanhempia (ka 3,6) oikeudenmukaisemmaksi. Lisäksi huoltajat kaipasivat tiedonkulkuun lisää tehostamista (tytöt ka 3,0 ja pojat ka 3,0).

Regressioanalyysin mukaan huoltajien kokemusta suomalaisen esiopetuksen korkeatasoisuudesta selitti vahvimmin

- 1) huoltajien kokemus tyytyväisyys esiopetuksen mahdollisuuksista tukea lasta kasvuun ja oppimiseen liittyvissä asioissa
- 2) käsiteltävien asioiden sopivuus lapsen ikäkaudelle
- 3) tyytyväisyys esiopetuksessa käytettyihin menetelmiin.

Yhteenveto

Valtakunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä todettiin toimivaksi ja esiopetuksen laajuus (700 h vuodessa) riittäväksi. Ensimmäinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) on tuonut kansallisesti yhteneväisyyttä esiopetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen. Vastausten perusteella opetussuunnitelmatyöhön annettuja tukitoimia, kuten koulutusta ja neuvontaa, tulisi lisätä niin valtakunnallisesti kuin kuntakohtaisestikin. Lisäksi lasten huoltajia tulisi osallistaa yhä enenevässä määrin opetussuunnitelmatyöhön. Kyselyn mukaan vain 17 prosentissa kunnista huoltajat olivat voineet vaikuttaa opetussuunnitelmatyöhön.

Opetussuunnitelman perusteet on asiakirjana selkeä ja antaa vastaajien näemyksen mukaan riittävästi mahdollisuuksia toteuttaa oppisisältöjä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden ja sisällön väljyyden todettiin kuitenkin lisäävän kuntakohtaisia eroja esiopetuksen toteuttamisessa. Opetussuunnitelman perusteisiin tulisi kirjata selkeä kasvatus- ja sivistysnäkemys, joka on yhteneväinen perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Lisäksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsitteistöä tulisi selkiyttää sekä täsmentää sisältöjä ja asettaa selkeät tavoitteet esiopetusvuodelle. Opetussuunnitelmassa tulisi huomioida myös tiedon muuttuvuus sekä yhteiskunnassa tapahtuvat toimintaympäristön muutokset (esim. tietoyhteiskunnan vaikutukset sekä taloudelliset muutokset). Opetussuunnitelman normiohjaavuuteen nähden sen arviointiin ja kehittämiseen tulisi saada lisää resursseja ja työvälineitä.

Arviointitutkimuksessa nousi vahvasti esiin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien erillisuus ja jatkumon puute. Lapsen oppimispolku tulisi nähdä kokonaisuutena yhteneväisillä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmilla siten, että kukin toimijataho saatetaan tietoiseksi siitä, mitä lapsen aikaisempi oppimispolku on sisältänyt. Lisäksi esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tulisi kirjata selkeästi esi- ja alkuopetuksen sekä huoltajien kanssa toteutettavan yhteistyön tavoitteet.

Esiopetuksessa olevien lasten huoltajat olivat hyvin tyytyväisiä esiopetusvuoteen. Huoltajat kokivat, että esiopetusvuoden aikana käsitellyt asiat sekä opetusmenetelmät olivat lapsen ikäkaudelle sopivia. Lisäksi huoltajat olivat tyytyväisiä esiopetuksen mahdollisuuksiin tukea lasta kasvuun ja oppimiseen liittyvissä asioissa. Esiopetuksessa olevien lasten huoltajien tulee jatkossa saada riittävästi tietoa esiopetukseen liittyvistä käytännöistä ja tarvittaessa eri tukimuodoista. Lisäksi huoltajien tulee voida vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöihin jo laatimisvaiheessa.

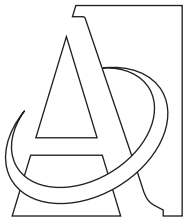
Esiopetusvuodella todettiin siis olevan merkittävä tehtävä esi- ja perusopetuksen nivelvaiheessa. Esiopetusvuoden tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen kehittyminen. Esiopetusvuoden suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana tuleekin olla toiminnallisten menetelmien soveltaminen ja eheyttäminen. Lapsen oppiminen ja sosiaaliset taidot kehittyvät yhteistoiminnassa muiden lasten ja aikuisten kanssa kiireettömässä ja turvallisessa ympäristössä. Oppimisympäristöjä suunniteltaessa ja niissä toimittaessa tulee ottaa huomioon lasten erilaiset oppimislähtökohdat. Lisäksi opetustapojen muutos tulisi olla vähitellen etenevä prosessi, jotta kynnys esiopetuksesta alkuopetukseen ei olisi niin suuri. Esiopetusvuoden aikana lapsen tulee saada kokemuksia koulusta toimintaympäristönä. Mitä tutumpi lapselle on tuleva kouluympäristö, sitä helpompi on siirtyä esiopetuksesta perusopetukseen. Moniammatillinen yhteistyö esiopetuksen ja perusopetuksen toimijoiden kesken tukee lapsen joustavaa ja turvallista siirtymistä perusopetukseen.

Taulukko 12. Tuloksiin perustuvat arvioivat päätelmät

Kriteeri	Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus	Arviointia koskevat asiat	Opetussuunnitelman kehittämisasiat
Tarkoituksenmukaisuus	Opetussuunnitelma-työhön lisää resursseja, koulutusta ja neuvontaa (opetuksen järjestäjät, päiväkodin johtajat).	Opetussuunnitelma-järjestelmä on toimiva (opetuksen järjestäjät). Huoltajat tyytyväisiä esiopetusvuoden aikana käsiteltyihin asioihin ja opetusmenetelmiin.	Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen säännölliseksi (opetuksen järjestäjät, esiopettajat).	Opetussuunnitelman vaikuttavuus esiopettajan työhön merkittävä. Opetussuunnitelman vaikuttavuus päiväkodin johtajan työhön ei niin merkittävä.
Ohjaavuus		Kasvatus- ja oppimiskäsitys selkeämmäksi.	Arvioinnin tasapuolisuus eri sukupuolten välillä (huoltajat).	Leikin merkitys oppimisessa on tärkeä. Eheyttämiseen lisää painoarvoa.
Soveltamiskelpoisuus		Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet ja sisällöt väljät – opetussuunnitelman toteuttaminen/normiohjaavuus? Resurssit erilaisia eri kunnissa – opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus? Koulujen/päiväkotien omat kasvatustavoitteet vastaavat hyvin opetussuunnitelman perusteiden kasvatustavoitteita.	Ohjeet esiopetusikäisen lapsen arviointiin (esiopettajat).	Huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön enemmän painoarvoa.
Kehittävyys	Huoltajat mukaan opetussuunnitelma-työhön.			Jatkumo opetussuunnitelmien välille.

Taulukko 13. Esiopetuksen opetussuunnitelman kehittämistarpeet ja -ehdotukset

	Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
Opetuksen järjestäjät	Valtakunnallisten tukitoimien kuten koulutuksen ja neuvonnan lisääminen.	Opetuksen järjestäjä tukemaan ja ohjaamaan säännöllisesti päiväkodin johtajia opetussuunnitelman käytössä.	Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen säännölliseksi.	Jatkumo eri opetussuunnitelmien välille. Sisältöalueiden uudelleen määrittely yhteneväiseksi toistensa kanssa. Pedagogiikka näkyväksi opetussuunnitelmaan. Ehytetyn esiopetuksen painottaminen.
Päiväkodin johtajat	Resursseja opetussuunnitelmatyöhön. Enemmän koulutusta ja neuvontaa opetussuunnitelmatyöhön.	Opetussuunnitelman tulisi huomioida tiedon muuttuvuus sekä lainsäädännön muutokset.	Opetussuunnitelmien arviointiin työvälineitä ja resursseja.	Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tavoitteet opetussuunnitelmaan.
Esiopettajat		Käsitteiden täsmentäminen, tavoitteet ja sisältöalueet konkreettisemmiksi. Vuorovaikutuksen, sosiaalisten taitojen ja leikin korostaminen. Opetussuunnitelman päivitys erityisen tuen sekä eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen osalta.	Esioppilaan arviointiin selkeämmät ohjeet. Resursseja opetussuunnitelmien säännölliseen arviointiin ja kehittämiseen.	Konkreettiset tavoitteet esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Opetusmenetelmiin yhteneväisyyttä esi- ja perusopetuksessa (projektiluonteiset ryhmätyöt, eheyttäminen)
Lasten huoltajat	Lapsen opetussuunnitelmaan perehdyttäminen, konkreettisuus.	Yhteistyön lisääminen huoltajien ja esiopetusyksikön välillä.	Opetussuunnitelman perusteiden arviointiin selkeämmät ohjeet.	



Perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä opetuksen järjestäjien arvioimana

Johdanto

Opetuksen järjestäjille tehtiin kokonaisotantaan perustuva kysely. Vastauksia saatiin yhteensä 436, mikä tarkoittaa kuntien osalta noin 90 %:n vastausaktiivisuutta. Kyselyn tekemisen hetkellä Suomessa oli 348 kuntaa.

Vastaajista 59 edusti esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtavia virkamiehiä. Heidän vastauksensa on raportoitu erikseen (Pia Kola-Torvinen). Yhdeksää vastausta ei pystytty hyödyntämään tuloksissa. Tämän raportin käsittelyssä on yhteensä 368 vastausta. Yksityisten ja valtion koulujen vastaajia oli yhteensä 61, joten heidänkin edustuksensa oli erittäin kattava. Ruotsinkielisiä vastaajista oli 52 eli 19 %. Tämä selittyy sillä, että kaksikielisissä kunnissa sekä suomen- että ruotsinkielinen koulutoimenjohtaja on vastannut kyselyyn. On järkevää pitää nämä vastaukset mukana tässä kokonaistarkastelussa, vaikka ruotsinkielinen arviointiosuus on erikseen. Vastaukset antavat luotettavan kuvan opetuksen järjestäjien näkemyksistä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaa koskevaan kyselyyn vastanneiden opetuksen järjestäjien taustatietoja on liitteessä 3 taulukossa 2.

Tässä raporttiosuudessa käytetään opetuksen järjestäjästä "kunta"-nimitystä riippumatta todellisesta taustasta. Raportoinnin selkiyttämiseksi käytetään prosenttilukuja pyöristettynä lähimpään kokonaislukuun. Väittämien tulkinnassa on yhdistetty väitteet "täysin eri mieltä" ja "jokseenkin eri mieltä" samoin kuin väitteet "täysin samaa mieltä" ja "jokseenkin samaa mieltä" omiksi ryhmikseen.

Eri vastaajaryhmien vastaukset poikkeavat kokonaisuutena toisistaan sangen vähän. Tämän vuoksi vastauksia käsitellään kautta linjan yhtenä kokonaisuutena yleiskuvan antamiseksi.

Mielenkiintoinen havainto vastaamisesta on, että vaikka kokonaisvastausprosentti on korkea, monissa kysymyksissä käytettiin ”vaikea sanoa” -vaihtoehtoa hyvin paljon. Lukuisissa vastauksissa jopa 40 prosenttia vastaajista ei ottanut vahvemmin kantaa kysymykseen. Aineisto ei anna vastausta siihen, miksi näin oli. Onko kysymys siitä, että asiaa ei tunnettu (joka vaihtoehto olisi ollut myös käytössä), vai siitä, ettei haluttu ottaa kantaa selvemmin. Katso myös liite 3 ja taulukko 3, jossa on tietoja eräisiin kysymyksiin vastaamattomien osuuksista.

Liitteen 3 taulukosta 3 huomataan, että vastaajat eivät ole halunneet ottaa kantaa valtakunnan tason kysymyksiin samalla innokkuudella kuin itseään lähempänä oleviin kysymyksiin. Tässä luvussa tarkastellaan vastauksia suhteessa todellisiin vastausten määriin.

Perehtyminen opetussuunnitelmaprosessiin ja sen valtakunnallinen toteutuminen

Opetussuunnitelmaprosessiin osallistuminen

Miltei kaikki (85 %) vastaajat olivat osallistuneet tähän opetussuunnitelmaprosessiin. Noin 75 % heistä oli osallistunut siihen paikallisella tasolla ja 38 % kuntatason vastuhenkilönä. Seudullinen yhteistyö ei ollut suosittua. Vain 15 % oli osallistunut alueelliseen opetussuunnitelmatyöhön. Valtakunnan tason prosessiin osallistuneita oli vain 26 (7 %).

Vastaajilla on siis käytännön tietoa opetussuunnitelmaprosessista, joka on ollut myös varsin kuntakohtainen valtakunnallisesta ohjauksesta huolimatta.

Kuntakohtainen vai koulukohtainen opetussuunnitelma?

Koulukohtainen opetussuunnitelma on käytössä 72 %:lla vastaajista. Vastausten mukaan koulukohtaisen opetussuunnitelman hyväksyy 44 %:ssa (sivistys)lautakunta, johtokunta 12 %:ssa, sivistysjohtaja seitsemässä kunnassa (2 %) ja kunnanvaltuusto tai -hallitus kahdeksassa kunnassa (2 %). Tähän kysymykseen jätti vastaamatta yhteensä 104 koulutuksen järjestäjän edustajaa (28 %).

Valtakunnallinen toteutus ja Opetushallituksen tuki

Opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuuteen kokonaisuudessaan sekä valtakunnalliseen ohjaukseen ja tukeen oltiin tyytyväisiä. Kysymykseen vastanneista 68 % oli sitä

mieltä, että järjestelmä on hyvin tai erittäin hyvin toimiva. Vain 8 % vastanneista piti järjestelmää toimimattomana. Jälleen suuri joukko vastanneista (143) jätti ottamatta kantaa asiaan.

Puolet (48 %) vastanneista oli sitä mieltä, että Opetushallitus tuki prosessia riittävästi. Vain reilun viidenneksen (22 %) mielestä tukea ei ollut tarpeeksi. Kolmasosan vastaus oli neutraali. Valtakunnalliset tukitoimet (mm. koulutus ja neuvonta) tukivat prosessia hyvin 58 %:n mielestä. Opetussuunnitelman perusteet antavat erittäin hyvän pohjan opetuksen järjestämiseen 75 %:n mielestä.

Opetussuunnitelman toimivuus opetuksen järjestäjien kannalta

Kuntakohtaisen prosessin toimivuus

Valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet on sivistysjohtajien näkemyksen mukaan vähintäänkin hyvin toimiva ja antaa hyvän pohjan kuntakohtaisen opetussuunnitelman tekemiseen. Jopa 65 % vastaajista toteaa, että perusteet antoivat selkeän pohjan opetussuunnitelman tekemiseen. Vain 7 % vastaajista oli eri mieltä.

Kunnan tasolla opetussuunnitelmaprosessiin panostettiin hyvin. Kunta oli järjestänyt prosessin hyvin 64 %:n mielestä ja 60 %:ssa kuntia sitä oli myös resursoitu hyvin. Vain vähän yli 10 %:ssa vastauksia oltiin tyytymättömiä paikallisen tason organisointiin ja resursseihin.

Edellinen näky myös mielipiteissä rehtorien ja opettajien osallistumisesta opetussuunnitelmaprosessiin. Sivistysjohtajat olivat erittäin tyytyväisiä alaistensa aktiivisuuteen. Rehtorien aktiivisuus oli 83 %:n ja opettajien 75 %:n luokkaa.

Opetussuunnitelmatyöryhmät toimivat myös erittäin hyvin 61 %:n mielestä. Vain 10 %:n mielestä työryhmät olivat toimineet huonosti. Opettajien välinen yhteistyö oli toimivaa 77 %:n mielestä.

Esi- ja perusopetuksen yhteistyön toteutuminen

Koulujen ja päiväkotien välinen yhteistyö ei onnistunut parhaalla mahdollisella tavalla. Vain 39 %:n mielestä prosessi edisti näiden (ja/tai muiden) tahojen yhteistyötä. Miltei viidennes (19 %) totesi yhteistyön sujuneen hyvin.

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat nivELYVÄT toisiinsa hyvin 57 %:n mielestä. Tähän kysymykseen jätti vastaamatta miltei puolet (169 / 46 %). Vaikka vastauksen mukaan esi- ja perusopetus ovat saman lautakunnan alaisuudessa 75 %:ssa kuntia, ei käytännön yhteistyö ole vielä riittävän korkealla tasolla.

Vanhempien osallistumista opetussuunnitelmatyöhön arvioi vain 223 vastaajaa. Yli puolet (54 %) heistä totesi vanhempien osallistuneen opetussuunnitelmatyöhön.

Opetussuunnitelman perusteet pohjana opetussuunnitelman ja vuosittaisen toimintasuunnitelman laatimisessa

Vastaajista 65 % oli sitä mieltä, että opetussuunnitelman perusteet antoivat selkeän pohjan paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen.

Perusopetusasetuksen 9 §:n mukaan kouluilla vuosittain laadittava työsuunnitelma (toimintasuunnitelma) tulee pohjata opetussuunnitelmaan. Se konkretisoi opetussuunnitelman käytännön toteutuksen kouluittain ja antaa pohjan lukuvuoden toiminnan arviointiin. Vastaajista 77 % oli sitä mieltä, että opetussuunnitelma tukee toimintasuunnitelmaa. Hyvin pieni osa (6 %) oli eri mieltä. Avovastauksissa toivottiin hyvin paljon tukea ja ohjeistusta työsuunnitelman tekemiseen.

Opetussuunnitelma ohjaa 71 %:n mielestä koulua ottamaan pedagogisen vastuun ja se tarjoaa riittävästi (68 %) mahdollisuuksia soveltaa oppisisältöjä opetuksessa. Vain 8 %:n mielestä opetussuunnitelma ei ohjaa eikä 10 %:n mielestä tarjota soveltamismahdollisuuksia.

Noin puolet (46 %) kunnista antaa tarkat ohjeet toimintasuunnitelman tekemiseen. Vastaavasti neljännes kunnista (24 %) ei anna tarkkoja ohjeita. Monet vastaajat toivoivat tarkempaa valtakunnallista ohjausta toimintasuunnitelman tekemiseen.

Opetussuunnitelmaprosessin ohjaus kunnissa

Vain noin kolmasosassa kuntia (30 %) opetuksen järjestäjä ohjaa rehtoreita säännöllisesti opetussuunnitelman käytössä. Kolmasosassa ei ohjata eikä samoin kolmasosassa oteta kantaa. Kysyttäessä opetussuunnitelman toteutuksen arviointia liki puolet (48 %) ilmoitti arvioivansa sitä säännöllisesti. Viidennes (20 %) arvioi harvoin tai ei ollenkaan, ja kolmasosa jätti vastaamatta.

Kunnan strategiat ja kehittämissuunnitelmat ohjaavat paikallista opetussuunnitelmaa 60 %:ssa kuntia. Näin strategiat ja käytäntö näyttävät kohtaavan toisensa.

Tuntijako pohjana opetussuunnitelman käytännön toteutukselle

Tuntijako ja yhtenäinen perusopetus

Neljä kymmenestä (41 %) vastaajasta totesi, että yhtenäisen perusopetuksen ajatus eteni. Viidennes, 22 % puolestaan oli eri mieltä. Tuntijako tukee jonkin verran yhtenäisen perusopetuksen toteuttamista. Vastaajista 31 % oli tätä mieltä. Vastaavasti 21 % oli sitä mieltä, että tuntijako ei tue yhtenäisen perusopetuksen toteuttamista.

Valinnaisaineiden rooli opetussuunnitelman toteutuksessa

Opetussuunnitelman perusteet eivät juuri ohjaa valinnaisten aineiden opiskelua. Vain 22 % vastaajista vastasi myönteisesti, ja 20 %:n mielestä perusteet eivät ohjaa valinnaisten aineiden opiskelua. Yli puolet vastaajista (54 %) ei ottanut selvää kantaa tähän väittämään.

Opetussuunnitelman perusteet eivät ole 46 % mielestä vahvistaneet valinnaisten aineiden asemaa aikaisempaan verrattuna. Vain 19 prosenttia oli vastakkaista mieltä.

Valinnaisten aineiden tunteja on vastaajien mielestä selvästi liian vähän. Tätä mieltä on 45 % vastaajista. Vain 13 % on sitä mieltä, että valinnaisaineiden tunteja on riittävästi. Neljä kymmenestä (41 %) ei ottanut kantaa asiaan.

Tuntijako ja kuntakohtaiset ratkaisut

Nykyinen tuntijako ei näytä antavan opetuksen järjestäjille mahdollisuuksia toteuttaa omaa koulutustahtoaan. Tätä mieltä oli 42 prosenttia vastaajista. Päinvastaista mieltä oli noin 19 %.

Valtakunnallisen tuntijaon toimivuudesta opetuksen järjestäjien mielipiteet jakautuivat kolmeen osaan. Noin 37 % on sitä mieltä, että valtakunnallinen tuntijako ei toimi hyvin, ja noin 29 % sitä mieltä, että tuntijako on toimiva.

Tuntijaon nivelkohdat ovat opetuksen järjestäjien mielestä sekä oikeissa että väärissä paikoissa. 36 %:n mielestä nivelkohdat ovat väärissä paikoissa. Vastaajista 29 % oli sitä mieltä, että nivelkohdat ovat oikeissa paikoissa. Eräänä tyytymättömyyden syynä on, että yhdysluokkien toimintaan nämä nivelkohdat eivät istu.

Oppiaineiden tuntivälysten tarkoituksenmukaisesta toiminnasta ilmaisi kantansa 309 vastaajaa. Kaikkineen 31 % vastaajista eli puolet asiaan kantaa ottaneista oli sitä mieltä, että tuntiväljekset eivät toimi tarkoituksenmukaisesti. Samalla tavalla 31 %:n mielestä tuntiväljekset toimivat tarkoituksenmukaisesti.

Aihekokonaisuuksien asema

Opetuksen järjestäjät ovat sitä mieltä, että aihekokonaisuuksien tehtävää tulisi vahvistaa. Puolet vastanneista (49 %) on tätä mieltä. Vain 13 %:n mielestä niiden tehtävää ei tulisi vahvistaa.

Kysyttäessä paikallisten teemojen lisäämisen mahdollisuuksia aihekokonaisuuksiin saatiin vastaukseksi hyvin selkeä (58 %) sen puolesta, että opetuksen järjestäjällä tulisi olla enemmän valinnan vapauksia. Taaskin vain 13 % oli sitä mieltä, että mahdollisuuksia ei tarvitsisi lisätä.

Vastanneista saman verran (noin 40 %) oli sitä mieltä, että aihekokonaisuudet eivät tarvitse tai tarvitsevat oman tuntimääränsä tuntijakoon.

Opetuksen järjestäjät toivovat selvästi lisää vapauksia aihekokonaisuuksien paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen. Noin 43 % oli tätä mieltä, ja 23 %:n mielestä lisää vapauksia ei tarvita.

Vastuu aihekokonaisuuksien toteuttamisesta kuuluu rehtorille 35 %:n mielestä. 41 % oli sitä mieltä, että vastuu ei kuulu rehtoreille. Puolet vastaajista (46 %) kannatti kunnille lisää valtaa aihekokonaisuuksista päättämiseen.

Arviointia koskevat asiat

Opetussuunnitelman toteutumista arvioidaan kohtuullisesti. Liki puolet kunnista (47 %) arvioi säännöllisesti, kun taas 20 % ei arvioi lainkaan. Opetussuunnitelman rooli kunnan opetustoimen arvioinnissa on monijakoinen. Kolmasosan (35 %) mielestä opetussuunnitelma tukee arviointia. Saman verran ei ota kantaa asiaan eikä 18 %:n mielestä se ohjaa lainkaan.

Koulun toiminnan itsearvioinnin pohjana sen sijaan opetussuunnitelmalla on sijansa. Yli puolet (55 %) arvioi, että opetussuunnitelma toimii hyvin itsearvioinnin lähtökohtana ja 16 % on sitä mieltä, että opetussuunnitelma ei ohjaa.

Opetussuunnitelman kehittäminen

Opetussuunnitelman kehittämistarpeita selvitettiin kymmenellä kysymyksellä. Vastajaat olivat runsassanaisia. Seuraavaan on koottu muutamia keskeisiä havaintoja vastausesimerkkeineen. Yksittäiset lainaukset eivät ole yleistettävissä, mutta kertovat vastaajien todellisia tunteja. Lainausten viitetietona on käytetty karkeaa jakoa maaseutu- ja kaupunkipaikkakuntiin. Avovastausten sisältöjä on hyödynnetty tiivistelmäosiossa.

Kasvatus- ja sivistysnäkemys

Kasvatus ja sivistysnäkemys todetaan keskeiseksi ja erittäin tärkeäksi asiaksi opetussuunnitelmaprosessia kehitettäessä. Vastauksissa tulee esiin sivistysnäkemysten selkeyden vaatimus ja kysymys siitä, miten ja mihin kasvatusnäkemys perustuu.

Opetussuunnitelmassa voitaisiin laittaa selkeämmin näkyviin, mihin kasvatus- ja sivistysnäkemykseen perusteet pohjaavat, mikäli sellainen on. Tai ainakin näkyviin tulisi kirjata ne tausta-ajatukset, joihin perusteet pohjaavat.

Perusteiden tulisi olla johdonmukaiset kyseisen taustan kanssa. Jos taustaksi valitaan sosiokonstruktivismi, tulisi sen näkyä kaikessa mitä perusteisiin kirjataan. Tai mikäli ko. tausta lähtökohdasta poiketaan tulisi sekin olla kirjattu näkyväksi.

(Kaupunki)

Vastaajat olivat myös huolissaan siitä, kuinka opetussuunnitelman kasvatuskäytännössä korostuvat tiedollisen ja taidollisen osaamisen alueet. Samalla tavoitteissa pitäisi ottaa huomioon meneillään olevan ajan ja (kaukaisinkin) tulevaisuuden vaatimukset.

Tiedollista puolta ei saisi kasvattaa enempää, vaan taidollinen puoli tulisi korostua. On enemmän kiinnitettävä huomiota siihen, mitä tämän päivän opetukselta vaaditaan, että se vastaisi tulevaisuuden kysymyksiin. (Maaseutu)

Toisaalta jotkut vastaajat korostavat opetuksen järjestäjän vapautta linjata ja päättää itsenäisesti myös kasvatuskäytännöstä. Kysymykseksi nousee, miten valtakunnallisen ohjauksen ja kunnallisen päätöksenteon suhde saadaan tasapainoon. Opetussuunnitelman perusteiden tulisi edustaa koko kansan kasvatuskäytännöstä ja -tahtoa.

Pitäisi antaa suhteellisen vapaat kädet koulutuksen järjestäjälle, jolloin esimerkiksi erilaiset näkemykset pääsivät esille. (Kaupunki)

Aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden tavoitteiden vuoropuhelu korostuu. Toisissa vastauksissa toivotaan tiukempaa ohjausta, toisissa taas väljempää. Ovatko kasvatukselliset tavoitteet erillisiä varsinaisesta opetuksesta ja opetussuunnitelman muusta sisällöstä?

Kasvatukselliset sisällöt jäävät irti oppiaineista ja näin usein "ei kenenkään" maalle. Läpäisyperiaatteella kasvatusta ei kuulu kenellekään, jos koululla ei ole riittävän hyvää johtoa, joka luo kouluun kasvatusta ja sivistystä ylläpitävän toimintakulttuurin. Tämän takia "kasvatusta" tulisi sijoittaa vuositasolle. (Kaupunki)

Kodin ja koulun yhteistyö on keskeinen perusopetuksen toiminnan elementti.

Ehkä vanhempien mielipide ja näkemys tulisi ottaa paremmin huomioon, koska vanhemmillä on kuitenkin päävastuu lastensa kasvatuksesta. (Kaupunki)

Sivistysnäkemys luo pohjan opetussuunnitelman laatimiselle. Opetuksen järjestäjät toivovat selkeää linjausta yhteisen kasvatustalouden toteuttamiseksi, ja sen lisäksi paikallisille linjauksille tulee jättää riittävästi tilaa.

Opetussuunnitelman rakenne

Vastaajien mukaan opetussuunnitelman rakenne sinällään on selkeä ja toimiva, vaikka kriittisiäkin kannanottoja löytyy runsaasti. Monissa vastauksissa korostuu, että tämän vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet on selkeämpi ja toteutettavampi kuin

aikaisemmat. Rakenteen selkeys ja ohjaavuus antaa myös kehikon yhdenvertaisuuden ja tasapuolisuuden toteutumiseen koko maassa.

Nykyinen rakenne on kohtuullisen hyvä. Pakollisten ja valinnaisten opintojen tapainoa ajateltaessa on otettava tarkoin huomioon alueelliset ja taloudelliset erot ja mahdollisuudet opetuksen järjestämiseen niin, että oppilaat eivät joudu eriarvoiseen asemaan. (Kaupunki)

Rakenteen sisäinen logiikka tai sen puute koetaan suureksi haasteeksi. Johtuuko mahdollinen sisäisen logiikan puute siitä, että opetussuunnitelman perusteet on laadittu monien kirjoittajien tekemänä?

Rakenteen perusongelma on siinä, että yleinen osa korostaa konstruktivismia mutta sisältöosa on täysin tavoitetaksonomioihin perustuva behavioristinen ja atomistinen kokonaisuus. Jos ja kun oikeasuuntaisesti valtakunnan tasolla aiotaan kehittää yhtenäisen perusopetuksen ajatusta, tulee myös opetussuunnitelman sitä tukea. Nykyiset aihekokonaisuudet ovat hyvä itu sille mutta vieläkin torso ja ne ymmärretään monessa kunnassa ja koulussa suoritettaviksi, yksittäisiksi teemoiksi, jotka näkyvät enemmän tai vähemmän koulun arjessa. Kokonaisvaltaista ajattelua enemmän ja ainejärjestöt tiukille. (Kaupunki)

Yhdysluokkaopetuksen tuntijat nostavat esille monia opetussuunnitelman rakenteen puutteita. Tuntijakovälyksien rajakohdat ovat haasteellisia, jos ne menevät yli luonnollisen yhdysluokkarajan.

Nykyinen rakenne on osittain hankala yhdysluokissa. Kannattaisi ottaa yhdysluokkien tarpeet huomioon rakenteesta päätettäessä. Ongelmallista on ollut myös katsomusaineiden opettaminen pienissä ryhmissä, joissa oppilaiden iät vaihtelevat 7–12 vuoteen. Vieraan kielen opetussuunnitelman rakenneongelmat ovat olleet kohtuuttoman suuret ja vaikeuttaneet opetuksen toteutumista ja oppilaiden valintoja. Lisäisin integroituja aihekokonaisuuksia. Määrittelin ydinsisältöjä ja antaisin taito- ja taitoaineissa opettajan omien pedagogisten painotusten tulla myös esille. (Kaupunki)

Opetussuunnitelman perusteiden hyvä tarkoitus edistää yhtenäisen peruskoulun ajatusta on törmännyt monilta osin käytännön pulmiin. Yhdysluokkaopetusta ei ole otettu riittävästi huomioon tuntijakoa ja kokonaisrakennetta laadittaessa.

Eri oppiaineiden tavoitteiden, sisältöjen ja hyvän oppimisen kriteerien kirjaamisen epätasaisuus sai paljon kritiikkiä. Asiantuntijoiden kirjoittamien osien yhteismitallistamiseen tulee panostaa seuraavassa prosessissa.

Opetussuunnitelman tavoitteet

Opetussuunnitelman tavoitteenasetteluun ollaan kutakuinkin tyytyväisiä. Tavoitteiden muotoilua ja selkeyttä toivotaan parannettavan. Tavoitteet luovat pohjan toiminnan ja oppimistulosten arvioinnille. Kritiikkiä esiintyy erityisesti tavoitteiden suhteesta sisältöihin, toimintaan ja opetukseen. Joidenkin mielestä tavoitteet ovat liian abstraktisia, toisten mielestä liian konkreetteja. Tavoitteiden ja sisältöjen suhdetta toivotaan selkiytettävän.

Tavoitteiden, sisältöjen, työtapojen ja opetuksen järjestelyjen tulisi selkeästi tukea toisiaan. En yhtyisi kritiikkiin tavoitteiden ylenpalttisuudesta - tietty haasteellisuus on suomalaisen perusopetuksen valtti. (Kaupunki)

Tavoitteet ovat varsin korkeat. Niitä voisi joiltakin osin konkretisoida. (Kaupunki)

Tavoitteenasettelulta toivotaan myös kannanottoa yhdenvertaisen koulutuksen toteuttamisen mahdollisuuksiin. Erilaisten oppijoiden huomioon ottamista korostetaan myös. Opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden toivotaan aukeavan myös paikallisella päätöksentekotasolla. Tavoitteista johdetaan hyvän oppimisen kriteerit. Niiden toimivuutta kritisoidaan ja muutamat vastaajat toivovat oppimisen minimitalavoitteita määriteltäviksi.

Tavoitteiden määrittelyssä pitäisi olla selkeäsanaisuutta ja terävyyttä. Lisäksi mittaristoa tulisi siirtää myös oppilaiden hyvinvoinnin suuntaan.

Tyttöjen ja poikien erilaisuus oppijoina tulisi ottaa huomioon myös tavoitteidenasettelua muotoillessa. (Maaseutu)

Tavoitteita tulee vähentää ja selkeyttää. Nyt tavoitteita on kauttaaltaan liikaa ja niiden saavuttamisen mitattavuuteen ei päästä eikä koulutuksen järjestäjä kykene osoittamaan poliittiselle, paikalliselle päätöksentekijälle resurssien ja tulosten välistä yhteyttä. Hyvän oppimisen kriteerijärjestelmää (5. lk ja 8. lk) pitäisi edelleen pohtia ja kehittää. (Kaupunki)

Tavoitteiden ja toiminnan arviointikokonaisuus vaatii aikaisempaa enemmän panostamista. Tavoitteita tulee selkeyttää ja antaa niiden toteuttamiselle riittävästi väljyyttä kunnan ja koulun tasolla.

Opetussuunnitelman sisällöt

Kuten edellisessä luvussa todettiin, opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen toivotaan linkittyvän paremmin toisiinsa. Sisältöjenkin osalta korostuu vastausten kaksijakoisuus: toisten mielestä sisältöjen määrittely on onnistunutta ja toisten mielestä ne ovat joko liian tarkkoja (niitä on liikaa) tai sitten niiden määrittelyä toivotaan täsmen-

nettävän. Oppilaan opinpolun huomioon ottaminen esiopetuksesta perusopetuksen päättövaiheeseen on selkeästi esillä.

Näiden (= sisältöjen) kehittäminen riippuu siitä, mitä oppiaineita on > esim. mikä on jatkossa yrittäjyyskasvatuksen rooli. Sisällöt on hyvä olla 1–9 luokkien jatkumona yhtenäisen perusopetuksen hengessä. (Kaupunki)

Sisällöt huomioitu hyvin, arvioinnissa huomio siihen, että kaikki eivät saavuta 8-tasoa (ei ole mahdollista eikä välttämätöntä, koko arviointiskaala käyttöön). (Maaseutu)

Kriittisimmät vastaajat ovat valmiit vähentämään sisältöjä merkittävästi. Mikä on sopiva ja riittävä määrä oppiainesta, sisältöjä? Tuottaako paremman tuloksen, jos keskitytään vähempään perusteellisesti kuin se, että kahlataan läpi paljon mutta pintapuolisesti?

Oppisisällön voisi huoletta vähentää 60 %:iin nykyisestäään, joka pitäisi sisällään ”ydinoppiaineksen”, joka tulisi oppia kaikissa kouluissa ympäri Suomen samaan aikaan. Helpottaisi nimittäin muuttoliikkeen riivaamassa Suomessa oppilaiden asettumista uuteen kouluun. Mikäli aikaa jää, sen voisi käyttää kertaamiseen tai asioiden syventämiseen opettajan harkinnan mukaan. Asiat tulisi oikeasti oppia, eikä vain käydä läpi. (Maaseutu)

Monissa vastauksissa nousee tässäkin kohdassa esiin yhdysluokkaopetuksen huomiointamainen opetussuunnitelmaa laadittaessa. Tuntijako mielletään osaksi sisältöjä, vaikka päätöksenteko niistä kulkee omaa rataansa.

Muutoksia nykyiseen tuntijakoon: tuntijaossa huomioidaan yhdysluokat; esim. uskonnon nivelvaihe on 5. luokan jälkeen, mutta oppitunteja 6 (?), mikä pakottaa lisäämään yhdysluokkien vuoksi uskontoa toisellekin luokka-asteelle. Yhdysluokkaopetus huomioitava myös historian, yllin ja A1-kielen tuntijaossa. Uskontotiede kaikille yhteiseksi oppiaineeksi. (Kaupunki)

Större flexibilitet lokalt. Mera timmar för de praktiska ämnena. (Stad)

Vastaajat toivovat sisältöjen rajaamista ja vähentämistä kokonaisuutena. Tärkeänä asiana painottuu myös se, että oppiaineiden sisällä rajaamisen lisäksi selkeästi priorisoidaisiin sisältöjä tärkeästä ”vähemmän tärkeään”. Atomismista halutaan päästä kohti kokonaisvaltaisempaa asioiden käsittelyä ja hallintaa.

Tavoitteet tulisi asettaa ensin ja niistä johtaa sisällöt. Muutamat vastaajat ovat aidosti huolissaan tämän periaatteen toteutumisesta tai toteutumatta jäämisestä.

Sisältöjen priorisointia oppiaineiden sisällä. Määrää tulisi karsia ja keskittyä ensisijaisesti olennaisiin kokonaisuuksiin, ilmiöihin, syihin ja seurauksiin. Alakoulun puolella pois pikkutiedoista ja yksityiskohdista. (Maaseutu)

Sisällöt kuvattu tarkasti, sisällöistä saattaa tulla liian orjuuttavasti opetusta ohjaavia. Tavoitteet, varsinkin aihekokonaisuuksien, saattavat jäädä sisältöjen alle opetustyössä. Oppiainekohtaisia sisältöjä tulisi tarkastella kriittisesti; ei liikaa sisältöjä, että oppimiselle/omaksumiselle jää riittävästi aikaa. (Kaupunki)

Sisältöjä tärkeämmäksi nousevat joillakin opetuksen käytännön järjestelyt. Oppiainejakoinen koulupäivä saattaa pirstouttaa hyvinkin oppiaineen hajanaisiksi osasiksi, joiden yhteyttä oppilaan on vaikea tai mahdoton nähdä.

Jos siirryttäisiin eheytyttyyn koulupäivään, kädentaidoille, liikunnalle ja elämäntapaan liittyville asioille saataisiin tilaa varsinaisen koulupäivän tuntien jälkeen ja tiedollisten aineiden määrää ei tarvitsisi paljontaan vähentää. (Maaseutu)

Kokonaisuutena ottaen opetuksen järjestäjät ovat huolissaan sisältöjen liian suuresta määrästä ja niiden atomismista.

Opetussuunnitelman käytännön toimivuus kokonaisuutena

Useissa vastauksissa korostetaan kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman yhteyttä. Näkemykset vaihtelevat laidasta laitaan. Joidenkin mielestä opetussuunnitelman perusteet ja kunnallinen opetussuunnitelma eivät kohtaa käytännön opetustyötä. Opettajien sitoutuminen rakentuu heidän omista lähtökohdistaan opetussuunnitelmaan. Jos ja kun opettajat ovat olleet keskeisesti mukana kuntakohtaisen opetussuunnitelman tekemisessä, ovat he siihen myös paremmin sitoutuneita.

Kun opettajat ovat tekemässä opetussuunnitelmaa ja aktiivisesti mukana sen jatkuvassa päivittäisessä, se on selkeä, toimiva, sisäistetty ja todellinen perusta koulutyölle. (Maaseutu)

Riippuu opettajasta, joillakin ops pölyttyy luokan hyllyssä, joillakin se on aktiivisessa käytössä. (Maaseutu)

Opetussuunnitelmaan liittyvän käsitteistön hallinta voi antaa tilaa tulkinnoille. Seuraava lainaus on tästä hyvä esimerkki. Jos päällekkäisyys pitäisi poistaa opetussuunnitelman perusteiden ja kunnallisen, toteutettavan opetussuunnitelman välillä, mikä olisi perusteiden merkitys ja vaikuttavuus?

Päällekkäisyys pitäisi poistaa perusteiden ja opsin välillä. Opsiin ei pitäisi kirjoittaa perusteiden tekstejä. (Kaupunki)

Samoin peräänkuulutetaan sähköisiä ja muokattavia versioita opsista. Hyvin monien kuntien opetussuunnitelmat löytyvät esimerkiksi Peda.net-sivustoilta. Joissakin kunnissa on jo siirrytty pelkästään sähköiseen opetussuunnitelmaan.

Sähköiset muokattavat versiot perusteista jakoon myös. Voisi laatia ns. lihotustekniikalla siten että perusteiden teksti pohjalla ja sen perään kunta kirjoittaisi omat tarkennukset. Helpottaisi työtä ja kokonaisuutta ei tarvitsisi tiirailla kahdesta opuksesta. (Kaupunki)

Vuosittainen työsuunnitelma osana opetussuunnitelmaa

Tämän kysymyksen vastauksista nousee esiin yllättävänkin selvästi työsuunnitelman merkitys ja toimivuus osana opetussuunnitelman jalkauttamista arjen opetustyöhön. Työsuunnitelma perustuu opetussuunnitelmaan ja se tehdään vuosittain. Sen avulla priorisoidaan kunkin työvuoden asioita ja täsmennetään sekä ajantasaistetaan opetussuunnitelmaa.

Mielenkiintoista on, että useammassakin vastauksessa peräänkuulutetaan työsuunnitelmaan valtakunnallista kaavaa tai lomaketta.

Tehdään kun on pakko, mutta on joiltakin osin "pakkopullaa". Miten työsuunnitelmasta saisi elävämmän asiakirjan, joka olisi toimiva työkalu ja käsikirja joka-päiväisessä koulutyössä? Nykyisin tuntuu, että se tehdään koulun johtokuntaa, ei itseä / omaa työtä / koulun arkea varten... (Maaseutu)

Opetussuunnitelmaan perustuvan työsuunnitelman huolellinen valmistelu priorisoi käytössä olevat ja tarvittavat resurssit ja samalla siinä joka kerran tulee arvioiduksi opetussuunnitelaman ajantasaisuus. (Maaseutu)

Joissakin kunnissa päivitetään koko opetussuunnitelma vuosittain. Samalla rakentuu myös työsuunnitelma.

Meillä se on osana opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmamme päivitetään joka kesäkuu ja samalla myös tuo lukuvuosisuunnitelma sekä koulukohtaiset tarkennukset. (Kaupunki)

Olisi hyvä, jos olis valtakunnan paikallisesti muokattavissa oleva työsuunnitelman pohja. Tällöin varmasti tulee mietittyä kaikki tarpeellinen ja oleellinen aines mukaan. Samalla se viestii siitä, että työsuunnitelma todellakin perustuu opetussuunnitelmaan. (Kaupunki)

Työsuunnitelman rooli on sisäistetty perusopetusasetuksen mukaisesti. Opetuksen järjestäjän työtaakkaa helpottamaan toivotaan valtakunnallista ohjeistusta ja tukea sen laadintaan.

Erityistä tukea tarvitsevien opetus

Tämän osion vastauksissa tulevat voimakkaasti esiin viimeaikaiset käytännön toimenpiteet. Kelpo-hanke ja perusopetuslain muutosesitys erityistä tukea tarvitsevien osalta toistuvat. Se, miten opetussuunnitelmaa tai sen laatimisprosessia voitaisiin kehittää, tuntuu jäävän pienemmälle huomiolle.

Sekä integraation puoltajia että vastustajia löytyy. Keskeiseksi ongelmaksi tai pikemminkin haasteeksi koetaan lisääntyvä erityisoppilaiden määrä ja voimattomuus kyetä vastaamaan päivittäisiin oppilashuollollisiin haasteisiin.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetussisältöjen tason määrittäminen jollakin tarkkuudella tarpeen, sillä yksilöllistettyjen oppilaiden opetuksen tavoitteeniintopisteitä suhteessa yleisopetukseen tulisi lisätä. Vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetuksen sisällöistä tulisi olla opetussuunnitelmassa perusperusteita. (Maaseutu)

Peruskysymys siis: Aiheutammeko itse ylimitoitetuilla akateemisilla tavoitteilla ja sisällöillä erityisen tuen tarvetta? Ihmisen evoluutio ei ole yhtä ripeä kuin opetussuunnitelman tietoaineksen kehitys. (Kaupunki)

Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus

Tämän kysymyksen kohdalla tuli hajontaa monella eri tavalla. Yli puolet ei vastannut tähän lainkaan, lopuista suuri osa ilmoitti, ettei kyseinen asia koske heitä. Hyvin moni vastasi suoraan kielten opetuksen lähtökohdasta. Vain pienelle osalle asia oli tuttu ja pystyivät siltä pohjalta antamaan kieli- ja kulttuuriryhmien opetussuunnitelman kehittämiseen ehdotuksia.

Onneksi pienessä kunnassa ei näitä kauheasti ole. (Maaseutu)

Kieli- ja kulttuuriryhmien opetustarpeet vaihtelevat suuresti eri kunnissa sekä kieli- ja kulttuuriryhmien että oppilaiden määrien suhteen. Opetussuunnitelmassa tulee edelleen olla joustavat mahdollisuudet opetuksen toteuttamiseen. (Maaseutu)

Ei vastaa tämän päivän tilannetta. Tulevalla kierroksella tähän tarvitaan selkeästi kehittämistä. Käsittely kokonaisuutena, jossa mukana suomi toisena kielenä, oman äidinkielen opetus, uskonnonopetus, maahanmuuttaja oppilaan ohjaus ja tuki. (Kaupunki)

EU-ajan kieli- ja kulttuuriryhmien opetusta ei ole vielä oikein kunnolla pohdittu valtakunnallisestikaan opsin perusteissa saati sitten koulukohtaisesti. Kaikki em ryhmään kuuluvat eivät ole pakolaisia vaan työvoiman liikkuvuutta korostavan EU:n kansalaisia. Heidän opiskelunsa toisella kielellä ja integroituna ei ole ta-

voitteistaan selvä, myös heidän etenemisensä lukioon ja jatko-opintoihin ei ole helppoa. (Kaupunki)

Kunnissa näyttäisi olevan hyvin erilaisia toimintakulttuureja. Kuntien, joissa on runsaasti kokemusta maahanmuuttajaopetuksesta, osaamista tulee hyödyntää opetus-suunnitelmatyössä.

Tulevaisuudessa tarvittavien tietojen ja taitojen huomioon ottaminen oppisisällöissä

Tämä kysymys on avainasemassa, kun pohditaan tulevaisuuden opetussuunnitelmaa ja sen sivistysnäkemystä, tavoitteita ja sisältöjä. Vastauksissa syleillään asioita maailmankaikkeuden kehityksestä monikulttuurisuuden huomioonottamiseen. Pitäisi löytää keskeisiä oppimisen ja osaamisen alueita, jotka ovat pysyviä myös tulevaisuudessa.

Oppimaan oppimisen taidot ovat avainasemassa. Tieto muuttuu ja lisääntyy. Tiedon etsiminen ja sen muokkaaminen on arvossaan. Sosiaalisen median ja verkostojen hyödyntäminen on tätä päivää. Koulunsa aloittavilla on jo huomattavat mediamaailman tietojen käsittelytaidot. Tämä pitäisi osata hyödyntää myös varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

Tietojen hakemisen opettaminen ja kriittinen suhtautuminen tietolähteisiin on kaikkein ensisijaisinta. Tietoa on niin paljon, että yksittäisen oppilaan kannalta juuri sen oikean ja myöhemmin tarvittavan tiedon tarjoileminen koulussa on mahdoton tehtävä. (Maaseutu)

Medialukutaito on tärkeää kaikille. Yhteiskunnallista ja kulttuurista ymmärrystä tarvitaan nykyistä enemmän. Tieto- ja viestintäteknikka ja sitä kautta omat TVT-valmiudet tärkeitä. Taito verkostoitua ja yleensä sosiaaliset taidot ovat tärkeitä. (Kaupunki)

Erittäin tärkeää. Lisäksi koen tärkeäksi nostaa esiin erilaisten lahjakkuuksien huomioimisen. Käytännön työssä erilaiset tukea tarvitsevat oppilaat nousevat selkeästi esille ja vievät opettajan aikaa. Itse olen pohtinut mielessäni ns. tavallisten oppilaiden ja heidän lahjakkuuksiensa huomioimista. Miten rakentaa ops, joka huomioi tämän ja luo pohjan sellaisille paikallisille ratkaisuille, jotka olisivat mahdollisia toteuttaa myös arkipäivän opetustyössä ja ihan tavallisissa luokissa. (Maaseutu)

Tulevaisuuteen tähdittäessä opetuksen järjestäjät korostavat voimakkaasti tietoteknisten taitojen (laajasti ymmärrettynä) osaamisen tärkeyttä. Samalla nostetaan esiin pelko siitä, että koulutuksen tasa-arvo jää toteutumatta, ellei valtiovalta pidä huolta resurssien riittävydestä syrjäisimmässäkin pitäjässä ja koulussa. Tietotekniset valmiudet ja medialukutaito ovat välttämättömiä tulevaisuuden kansalaistaitoja.

Koko kansallisen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus

Vastauksista tulee selvästi esille, että Suomessa toivotaan selkeitä valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Kuinka niistä johdetaan paikallinen, toteutuva opetussuunnitelma, on jo toinen kysymys. Monet vastaajat toivovat lisää väljyyttä ja vapautta kuntatasolle, toiset korostavat perinteistä keskitettyä hallintokulttuuria.

Joillakin vastaajilla tuntijakopäätös on osa opetussuunnitelmaa.

Tuntijako on lähes ainoa asia OPS:sta, jolla on kansallisella tasolla vaikutusta. Koko muulla tekstillä voidaan saada muutoksia vain nyansseihin, kun opettajat toteuttavat opetukset kuten ennenkin. (Kaupunki)

Olen koittanut niitä koota yhteen eli meillä on opsissa ensin valtakunnalliset osuudet (lait, asetukset, perusteet) ja sitten paikalliset tarkennukset. Onhan se vähän hölmöä, että esimerkiksi jotakin asiaa koskevat ohjeet täytyisi katsoa monesta paikasta. Ops tulisi tehdä yhden luukun periaatteella. (Kaupunki)

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat hyvä asia. Enkä panisi pahakseni sitäkään, että asiantuntijat laatisivat ne lopullisetkin opetussuunnitelmat. Oppilaiden tasavertaisuuden vuoksi se olisi tärkeää. Opetussuunnitelma on ainakin tässä kunnassa aika kuollut ja etäinen paperi, johon viitataan ongelmatilanteissa. Ei toki kaikille opettajille. (Maaseutu)

Valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteena on tasa-arvoisen ja yhdenmukaisen koulutuksen takaaminen kaikissa osissa maata. Tätä pidetään tärkeänä. Mikä on se prosessi, joka tämän takaa?

Omalta kapealta sektoriltani katsellen tuntuu siltä, että nykysysteemilläkin jotenkin voidaan taata se, että valtakunnan kaikissa osissa yritetään tarjota tasalaatuisia perusopetusta.

Tuntuu, että siihen voitaisiin päästä hieman kevyemmälläkin tavalla - Opetussuunnitelman perusteiden tilalle voitaisiin rakentaa valtakunnallinen opetussuunnitelma, johon kunnat voisivat tarvittaessa rakentaa kuntakohtaisia ja koulukohtaisia sovelluksia omien tarpeidensa mukaan. Tietenkin tämä prosessi on se, johon voi silti panostaa. (Maaseutu)

Opetuksen järjestäjät ovat kokonaisuutena tyytyväisiä nykyiseen opetussuunnitelmajärjestelmään. Opetussuunnitelman perusteet antavat hyvän pohjan kuntakohtaisen (= opetuksen järjestäjän) opetussuunnitelman laatimiseen. Vastauksissa näkyy kuitenkin ristiriita täydellisestä vapaudesta valtakunnalliseen tiukkaan ohjaukseen. Kuinka Suomen sivistysnäkemys näkyy opetussuunnitelman perusteissa ja sitä kautta arjen opetustyössä? Tarvitaan valtakunnallista ohjausta ja samalla riittävästi vapautta opetuksen järjestäjän omille painotuksille ja ratkaisuille. Sitoutuminen tulee oman tekemisen kautta.

Yhteenveto

Perehdyttäminen

Opetuksen järjestäjät ovat jopa erittäin tyytyväisiä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessien toteutukseen. Opetushallituksen ohjaus ja tuki on ollut oikeanlaista ja oikeansuuntaista. Monin paikoin, varsinkin pienemmissä kunnissa toivotaan silti tarkempaa ohjausta ja toiminnan malleja.

Opetussuunnitelmaprosessi opetuksen järjestäjän (kunnan) tasolla on edelleen toteutunut sangen kuntakohtaisesti. Alueellisia prosesseja on vain muutama. Suurissa kunnissa opetussuunnitelmaprosessi on käynnistetty itsenäisesti, siihen on panostettu sekä aikaa että opettajien työresurssia riittävästi. Opettajien suuri määrä valmisteluvaiheessa luo pohjan myös opetussuunnitelmaan sitoutumiseen.

Seuraavassa opetussuunnitelmaprosessissa huomioon otettavaa: Opetushallituksen ja kentän vuoropuhelu pidettävä vähintään aiemman prosessin tasolla; kirjallista ohjeistusta lisää; alueellista yhteistyötä korostettava ja tuettava.

Opetussuunnitelman toimivuus koulutuksen järjestäjän kannalta

Opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma on toimiva asiakirja. Opetussuunnitelmaan liittyvän käsitteistön käyttö on horjuvaa. Vastauksista ilmenee, että opetussuunnitelman perusteet-, kuntakohtainen opetussuunnitelma- ja koulukohtainen opetussuunnitelma -käsitteitä käytetään sekavasti ja ristiin. Myös tuntijakoon liittyvät käsitteet vaativat täsmentämistä.

Opetuksen järjestäjät toivovat paikallisen päätöksenteon lisäämistä niin tuntijakoon, valinnaisaineisiin kuin muihinkin opetussuunnitelman toteutusalueisiin.

Opetussuunnitelman toteutuminen on opetuksen järjestäjän vastuulla. Käytännössä opetussuunnitelmaa toteuttaa luonnollisesti opettaja. Opetuksen järjestäjä ohjeistaa koulua ja opettajaa opetussuunnitelman rakentumisprosessilla ja perehdyttämiskoulutuksella. Koulun tason toteutukseen luotetaan. Kuinka yksittäisen opettajan opetussuunnitelman käyttö varmistetaan?

Vuosittainen työsuunnitelma konkretisoi opetussuunnitelman kunkin lukuvuoden ohjenuoraksi. Sen laatimisprosessia tulee tukea aiempaa enemmän ja siihen tulee liittää toiminnan arviointi nykyistä kiinteämmäksi osaksi.

Opetuksen järjestäjän tulee päivittää opetussuunnitelma jatkuvasti. Valtakunnan tason ohjeet ja lainsäädäntö muuttuvat samoin kuin paikalliset olosuhteet. Useimmissa kunnissa opetussuunnitelma onkin sivistyslautakunnan käsittelyssä vuosittain. Tässäkin prosessissa tulee korostaa tavoitteen asettelun ja arvioinnin vuoropuhelua.

Nykyinen opetussuunnitelmaprosessi on vienyt yhtenäisen perusopetuksen ajatus- ta eteenpäin, mutta ei riittävästi. Vuosiluokkien 1–9 yhtenäinen perusopetus vaatii vielä kehittämistä. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat liian kaukana toisistaan. Lapsen kokonaiskehityksen huomioonottaminen edellyttää, että myös opetus-

suunnitelma laaditaan yhtenäisenä prosessina varhaisvuosista 16 vuoden ikään saakka. Tätä tukee varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen hallinnon liittyminen toisiinsa.

Seuraavassa opetussuunnitelmaprosessissa huomioon otettavaa: Riittävästi ohjeistusta ja tukea opetussuunnitelmaprosessin käytännön toteuttamiseksi niin kunnissa kuin seudullisestikin; yhdysluokkaopetuksen vaatimukset; opetussuunnitelmakäsitteistön yhtenäistäminen ja oikea käyttö.

Opetussuunnitelman kehittäminen

Kasvatus- ja sivistysnäkemys

Kasvatus- ja sivistysnäkemysten merkitys korostuu kautta linjan. Huolissaan ollaan siitä, kuinka teoria ja käytäntö kohtaavat toisensa ja kuinka ajan kehitys otetaan huomioon opetussuunnitelma tehtäessä. Onko opetussuunnitelma tässä päivässä, eilissä vai huomissa, jossa sen pitäisi olla?

Opetussuunnitelman rakenne, tavoitteet ja sisällöt

Opetussuunnitelman rakenne sinällään koetaan oikeanlaiseksi. Tavoitteiden ja sisältöjen vuoropuhelu nostaa monenlaisia ajatuksia esiin. Loogisesti edeten tavoitteet tulisi nimetä ensin ja johtaa niistä sisällöt, joiden määrä pitäisi olla ”sopiva”. Mikä on liikaa, mikä on liian vähän? Paikalliselle tasolle pitäisi antaa lisää valinnan mahdollisuutta.

Opetussuunnitelman hajanaisuutta moititaan. Tähän näyttäisi vaikuttavan se, että kunkin osuuden kirjoittaa hyvin itsenäisesti toimiva aineryhmä tms. Myös varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen erilliset suunnitelmat saavat kritiikkiä. Kokonaisuus ja koko prosessi halutaan yhtenäiseksi opinpoluksi.

Opetuksen järjestäjät ovat hyvin huolissaan niin tulevan opetussuunnitelman (tuntijakoineen) kuin lainsäädännön muutoksien mukanaan tuomista uusista toiminnoista ja toimintatavoista. Kuntien äärimmäisen tiukkaan talustilanteeseen vedoten opetuksen järjestäjät korostavat, että muutosten kustannusvaikutukset tulee laskea todenperäisesti ja valtion on otettava selvä vastuu lisääntyneistä kustannuksista niin, että koulutuksellinen tasa-arvo voi toteutua koko maassa.

Vuosittainen työsuunnitelma osana toimivaa opetussuunnitelmaa

Opetussuunnitelma toimii käytännössä hyvin. Opetuksen järjestäjä hyväksyy opetussuunnitelman samoin kuin vuosittaisen työ(toiminta-)suunnitelmankin. Jälkimmäisen tekemiseen toivotaan valtakunnan tason ohjausta. Samalla työsuunnitelman laatimisprosessi voitaisiin kehittää todelliseksi opetussuunnitelman uudistamis- ja operationaalistamisprosessiksi. Vuosittainen toiminnan arviointi antaa pohjan uuden

lukuvuoden suunnitelman tekemiseen. Näin myös käytäisiin jokaisessa koulussa aitoa keskustelua opetussuunnitelman toteutumisesta yksittäisen opettajan kohdalla.

Erityistä tukea tarvitsevien opetus

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvussa. Opetussuunnitelman tulisi antaa tuki kaikkien erityisryhmien ohjaamiseen ja opettamiseen sekä samalla rakentaa kokonaisuutta, jonka mukaan opetuksen järjestäjät pystyvät toteuttamaan yksilöllisen huomioon ottamisen vaatimuksen yhteisöä unohtamatta.

Seuraavassa opetussuunnitelmaprosessissa huomioonotettavaa: sivistysnäkemysten kirkastaminen on avainasia; ratkaisujen taloudelliset vaikutukset on arvioitava realistisesti ja taattava kunnille mahdollisuus niiden toteuttamiseen; opetussuunnitelma on rakennettava yhtenäiseksi kokonaisuudeksi varhaiskasvatuksesta perusopetuksen päättövaiheeseen saakka; opetussuunnitelman perusteiden tekstien keskinäinen yhteneväisyys ja logiikka on turvattava. Vuosittaisen työsuunnitelman roolia tulee vahvistaa myös valtakunnallisella ohjauksella.

Taulukko 1. Arvottavat päätelmät

Kriteeri, jonka suhteen kohdealueen tila arvioidaan	Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus vastaajaryhmän kannalta	Tuntijakoon, nivelkohtiin ja tuntivälyksiin, valinnaisaineisiin liittyvät asiat	Aihekoko- naisuudet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
Tarkoituksen mukaisuus	Opetushallituksen ohjaus ja tuki ollut riittävää ja oikeaan osunutta. Opetussuunnitelman käsitteiden hallinta on ajoittain hataraa.	Hyvin hoidetun paikallisen prosessin jälkeen kuntakohtainen opetussuunnitelma toimii hyvin.	Yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseksi tuntijako ja nivelkohdat toimivat vain osittain. Erityisesti yhdysluokkakouluissa on ongelmia tuntivälysten soveltamisessa.	Aihekoko- naisuuksiin tarvittaisiin huomattavasti lisää toimintavapautta paikalliselle tasolle.		Opetussuunnitelman perusteet on tarpeellinen asiakirja, joka antaa pohjan kuntakohtaisen (opetuksen järjestäjäkohtaisen) opetussuunnitelman tekemiseen.

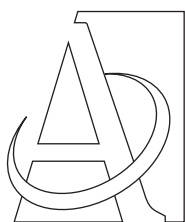
(jatkuu)

Taulukko 1. (jatkoa)

Ohjaavuus	Opetussuunnitelman perusteet ohjaa sopivasti kuntakohtaista prosessia. Raamit ovat kunnossa.	Opetussuunnitelma ja vuosittainen toimintasuunnitelma ohjaavat riittävästi koulujen ja opettajien toimintaa opetuksen järjestäjän (kunnan) näkökulmasta.	Kuntakohtainen vaihtelumahdollisuus on rajallinen. Talous suuntaa kohti minimituntien käyttöä.		Valtakunnallista ohjausta ja tukea opetukseen tarvitaan. Vuosittaisen toimintasuunnitelman tekoon tarvitaan panostustensa merkitystä korostamaan ja mallin antamiseen. Opetussuunnitelman asianmukainen käyttö tulee varmistaa koulun tasolla.
Soveltamiskelpoisuus	Valtakunnallisen ohjauksen mukanaan tuoma seudullinen/alueellinen yhteistyö auttaa käytännön ratkaisuisissa.	Opetussuunnitelma on sovellettavissa.			
Kehittävyys	Prosessia voidaan kehittää tehdyn pohjalta. Paikallisen (kuntakohtaisen) prosessin tukea tarvitaan lisää. Perusteet myös sähköisessä muodossa kuntiin.	Opetussuunnitelman perusteita ei tulisi uusia liian usein. Noin kymmenen vuoden sykli tuntuu sopivalta. Keskeiset perusteet ja kunnille riittävästi vapautta soveltaa ja pitää ops ajan tasalla paikallisuus huomioiden ottaen. Opetussuunnitelman käytön todelliseen ohjaamiseen tulee panostaa. Opetussuunnitelma tehtävä eläväksi asiakirjaksi kaikille! Tiedottaminen opilaille ja vanhemmille on tärkeää.			Lapsen eheään opinpolun turvaamiseksi tulisi opetussuunnitelman perusteiden muodostaa ehyt kokonaisuus varhaiskasvatuksesta perusopetuksen päättövaiheeseen saakka. Valmis (= aina viimeisin) ops-versio (peda) nettiin. Vanhempien perehdyttäminen opsiin tärkeää.

Taulukko 2. Kehittämistarpeet ja -ehdotukset

Taho, jolle kehittämistarve tai -ehdotus osoitetaan	Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus vastaajaryhmän kannalta	Tuntijakoon, nivelkohtiin ja tuntivällyksiin, valinnaisaineisiin liittyvät asiat	Aihokokonaisuudet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
Poliittiset päättäjät, kansallinen opetushallinto	OPH:n roolia prosessin koordinoijana tulee korostaa mentoroinnin tapaan.	Opetussuunnitelma-prosessin käsitteistön oikeaa käyttöä terästettävä. Opetussuunnitelma nettiin jo perusteiden laatimisvaiheessa.	Tuntijakoon vähemmän oppiaineita, enemmän kokonaisuksia. Yhdysluku-kaopetus otettava huomioon.		Hyvän osaamisen kriteerit tasalaatuisiksi kaikkiin oppiaineisiin.	Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmasta yksi, ehyt kokonaisuus.
Opetuksen järjestäjät	Kuntien osaamis-potentiaali laajempaan käyttöön valtakunnallisen tuen avulla.	Prosessi käynnistettävä riittävän varhain kuntatasolla.			Selkeät ohjeet arvioinnin toteuttamiseksi. Arvioinnin tulee tukea oppijan itsetunnon kehitystä.	Varhaisen puuttumisen kautta parhaisiin tuloksiin tukea tarvitsevienkin kohdalla.
Koulut (rehtorit / johtajat)		Kehityskeskusteluissa ohjataan ja seurataan opetussuunnitelman käyttöä. OPS nettiin. Miniopsit vanhemmille.				
Opettajat, lastentarhaopettajat		OPS arjen työvälineeksi.				
Oppilaat		OPS pienimuotoisesti tutuksi myös oppilaille.		Aihokokonaisuudet todellisesti toteutumaan yhteistyöllä. Vuositason aihekokonaisuus toimintasuunnitelmaan.	Itsearviointi säännölliseksi ja pysyväksi osaksi arviointiprosessia.	
Huoltajat Vanhemmat		Vanhemmil-le miniops ja koko ops netissä. Opettajalla opsin toteutusvastuu, ei vanhemmillä.		Vanhemmat saatava mukaan teemojen toteuttamiseen.	Arviointikeskustelut päiväsai-kaan.	



Perusopetuksen tuntijaon toteutuminen ja toimivuus

Tuntijaon toimivuudella tarkoitetaan tässä kolmea asiaa: 1) ovatko opetuksen järjestäjien tuntijakopäätökset valtioneuvoston tuntijakopäätöksen (1435/2001) mukaisia, 2) miten tuntijakopäätökseen liittyvää liikkumavaraa on käytetty ja 3) mitä ongelmia tuntijakopäätöksen toteuttamisessa on havaittavissa. Opetuksen järjestäjien lähettämät tuntijakoa koskevat päätökset vastaavat lähinnä kahteen ensin mainittuun kysymykseen, mutta eivät suoraan kolmanteen.

Tuntijakopäätöksen noudattaminen tarkoittaa sitä, että opetusta annetaan oppiaineittain tai oppiaineryhmittäin vähintään tietyt tuntimäärät, säädetyt tuntimäärät toteutuvat nivelkohdissa ja vuosiluokittain opetusta annetaan vähintään päätöksen mukaiset minimituntimäärät. Oppilaiden päivittäiseen koulutyöhön, odotukseen ja matkoihin käytetty aika ei saa ylittää sallittuja enimmäistuntimääriä. Näin ollen raportoinnin tehtävä on tätä aineistoa koskien lähinnä tiedon tuottamis- ja tilivelvollisuusfunktio. Tämä aineisto antaa osaltaan joitakin perusteita ottaa kantaa tuntijaon toimivuuteen ja kehittämiseen.

Suomenkielisiä tuntijakoja tässä aineistossa oli 333 (91,5 %) ja ruotsinkielisiä 30 (8,2 %). Kaupunkimaisia kuntia opetuksen järjestäjistä oli 99 (27,2 %), taajamakuntia 77 (21,2 %) ja maaseutumaisia kuntia 187 (51,4 %). Tuntijaon lähettäneistä opetuksen järjestäjistä (kunta tai valtio) yhteensä 314 (86,3 %) antoi opetusta vuosiluokilla 1–9, vain vuosiluokilla 1–6 opetusta antoi yhteensä 17 (4,7 %) järjestäjää ja opetusta vain vuosiluokilla 7–9 yhteensä 2 (0,5 %) järjestäjää. Tuntijaon toimittaneista järjestäjistä yksityisiä tai muita opetuksen järjestäjiä oli 31 (8,5 %). Vastaajien osuudet perusjoukossa (opetuksen järjestäjät) ovat tämän raportin toisessa luvussa. Seuraavissa kappaleissa on kuvattu käsillä olevan luvun keskeisiä termejä.

Opetuksen järjestäjä

Perusopetuksen järjestäjistä kunnat ja valtio ovat selvästi suurin ryhmä, joten tulostiedot raportoidaan ensi sijassa niiden mukaan. Mukana on myös muiden järjestäjäryhmien tietoja, jos ne ovat kokonaisuutta valaisevia tai siitä selvästi ryhmänä poikkeavia. Lähinnä pienimmistä kunnista ja opettajankoulutuksen filiaaleista (normaalikoulut) löytyy vuosiluokat 1–6 käsittäviä tuntijakoja. Vuosiluokat 7–9 käsittäviä kouluja oli muutama kappale. Yksityisiä kouluja ovat tässä esimerkiksi steinerkoulut ja kristilliset koulut. Niiden perustamislupaan saattaa liittyä poikkeuksia tuntijaon soveltamiseen. Näistä poikkeuksista ei ole tietoa, joten raportissa ei oteta kantaa niiden ilmoittamiin tuntimääriin.

Kuntaryhmitys

Tilastollinen kuntaryhmitys noudattaa 1–3-luokitusta, jossa 1 = kaupunkimaiset kunnat, 2 = taajamakunnat ja 3 = maaseutumaiset kunnat. Opetuksen järjestäjien jako näihin ryhmiin noudattaa Tilastokeskuksen jakokriteerejä opetuksen järjestäjän toimipaikan sijainnin perusteella.

Tuntijako/oppiainejako

Oppiainejako tarkoittaa valtioneuvoston tuntijakopäätökseen sisältyvää oppiainejakoa (1435/2001). Tuntijakoa koskevaan aineistoon ei ole kirjattu opetusta tai oppiaineita, joita ei ole kyseisessä päätöksessä olemassa. Tällainen oppiaine on esimerkiksi eurytmia steinerkouluissa. Tässä yhteydessä on jätetty selvittämättä, täytyvätkö asetuksen tuntimäärät oppilastasolla niissä kunnissa, joissa on vain alakoulu ja oppilaat jatkavat esimerkiksi naapurikunnan yläkoulussa. Näitä tapauksia on muutamia tässä aineistossa.

Viikkotuntimäärät

Vuosiviikkotuntimäärät tallennettiin opetuksen järjestäjien tuntijakopäätöksistä vuosiluokittain ilmoitetun mukaisena niin tulkiten, että merkitty tuntimäärä on kaikille oppilaille annettua opetusta. Yksi vuosiviikkotunti tarkoittaa 38 oppituntia.

Opetuksen järjestäjien tuntijakopäätöksiä koskevat tiedot

Tulosten kuvaus perustuu tässä raportissa lähes kokonaan kunta- ja valtiojärjestäjän ylläpitämiin kouluihin. Opetuksen järjestäjistä oli mukana vain vuosiluokkien 1–6 opetuksesta vastaavia järjestäjiä yhteensä 17 ja vastaavasti kaksi sellaista järjestäjää, jotka vastasivat vain vuosiluokkien 7–9 opetuksesta. Yksityisiä opetuksen järjestäjiä (esim. steinerkoulut ja kristilliset koulut) oli mukana 26 sekä muita järjestäjiä viisi kappaletta (esim. Tarton suomalainen koulu). Näiden vertailua muuhun aineistoon nähden ei pidetty perusteltuna, koska kyse oli yksittäisistä kouluista, joita oli lukumääräisesti vähän ja jotka lähtökohdiltaan erosivat keskenään ja muusta joukosta. Seuraavassa kuvataan lähinnä pääaineiston mukaiset tiedot taulukkopareina, joista ensimmäinen kuvaa oppiaineittain tuntimäärien keskiarvot, keskihajonnat, vastausten määrät sekä kyseisen muuttujan minimin ja maksimin. Jälkimmäisessä taulukossa on kyse vastaavista keskiarvoista ja keskihajonnoista tilastollisen kuntaryhmituksen mukaan tarkastellen.

Taulukko 1. Viikkotuntimäärät yhteensä vuosiluokilla 1–9 eräissä oppiaineissa

Opetuksen järjestäjänä kunnat tai valtio; vastuualueena vuosiluokat 1–9	Äidinkieli ja kirjallisuus	A-kieli	B-kieli	Matematiikka	Ympäristö- ja luonnontieto	Biologia ja maantieto
Keskiarvo	42,9	16,3	6,2	32,8	9,7	10,4
Vastaajia	314	314	304	313	314	313
Keskihajonta	1,3	0,9	1,1	1,2	0,7	0,5
Minimi	42	16	4	32	9	10
Maksimi	48	23	13	38	14	12

Vähimmäistuntimäärät ylittyvät hieman taulukon oppiaineissa keskimäärin ja ovat kaikissa aineissa vähintään tuntijakopäätöksen edellyttämän minimin mukaisia. A- ja B-kielissä hajonnat sekä minimin ja maksimin vaihtelut ovat suurimmillaan.

Taulukko 2. Viikkotuntimäärien erot vuosiluokilla 1–9 eräissä oppiaineissa kuntaryhmittäytyksen perusteella

Opetuksen järjestäjänä kunnat tai valtio; vastuualueena vuosiluokat 1–9	Äidinkieli ja kirjallisuus	A-kieli	B-kieli	Matematiikka	Ympäristö- ja luonnontieto	Biologia ja maantieto
Kaupunkimaiset kunnat (70)	Keskiarvo	42,7	16,2	6,3	32,7	9,5
	Keskihajonta	1,3	0,5	1,4	1,1	0,6
Taajamakunnat (73)	Keskiarvo	43,0	16,2	6,4	32,8	9,6
	Keskihajonta	1,1	0,7	1,5	1,1	0,6
Maaseutumaiset kunnat (171)	Keskiarvo	43,0	16,3	6,1	32,9	9,7
	Keskihajonta	1,4	1,0	0,7	1,2	0,8

Äidinkielen, matematiikan ja ympäristö- ja luonnontiedon keskiarvoissa on kuntaryhmien välillä tilastollisesti merkitsevä ero (.000). Erot eivät ole käytännössä merkittäviä. Oppiaineittain kuntaryhmien välillä tuntimäärien keskiarvojen erot ovat muuten taulukon 2 oppiaineissa varsin pienet. B-kieltä opetetaan maaseutumaisissa kunnissa hieman muita kuntaryhmiä vähemmän. Muissa kuntaryhmissä on enemmän vaihtelua järjestäjien välillä kuin maaseutumaisissa kunnissa.

Taulukko 3. Viikkotuntimäärät yhteensä vuosiluokilla 1–9 eräissä oppiaineissa

Opetuksen järjestäjänä kunnat tai valtio; vastuualueena vuosiluokat 1–9	Fysiikka ja kemia	Terveystieto	Luonnontieteet yhteensä	Uskonto ja elämäntietoisuus	Historia ja yhteiskuntaoppi	Musiikki	Kuvataide
Keskiarvo	9,0	3,0	32,1	11,2	10,4	9,8	12,1
Vastaaaja	314	314	314	314	314	314	314
Keskihajonta	0,2	0,0	1,1	0,5	0,5	1,2	1,5
Minimi	9	3	31	11	10	7	8
Maksimi	11	3	37	15	14	13	19

Edellytetyt vähimmäistuntimäärät ylittyvät hieman taulukon 3 oppiaineissa keskimäärin. Fysiikassa ja kemiassa sekä terveystiedossa keskiarvo on liki minimin mukainen. Musiikissa ja kuvataiteessa minimin ja maksimin vaihtelut sekä keskihajonnat ovat suurimmillaan.

Taulukko 4. Viikkotuntimäärien erot vuosiluokilla 1–9 eräissä oppiaineissa kuntaryhmittäen perusteella

Opetuksen järjestäjänä kunnat tai valtio, joissa vuosiluokat 1–9		Fysiikka ja kemia	Terveystieto	Luonnontiedon aineet yhteensä	Uskonto, elämäntietoisuus	Historia ja yhteiskuntaoppi	Musiikki	Kuvataide
Kaupunkimaiset kunnat (70)	Keskiarvo	9,1	3,0	31,8	11,1	10,2	10,2	11,8
	Keskihajonta	0,3	0,0	1,1	0,3	0,4	1,1	1,1
Taajamakunnat (73)	Keskiarvo	9,0	3,0	32,0	11,1	10,4	9,8	12,0
	Keskihajonta	0,0	0,0	1,0	0,3	0,6	1,26	1,5
Maaseutumaiset kunnat (171)	Keskiarvo	9,0	3,0	32,3	11,3	10,4	9,7	12,3
	Keskihajonta	0,2	0,0	1,1	0,6	0,5	1,3	1,7

Kuvataiteen tuntimäärien keskiarvojen välillä on tilastollisesti merkitsevä ero (.000). Muuten keskiarvojen erot ovat pieniä. Kaupunkimaisissa kunnissa on vähiten kuvataiteen ja luonnontiedon oppiaineiden tunteja, ja maaseutumaisissa kunnissa on vähiten musiikin tunteja. Musiikin aineenopettajien puute maaseutumaisissa kunnissa saattaa selittää musiikin tuntimääriä.

Taulukko 5. Viikkotuntimäärät yhteensä vuosiluokilla 1–9 eräissä oppiaineissa

Opetuksen järjestäjänä kunnat tai valtio; vastuualueena vuosiluokat 1–9	Käsityö	Liikunta	Taide- ja taitoaineet yhteensä	Kotitalous	Oppilaanohjaus	Valinnaiset aineet	Vapaaehtoinen A-kieli
Keskiarvo	14,8	20,5	57,4	3,0	2,0	13,1	6,9
Vastaajia	314	314	314	314	314	312	314
Keskihajonta	1,1	1,3	1,7	0,0	0,2	0,9	5,8
Minimi	11	18	56	3	2	8	0
Maksimi	19	25	64	3	3	19	15

Viikkotuntimäärät ovat käsityössä, liikunnassa ja taito- ja taideaineissa keskimäärin selvästi yli minimituntimäärän. Kotitaloudessa tuntimäärä on kaikissa ryhmissä kolme. Oppilaanohjauksessa vaihtelua ei juuri ole. Merkittävin vaihtelu löytyy vapaaehtoisesta A-kielestä. Valinnaisia aineita muutamalla opetuksen järjestäjällä oli alle 13 tuntia.

Taulukko 6. Viikkotuntimäärien erot vuosiluokilla 1–9 eräissä oppiaineissa kuntaryhmittäen perusteella

Opetuksen järjestäjänä kunnat tai valtio; vastuualueena vuosiluokat 1–9	Käsityö	Liikunta	Taide- ja taitoaineet yhteensä	Kotitalous	Oppilaanohjaus	Valinnaiset aineet	Vapaaehtoinen A-kieli
Kaupunkimaiset kunnat (70)	Keskiarvo	14,3	20,8	57,3	3,0	2,0	13,0
	Keskihajonta	1,1	1,0	1,7	0,0	0,2	0,3
Taajamakunnat (73)	Keskiarvo	14,9	20,4	57,3	3,0	2,1	13,0
	Keskihajonta	1,1	1,4	1,6	0,0	0,2	1,2
Maaseutumaiset kunnat (171)	Keskiarvo	14,8	20,5	57,4	3,0	2,0	13,1
	Keskihajonta	1,1	1,4	1,8	0,0	0,1	0,8

Tilastollisesti merkitsevä keskiarvojen ero kuntaryhmien välillä on käsityössä (.000), taito- ja taideaineiden yhteismäärässä (.001) ja vapaaehtoisessa A-kielessä (.000). Kaupunkimaisissa kunnissa käsityössä on selvästi vähiten tunteja, mutta vapaaehtoisessa A-kielessä ja liikunnassa on taas tunteja eniten. Muuten tuntimäärien keskiarvojen erot ovat varsin pieniä.

Taulukko 7. *Oppilaiden viikkotuntimäärät yhteensä vuosiluokilla 1–6*

Opetuksen järjestäjinä kunnat tai valtio; vastuualueena vuosiluokat 1–9	Yhteensä 1. lk.	Yhteensä 2. lk.	Yhteensä 3. lk.	Yhteensä 4. lk.	Yhteensä 5. lk.	Yhteensä 6. lk.
Keskiarvo	19,9	19,9	23,6	23,7	25,4	25,6
Vastaajia	313	313	313	313	313	313
Keskihajonta	0,7	0,7	0,7	0,8	1,0	1,1
Minimi	19	19	23	23	24	24
Maksimi	21	21,5	25	27	29	30

Kaikilla opetuksen järjestäjillä oppilaiden viikkotuntimäärät ovat vähimmäistuntimäärien mukaisia tai hieman niiden yli. Tuntimäärien keskiarvot eivät ylitä kovin paljoa vähimmäistuntimääriä (ylityksen vaihtelut 0,6–1,6 oppituntia).

Taulukko 8. *Oppilaiden viikkotuntimäärien erot vuosiluokilla 1–6 kuntaryhmittäen perusteella*

Opetuksen järjestäjinä kunnat tai valtio; vastuualueena vuosiluokat 1–9		Yhteensä 1. lk.	Yhteensä 2. lk.	Yhteensä 3. lk.	Yhteensä 4. lk.	Yhteensä 5. lk.	Yhteensä 6. lk.
Kaupunkimaiset kunnat (70)	Keskiarvo	19,7	19,9	23,5	23,6	25,3	25,6
	Keskihajonta	0,6	0,6	0,6	0,8	1,1	1,2
Taajamakunnat (73)	Keskiarvo	19,9	19,9	23,7	23,7	25,3	25,5
	Keskihajonta	0,7	0,7	0,6	0,6	1,1	1,1
Maaseutumaiset kunnat (171)	Keskiarvo	19,9	20,0	23,7	23,8	25,4	25,6
	Keskihajonta	0,7	0,7	0,7	0,8	1,0	1,0

Taulukossa 8 kaupunkimaisissa kunnissa on mainituilla vuosiluokilla hieman vähemmän tunteja kuin muissa kunnissa. Hajonnat ovat kuntaryhmissä melko yhdenmuukaisia. Tuntimäärien vaihtelu lisääntyy selvästi vuosiluokilla 5–6, joissa ovat myös suurimmat vähimmäistuntimäärien ”ylitykset”.

Taulukko 9. Viikkotuntimäärät vuosiluokilla 7–9 ja yhteensä vuosiluokilla 1–9

Opetuksen järjestäjänä kunnat tai valtio; vastuualueena vuosiluokat 1–9	Yhteensä 7. lk.	Yhteensä 8. lk.	Yhteensä 9. lk.	Yhteensä 1.–9. lk.
Keskiarvo	30,1	30,1	30,2	228,6
Vastaajia	313	313	313	314
Keskihajonta	0,4	0,4	0,5	4,2
Minimi	30	28,5	30	222
Maksimi	32	32	33	243

Tuntimäärät voivat olla jollakin 7–9 vuosiluokalla hieman alle 30 tuntia, mutta yhteismäärä oppilailla on oltava vähintään 90 tuntia. Tämä tuntimäärä ylittyy myös taulukkoon merkityssä (yhteensä 8. luokalla) minimituntimäärän tapauksessa. Vaihtelua viikkotuntimäärissä vuosiluokkien 7–9 välillä on erittäin vähän. Kokonaistuntimäärän maksimia 243 (erään ruotsinkielisen järjestäjän opetuksessa) voidaan pitää jo merkittävänä erona vähimmäistuntimäärään ja keskiarvoon nähden.

Taulukko 10. Viikkotuntimäärien erot vuosiluokilla 7–9 ja yhteensä vuosiluokilla 1–9 kuntaryhmittäytymisen perusteella

Opetuksen järjestäjänä kunnat tai valtio; vastuualueena vuosiluokat 1–9	Yhteensä 7. lk.	Yhteensä 8. lk.	Yhteensä 9. lk.	Yhteensä 1.–9. lk.	
Kaupunkimaiset kunnat (70)	Keskiarvo Keskihajonta	30,2 0,5	30,1 0,5	30,4 0,7	228,2 5,0
Taajamakunnat (73)	Keskiarvo Keskihajonta	30,1 0,3	30,1 0,3	30,1 0,4	228,3 4,2
Maaseutumaiset kunnat (171)	Keskiarvo Keskihajonta	30,1 0,3	30,1 0,3	30,2 0,4	228,9 3,9

Keskiarvojen välillä ei ole kuntaryhmittäytymisen perusteella tilastollisesti merkitseviä eroja. Kaupunkimaisissa kunnissa oli yläkoulussa hieman enemmän tunteja kuin muissa kunnissa. Jos kaikki vuosiluokat 1–9 otetaan huomioon, tunteja on maaseutumaisissa kunnissa enemmän kuin muissa kunnissa. Kokonaistuntimäärissä erot kuntaryhmien välillä ovat kuitenkin pienet. Hajontaa on eniten kaupunkimaisten kuntien tuntimäärissä.

Opetuksen järjestäjistä 32:lla oli käytössä vähimmäistuntimäärä 222. Vastaavasti niitä kuntia, joilla oli käytössään vähintään 10 tuntia vähimmäistuntimäärää enem-

män eli 233 tuntia tai yli, oli aineistossa 27 kuntaa. Yksityisissä kouluissa – esimerkiksi kristillisissä kouluissa ja steinerkouluissa – oli käytössä keskimäärin muita enemmän vuosiviikkotunteja. Tämä tilanne koskee muutamia oppiaineita (esim. uskonto ja eräät taideaineet).

Ruotsinkielisten järjestäjien ja suomenkielisten järjestäjien tuntijakojen tuntimäärien keskiarvoissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa lukuunottamatta A- ja B-kieltä sekä neljännen, viidennen ja kuudennen vuosiluokan viikkotuntimääriä. Ruotsinkielisessä opetuksessa tunteja oli näissä aineissa ja luokilla suomenkielistä opetusta enemmän.

Yhteenveto

Opetuksen järjestäjät ovat noudattaneet valtioneuvoston tuntijakopäätöstä (1435/2001) kokonaisuutena varsin hyvin. Vaihtelua esiintyy niissä asioissa, missä se on sallittu. Vaihtelu on johtanut osaltaan järjestäjien huomattavan erilaisiin tuntimääriin. Minimitunteihin päätyneitä (222) opetuksen järjestäjiä on melko paljon, ja samoin on niitä, joilla on vuosiluokilla 1–9 reilusti enemmän tunteja kuin 232. Yhtenäisyyttä on taas niissä tuntijaon asioissa, joissa vaihtelua ei sallita. Tuntijakoperinne, käytännön järjestämiseen liittyvät seikat sekä resurssit heijastuvat myös järjestäjien ratkaisuihin. Kyse on esimerkiksi siitä, miten tuntimäärät eri aineissa on totuttu käytännössä sijoittamaan eri vuosiluokille.

Tuntijakopäätöksen nivelkohtia ja tuntivälyksiä tulisi miettiä uudelleen. Nivelkohdat voidaan nykyisellään poistaa. Perusopetuksen pedagoginen yhtenäisyys vahvistuu enemmän opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen avulla. Tuntijakopäätöksen merkitys kaiken muun opetuksen raamittajana on olennainen niin kauan kuin lähtökohtina eivät ole tavoitteet ja sisällöt vaan opetusaika. Vapausaste ei voi yhdenvertaisuuden ja perusopetuksen yleissivistävän luonteen vuoksi olla kovin suuri, sillä on otettava huomioon esimerkiksi jatko-opintoja koskevien valmiuksien saavuttaminen. Oppiainerajojen ylitys ja mielekkäiden sisällöllisten kokonaisuuksien luominen ovat pedagogisia kysymyksiä, mutta niillä voidaan luoda myös joustavuutta opetukseen. Tuntijakoa tulee selkiyttää ja sen tulkinnallisuutta vähentää.

Opetuksen järjestäjillä tulisi olla asianmukaiset henkilöresurssit, jotta tuntijakopäätös voidaan valmistella huolella, sen mahdollisuuksiin ehditään perehtyä ja siitä voidaan informoida oppilaita, huoltajia ja sidosryhmiä. Se tulee laatia yksiselitteisen selkeäksi kaikkia osapuolia ajatellen. Sen kehittämistä tulisi ohjata suunnitelmallisesti ja sen noudattamista tulisi seurata myös oppilaan kouluaikana, mikä on myös paikallisen arvioinnin yksi tehtävä.

Tuntijakoa (2001) nivelkohtineen on järjestäjien päätösten perusteella vaikea pitää perusopetuksen yhtenäisyyttä pedagogisesti edistävänä. Taito- ja taideaineiden kokonaisuus on aineiston perusteella selvästi ongelmallinen kokonaisuus. Merkkejä siitä, että taideaineiden tuntimääräratkaisut tehdään sen mukaan, onko järjestäjän käytössä kelpoisia opettajia, oli havaittavissa: esimerkiksi kuvataide saattaa painottua musiikin kustannuksella. Viitteitä kuntatalouden ja tuntijakopäätöksen väliseen yhteyteen oli

havaittavissa niiden järjestäjien kohdalla, jotka olivat valinneet eri vuosiluokilla sallitun vähimmäistuntimäärän. Toisaalta taide- ja taitoaineiden tuntivälys vuosiluokilla 5–9 (tunteja vähintään 30) ei näyttänyt vaikuttaneen esimerkiksi musiikin tuntien siirtoon yläkouluun aineenopettajien hoidettaviksi.

Oppiaineittain selvästi ongelmallisin ryhmä ainekohtaista tiedonkeruuta ajatellen oli taito- ja taitoaineiden ryhmä. Viralliset tuntijakopäätökset sisältävät näissä aineissa vuosiluokilla 1–4 yhteensä vähintään 26 tuntia ja ainekohtaisesti vähintään 4 tuntia, mutta vuosiluokka- ja ainekohtaista tarkkaa jakopäätöstä ei järjestäjä aina ollut tehnyt. Sen sijaan vähimmäistuntien puitteissa oli annettu kouluille valta päättää, mihin taito- ja taideaineeseen ja millä vuosiluokalla resurssi osoitetaan. Vähimmäisvaatimuksia oli noudatettu välyskohdissa 1–4 ja 5–9, mutta monien tuntijakopäätösten merkintöjen tulkinnallisuus hämärsi sen, miten päätöstä on tarkkaan ottaen sovellettu kunnassa ja kouluissa.

Taulukko 11. Arvottavia päätelmiä

Kriteeri, jonka suhteen kohde arvioidaan	Perehdyttäminen, perehtyminen	Tuntijakoon, nivelkohtiin ja tuntivällyksiin, valinnaisaineisiin liittyvät asiat	Aihekokonaisuudet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
Tarkoituksenmukaisuus		Tuntijakoa noudatetaan järjestäjien päätöksissä valtioneuvoston päätöksen sallimissa rajoissa hyvin ja vähimmäistuntien noudattamisessa erittäin hyvin.	Opetuksen järjestäjien tuntijakopäätöksistä puuttuu tietoa siitä, miten aihekokonaisuuksien opetus on organisoitu ajankäytöllisesti.	Paikallisten tuntijakopäätösten erot ja tulkinnallisuudet eivät anna kaikkien järjestäjien osalta täsmällistä kuvaa siitä, miten paljon, milloin ja mihin opetusaikaa on osoitettu.	Kirjavuutta ja tulkinnallisuutta opetuksen järjestäjien tuntijakopäätöksissä on liian paljon.

(jatkuu)

Taulukko 11. (jatkoa)

Ohjaavuus	Tuntijaon sisältämät mahdollisuudet järjestäjäkohtaisiin linjauksiin edellyttävät paikallista keskustelua ja sopimista siitä, mikä on tuntijaon vahvuus.	Tuntijakopäätös on tehty useimmiten järjestäjäkohtaisena – on sallittu koulukohtaista ja jopa lukuvuosikohtaista variaatiota esimerkiksi taide- ja taitoaineissa, mikä vaikeuttaa yhtenäisen kuvan saamista järjestäjien tuntien käytöstä.	Aihekokonaisuuksien yhtenäinen ohjaavuus kärsii soveltamisohjeiden puuttumisesta.		Nivelkohdat on otettu huomioon tuntijakopäätöksissä.
Soveltamis-kelpoisuus	Tuntijakopäätöksen nivelkohdat, tuntivälit, valinnat aineryhmien sisällä ja työpäivien enimmäispituudet hankaloittavat yksiselitteistä tuntijaon soveltamista.	Järjestäjien tuntijakopäätösten monenkirjaisuus ja tulkinnallisuus viestittävät pulmista, jotka liittyvät tuntijakoa koskevaan päätöksentekoon.			Kelpoisten opettajien puute johtaa joissakin kunnissa niiden aineiden painottumiseen, joihin löytyy helposti kelpoisia tai halukkaita opettajia.
Kehittävyys		Tuntimäärien paikalliset liikkumavarat sallivat opettajaresurssien tarkoituksenmukaisen käytön ja painopisteisiin resursoinnin paikallisesti ja koulukohtaisesti.			Tuntijakopäätös tuntimääräeroineen järjestäjien välillä ja koulukohtaisine ratkaisuihin ei tue tyydyttävästi perusopetuksen yhtenäisyyttä.

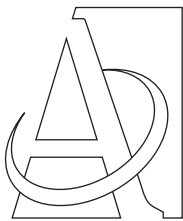
Taulukko 12. Kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

Kenelle tarve osoitetaan	Perehdyttäminen	Tuntijako ja valinnaisaineet	Aihekokonaisuudet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
<p>Poliittiset päättäjät, kansallisen opetus-hallinnon edustajat</p>		<p>Tuntijakopäätöksen tekemistä koskevien kansallisten ohjeiden on oltava yksiselitteiset. Tuntijaon laadimisessa olisi avuksi ohjaava alusta, joka estää päätöksen vastaiset ratkaisut. Viikkotunteja lisää vuosiluokille 1–2 ja 5–6. Musiikin ja kuvataiteen minimituntimääriin yksi tunti lisää yläkoulussa kaikille yhteisenä aineena.</p>	<p>Aihekokonaisuuksiin varatun ajan merkitsemisohjeet on kirjoitettava tuntijakopäätökseen tai opetus-suunnitelman perusteisiin. Aihekokonaisuudet olisi sovitettava osaksi oppiaineiden sisältöjä.</p>	<p>Syyt suuriin järjestäjäkohtaisten tuntimäärien eroihin tulee selvittää.</p>	<p>Järjestäjien väliset erot oppiaineiden viikko- ja kokonaisu-tuntimäärissä tulisi saada pienemmiksi. A- ja B-kielen opetus ja niiden resurssit olisi turvattava myös pienissä kunnissa. Nivelkohdat voidaan poistaa nykyisellään.</p>
<p>Opetuksen järjestäjät</p>		<p>Tuntijakopäätöksen tulisi olla yksiselitteisen selvä myös huoltajille. Tuntijakoa koskeva kaavan tai formaatin tulisi olla yhtenäinen kaikissa kouluissa koko maassa. Voimassa-olevan tuntijakopäätöksen tulisi olla kaikkien järjestäjien ja koulujen nettisivuilla.</p>	<p>Jos aihekokonaisuuk-sien sisällöt käsitellään erillään oppiaineista tai aineryhmistä, niihin varatun ajan tulee näkyä tuntijakopäätöksessä.</p>	<p>Se, miten tuntijaon toteutusta oppilaiden kohdalla seurataan 1–9 vuosiluokilla, olisi kuvattava järjestäjän opetussuunnitelmassa.</p>	

(jatkuu)

Taulukko 12. (jatkoa)

Koulut (rehtorit /johtajat)	Huoltaja ja oppilaita tulee informoida tuntijaon käytöstä säännöllisesti.			Opetusajan suhdetta asetettuihin tavoitteisiin ja sisältöihin tulisi seurata ja tutkia.	.
Opettajat, opettajan-koulutus	Luku-vuoden opetusajan käyttöä olisi voitava säädellä enemmän paikallisesti.	Tuntijakoa tulisi tarkastella ajankäytöllisenä keinona oppimisen parantamisessa, jolloin oppiaineiden välisiä rajoja ei tulisi pitää ehdottomina.			



Perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä rehtoreiden näkökulmasta

Kyselyyn vastanneet rehtorit ovat pääosin luokanopettajataustaisia (297). Aineenopettajia joukossa on 112. Tämä kertoo siitä, että alakouluja on kyselyssä mukana enemmän kuin ylä- tai yhtenäiskouluja. Alakoulujen rehtoreiden suurempi määrä tulee esille myös avointen kysymysten vastauksissa, esimerkiksi, kun pohditaan valinnaisten aineiden asemaa perusopetuksen tuntijaossa ja uskonnon opetustuntien jakamista eri vuosiluokille. Kyselyyn vastanneista vain muutamalla oli lisensiaatin tai tohtorin tutkinto.

Vastaajissa on luottamustoimisia rehtoreita (16 %), mikä saattaa vaikuttaa näkemyksiin opetussuunnitelmajärjestelmästä. Jos valtaosa työpäivästä on opetustyötä, niin aikaa hallinnollisten tehtävien tekemiseen ja pohtimiseen on luonnollisestikin vähemmän. Luottamustoimisilla pienien koulujen rehtoreilla voi olla opetusta esimerkiksi 22 viikkotuntia. Kun opetustuntimäärään lisätään vielä opetuksen suunnitteluun käytettävä aika, eivät hallinnolliset ja pedagogiset koulun kehittämiseen sekä johtamiseen liittyvät asiat voi olla keskeisellä sijalla työpäivän aikana.

Perehdyttäminen opetussuunnitelmatyöhön

Kyselyyn vastanneista rehtoreista lähes puolet on ollut työelämässä jo 1990-luvulla, joten vastaajilla on ajallista näkemystä ja kokemusta erilaisista opetussuunnitelmista ja tuntijaoista. He ovat myös osallistuneet 2000-luvun alussa monipuolisesti erilaisiin opetussuunnitelman uudistukseen liittyviin tehtäviin. Yli 85 prosenttia vastaajista oli ollut mukana opetussuunnitelman valmistelutyössä: eniten rehtorit olivat toimineet joko työryhmien puheenjohtajina ja sihteereinä tai edustaneet jotakin aineryhmää.

Rehtorit olivat pääosin tyytyväisiä tapaan, jolla opetuksen järjestäjät olivat hoitaneet opetussuunnitelmatyöhön liittyvän perehdyttämisen ja käytännön järjestelyt. Koska käytännön järjestelyt oli hoidettu hyvin, rehtorit myös osallistuivat aktiivisesti. Varsinkin virkarehtoreilla on mahdollisuus osallistua mainittuihin tehtäviin virkaaikana, eikä osallistuminen vaadi erityisiä työaika- tai tehtäväjärjestelyjä (esim. sijaisasiat).

Taulukko 1. Opetussuunnitelmatyön järjestäminen kunnissa (643)

	Opetuksen järjestäjä organisoi opetussuunnitelmatyön hyvin. (508) %	Opetuksen järjestäjä antoi opetussuunnitelmatyölle hyvät resurssit. (508) %	Opetussuunnitelmatyössä oli käytettävissä riittävästi tukitoimia. (510) %
1 täysin eri mieltä	2	6	3
2 jokseenkin eri mieltä	11	21	24
3	35	33	35
4 jokseenkin samaa mieltä	37	30	30
5 täysin samaa mieltä	12	7	5
6 ei tietoa tai käsitystä asiasta	3	3	3

Vastausten lukumäärässä huomio kiinnittyy siihen, että kaikissa edellä mainituissa kysymyksissä yli sata vastausta jäi uupumaan joko sen takia, että vastaajalla ei ollut tietoa asiasta tai kysymykseen ei vastattu.

Opetuksen järjestäjän tapaan organisoida opetussuunnitelmatyötä oltiin tyytyväisiä, mutta tähän työhön annettuja resursseja ja tukitoimia (koulutus, ohjeistus) pidettiin riittämättöminä. Rehtoreiden vastaukset vahvistavat sitä näkemystä, että opetussuunnitelmatyön jalkauttaminen sitouttaa opettajat noudattamaan yhdessä laadittua opetussuunnitelmaa (tätä mieltä oli 51 prosenttia rehtoreista). Tämä suuntaus näkyy myös vastauksissa, jotka liittyvät vanhempien mukana oloon opetussuunnitelmatyössä tai esiopetuksen ja perusopetuksen niveltämiseen toisiinsa.

Kun tarkastellaan luottamustoimisten rehtoreiden ja virkarehtoreiden vastauksia kysymykseen siitä, miten opetussuunnitelmatyö järjestettiin kunnissa, huomataan, että luottamustoimiset perusopetuksen rehtorit ovat olleet vallitsevaan tilaan tyytymättömämpiä ja kriittisempiä kuin virkarehtorit (keskiarvojen vaihdella välillä 2,85 ja 3,53). Tähän saattaa olla syynä juuri luottamustoimisten rehtoreiden työn kahtia-

jakoisuus: miten jakaa aika ja painotus omassa työssä opetuksen ja hallinnollisten tehtävien välillä järkevästi?

Opetussuunnitelman toimivuus vastaajaryhmän kannalta

Tämä kysymys tuo esille ristiriidan rehtoreiden pohdinnoissa: rehtorit käyttävät sekä opetussuunnitelman perusteita että kuntakohtaista opetussuunnitelmaa työssään vain harvoin, mutta sisältöihin liittyviä asioita kommentoidaan melko yksityiskohtaisesti.

Opetussuunnitelman perusteiden vaikuttavuus ja toimivuus rehtoreiden työssä näkyy siinä, miten he käyttävät asiakirjaa omassa työssään. Ohjaavatko rehtoreiden työtä koulun pedagogisena johtajana valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, kuntakohtainen opetussuunnitelma tai koulun oma opetussuunnitelma yhdessä vuosittaisen työsuunnitelman kanssa?

Taulukko 2. Eri opetussuunnitelmien käyttö omassa työssä (643)

	Ops-perusteet %	Kunta-ops %	Koulu-ops %
en koskaan	21	20	23 (f = 122)
muutaman kerran vuodessa	49	37	19
kuukausittain	21	30	35
viikoittain	9	13	23

Kun rehtoreilta kysyttiin, kuinka paljon he käyttävät erilaisia opetussuunnitelma-asiakirjoja työssään, vastaukset osoittivat, että opetussuunnitelmaa käytetään sitä vähemmän, mitä kauempana koulun arjesta ja omasta työyhteisöstä sitä on valmisteltu. Noin viidennes rehtoreista ilmoitti, ettei käytä työssään koskaan opetussuunnitelman perusteita, kunnallista opetussuunnitelmaa tai omalle koululle laadittua opetussuunnitelmaa.

Kolmannes kyselyyn vastanneista rehtoreista käytti mainittuja asiakirjoja kuukausittain, ja on ilahduttavaa todeta, että 25 prosenttia rehtoreista käyttää koulukohtaista opetussuunnitelmaa viikoittain. Pohdittavaksi jää, miten rehtorit mieltävät opetussuunnitelman käytön. Tarkoittaako käyttö sitä, että opetussuunnitelman perusteista tarkistetaan kuntakohtaisen opetussuunnitelman linjauksia ja paikallisella tasolla tehtyjä sisällön tarkistuksia? Liittyykö opetussuunnitelman käyttö esimerkiksi arvioinnin ydinkohtien tarkistamiseen muutaman kerran vuodessa, erityisesti oppilaan arvioinnin ollessa ajankohtainen asia? Tarkistetaanko opetussuunnitelmaa silloin, kun laaditaan vuosittaista työsuunnitelmaa? Käytön käsitteen avaaminen kyselyssä olisi saatanut vaikuttaa vastauksiin ja tuoda esille uusia ulottuvuuksia opetussuunnitelmasta koulun pedagogisen johtamisen välineenä.

Kyselyn avoimissa kysymyksissä rehtoreita pyydettiin kirjoittamaan näkemyksiään opetussuunnitelman rakenteesta ja toimivuudesta. Tähän kysymykseen saatujen vastausten perusteella voi päätellä, että sekä opetussuunnitelman perusteiden että kuntakohtaisen opetussuunnitelman rakenne on kohtalaisen toimiva ja sen päivittäinen käyttö työssä on helppoa. Opetussuunnitelman selkeän rakenteen ansiosta mahdollisuudet soveltaa opetuksen sisältöjä ovat hyvät. Rehtoreiden vastauksista nousee esille seuraavia kehittämisehdotuksia:

Rakennetta voisi uudistaa ehkä pois oppiainejakoisuudesta... Tosin se vaatisi myös lukujärjestysteknisiä ja tuntijakoon liittyviä uudistuksia.

Enemmän painotusta aihekokonaisuuksiin ja oppiaineiden väliseen integraatioon.

Valtakunnalliset yhtenäiset määräykset, joissa kuitenkin on joustoja ja valinnanmahdollisuuksia.

Rehtorit osallistuivat 2000-luvun alussa monipuolisesti erilaisiin opetussuunnitelman uudistukseen kuuluviin tehtäviin, ja opetussuunnitelma tuntuu olevan erottamaton osa heidän työtään. Joidenkin avointen kysymysten vastaukset eivät kuitenkaan tue tätä. Rehtoreiden vastaukset kohdistuivat pääosin valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden toimivuuden arviointiin, vaikka heitä pyydettiin ottamaan kantaa koko opetussuunnitelmajärjestelmään.

Rehtoreilta pyydettiin mielipidettä myös siitä, miten usein opetussuunnitelman perusteita tulisi uudistaa. Vastaajista lähes puolet, 42 prosenttia, oli sitä mieltä, että perusteita uudistetaan liian usein. Tämä käsitys ei vahvista sitä ajatusta, että koulutus ja opetus kulkisivat käsi kädessä yhteiskunnan kanssa. Perinteet ovat tärkeitä asioita opetuksessa ja kasvatuksessa, mutta ne eivät saa olla liian keskeisessä roolissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 ohjeistaa, minkä tahojen kanssa yhteistyössä opetussuunnitelmat tulee tehdä. Tämän toivottiin lisäävän esimerkiksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Rehtoreiden vastaukset ovat tähän suuntaan kannustavia. Asteikolla 1–5 yhteistyö kodin ja koulun välillä saa arvosanaksi 2,9, ja yhteistyö muiden koulun toimintaa lähellä olevien sidosryhmien kanssa saa arvosanaksi 3. Mielenkiintoista on huomata, että päiväkodin johtajat antavat edellä mainitulle päiväkodin ja kodin väliselle yhteistyölle keskimääräisesti arvosanan 3,5.

Tuntijakoon, nivelkohtiin ja tuntivälyksiin sekä valinnaisiin aineisiin liittyvät asiat opetussuunnitelmajärjestelmässä

Toimiva valtakunnallinen tuntijako kannustaa opetuksen järjestäjiä soveltamaan tuntijakoa niin, että paikallisuus saadaan näkymään tuntijaossa, opetuksen sisällöissä ja työtavoissa. Niin ikään tuntijako on se elementti, joka antaa reunaehdot toteuttaa perusopetuksen yleissivistävää tehtävää.

Taulukko 3. Nivelkohtien ja välyksien toimivuus tuntijaossa (643)

	Tuntijaon nivelkohdat jakavat oppiaineiden sisällöt toimi- viin kokonaisuuksiin.	Tuntijaon välykset toimivat tarkoituksenmukaisesti.
	%	%
1 täysin eri mieltä	10	6
2 jokseenkin eri mieltä	26	21
3	39	36
4 jokseenkin samaa mieltä	22	30
5 täysin samaa mieltä	1	5
6 ei tietoa asiasta	2	2

Keskeisiä asioita tuntijaon toimivuudessa ovat nivelkohtien sijoittuminen oikeaan kohtaan ja välyksien antamat mahdollisuudet kuntakohtaisessa opetuksen järjestämisessä. Nivelkohdat olivat uusi asia opetussuunnitelman perusteiden 2004 tuntijaossa. Rehtoreiden kirjoittamissa vastauksissa avoimiin kysymyksiin todettiin, että nivelkohdat eivät tuntijaossa toimi. Rehtoreiden mukaan vuosiluokkia 6–9 on vaikea mieltää kokonaisuutena, ja heidän mukaansa yhtenäisen perusopetuksen toteutumiseen ja jalkautumiseen tarvitaan muita keinoja kuin hallinnollinen määräys tuntijakoon. Todellisia yhtenäiskouluja, siis sellaisia, joita ei ole perustettu hallinnollisten säästötoimenpiteiden takia, on Suomessa vielä niin vähän, ettei yhteistyö luokanopettajien ja aineenopettajien välillä ole pedagogisesti toimivaa ja mutkatonta.

Tuntijaossa oleviin välyksiin rehtorit suhtautuivat vastauksissaan samansuuntaisesti kuin nivelkohtiin. Opetuksen järjestäjien taloudellinen tilanne näkyy perusopetuksessa siinä, että välyksiä ei juurikaan käytetä ja opetustuntimäärät on laskettu usein minimiin. Kyselyyn vastanneet rehtorit olivat vahvasti sitä mieltä, että välykset eivät riittävässä määrin anna kouluille mahdollisuutta toteuttaa omia koulukulttuuriin ja koulunpitoon liittyviä painotuksia.

Tuntijakoon kokonaisuutena otti kantaa 382 rehtoria. Heistä noin 36 prosenttia oli sitä mieltä, että nykyinen tuntijako luo kouluille hyvät edellytykset toteuttaa perusopetuksen yleissivistävää tehtävää eri oppiaineissa. Tätä vahvistaa rehtoreiden esiintuoma näkemys siitä, että opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys antaa hyvän perustan koulun opetus- ja kasvatustyölle. Yleissivistyksen ja sivistyksen käsite ymmärretään vastausten perusteella eri tavoin. Ongelmanratkaisutaito, tietojen ja taitojen soveltamisen taito, hyvät tavat, suvaitsevaisuus ja yhteistyötaidot kuuluvat perusopetukselle annettuun kasvatukseen ja opetuksen tehtävään yhtä lailla kuin oppiaineiden oppisisällöt ja niiden hallinta.

Kyselylomakkeen lopussa rehtoreita pyydettiin kirjoittamaan näkemyksiään käytössä olevasta tuntijaosta. Kyseiseen avoimeen kohtaan saatiin 258 lyhyttä kommenttia. Uskonnon opetuksen tuntimäärään ja valinnaisten aineiden tuntimääriin otettiin eniten kantaa. Uskonnon opetuksesta ja tuntimäärästä kirjoitti 41 rehtoria. Näiden kommenttien keskeisenä sisältönä oli se, että uskonnon opetusta pitäisi olla perusopetuksessa vähemmän ja tulevaan tuntijakoon pitäisi tässä asiassa tehdä muutoksia. Samoin esitettiin oppiaineen sisällöllistä muuttamista. Oppiaineen uudeksi nimeksi ehdotettiin muun muassa uskontotietoa, elämänskatsomustietoa, kulttuuritietoutta ja etiikkaa.

Taito- ja taideaineiden sekä valinnaisten aineiden asemaan tuntijaossa otettiin kantaa 79 kertaa. Vastaajat toivoivat yksiselitteisesti sitä, että taito- ja taideaineisiin sekä valinnaisiin aineisiin osoitettaisiin enemmän tunteja kuin nykyisessä tuntijaossa.

Opetustuntimäärien kasvua, erityisesti alaluokilla, ei pidetty pahana asiana, koska suomalaisten lasten koulupäivät ovat lyhyet – kuten kahdessa vastauksessa osuvasti kirjoitettiin:

Riittävästi tunteja oppilaan kokonaispersoonallisuutta tukeviin taito- ja taideaineisiin. Taito- ja taideaineita lisää! Nykyinen pleikkarilasten sukupolvi kaipaava kädentaitoja, tajua estetiikasta sekä PÄIVITTÄISTÄ LIIKUNTAA!

Valinnaisten aineiden opiskelu painottuu perusopetuksessa yläluokille, minkä takia on ymmärrettävää, että 12 prosentilla vastaajista ei ollut asiasta tietoa. Alakoulujen rehtorit ottivat myös kantaa valinnaisten aineiden asemaan. Se on ehkä merkki siitä, että valinnaisia aineita kaivataan lisää alaluokille.

Kyselyyn vastanneista 43 prosenttia oli sitä mieltä, että valinnaisten aineiden tuntimäärä on tuntijaossa liian pieni, työjärjestykseen liittyvät reunaehdot rajoittavat valinnaisten aineiden opiskelua 40 %:n mielestä ja että oppilaan subjektiivinen oikeus valinnaisten aineiden opiskeluun ei toteudu 37 %:n mielestä (taulukko 4).

Monessa yläkoulussa käytetään työjärjestysten tekemisessä niin sanottua palkkijärjestelmää, jossa valinnaisia aineita niputetaan yhteen. Palkkijärjestelmän myötä oppilaiden koulupäivät saadaan tasapituisiksi, mutta subjektiivinen oikeus valinnaisiin aineisiin vähenee. Tämä tulee selvästi esiin myös kyselyssä, johon vastanneet rehtorit ovat sitä mieltä, että oppilaan subjektiivinen oikeus valinnaisiin aineisiin ei toteudu. Rehtoreiden näkemykset ovat yhdensuuntaisia siinä, miten opetussuunnitelman perusteet ohjeistavat muuten valinnaisten aineiden opiskelua ja arviointia. Sekä opiskelun että arvioinnin ohjeistusta pidetään riittävänä. Nämä näkemykset herättävät pohtimaan sitä, että perusteiden mainittuihin osioihin ei ole perehdytty tarpeeksi, sillä opetussuunnitelman perusteet 2004 ohjeistavat valinnaisten aineiden opetusta alle sivun verran ja arviointiin liittyvää ohjeistusta ei ole ollenkaan. Kuitenkin on kyse vähintään 13 tunnin opetustuntimäärästä, joka pääosin suuntautuu perusopetuksen vuosiluokille 7–9 (näissä opetustuntimäärät yhteensä noin 90 tuntia).

Rehtoreilla on muun muassa seuraavanlaisia näkemyksiä valinnaisten aineiden asemasta nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja tuntijaossa:

Yläkouluun lisää valinnaisuutta, niin saadaan kielenopiskelijoita lisää.

Taito- ja taideaineiden ei tarvitse olla valinnaisia, kaikki tarvitsevat niitä.

Enemmän tuntiresurssia ja tiukempi ohjeistus.

Konkreettinen toteutustapa kaikissa kouluissa ei vastaa opetussuunnitelman valinnaisopintojen henkeä eli todellista valinnaisuutta.

Taulukko 4. *Näkemyksiä valinnaisten aineiden asemasta perusopetuksen opiskelussa*

	Valinnaisten aineiden tuntimäärä on tuntijaossa sopiva.	Työjärjestyksen reunaehdot rajoittavat opiskelua.	Subjekttiivinen oikeus valinnaisten aineiden opiskeluun ei toteudu.
	(376) %	(378) %	(378) %
1 täysin eri mieltä	16	10	11
2 jokseenkin eri mieltä	27	19	21
3	21	19	24
4 jokseenkin samaa mieltä	16	27	25
5 täysin samaa mieltä	8	13	12
6 ei tietoa asiasta	12	12	7

Aihekokonaisuudet

Aihekokonaisuudet olivat esillä opetussuunnitelman perusteissa jo vuonna 1994, mutta vuoden 2004 perusteisiin ne tulivat normina, yhtä lailla perusopetuksen opetukseen sisältyvinä opetuskokonaisuuksina kuin oppiaineiden oppisisällöt. Aihekokonaisuudet opetusta eheyttävänä asiana eivät ole vahvistaneet asemaansa perusteiden edellyttämällä tavalla. Rehtoreiden näkemysten mukaan aihekokonaisuuksien tehtävää on hyvä vahvistaa ja oma tuntimäärä tuntijaossa voisi olla tarpeellinen.

Taulukko 5. Aihekokonaisuuksien merkitys opetussuunnitelmassa (383)

	Aihekokonaisuuk- sien tehtävää tulee vahvistaa.	Aihekokonaisu- det tarvitsevat oman tuntimäärän tuntijakoon.	Aihekokonaisuuk- sien sisällöissä tulisi voida nostaa esiin enemmän paikallisia teemoja.
	%	%	%
1 täysin eri mieltä	6	17	2
2 jokseenkin eri mieltä	21	25	12
3	31	21	31
4 jokseenkin samaa mieltä	29	20	42
5 täysin samaa mieltä	12	14	12
6 ei tietoa asiasta	1	3	1

Rehtorit toteavat aihekokonaisuuksista muun muassa seuraavaa:

Tärkeitä kasvatuksellisia tukipylväitä.

*Opetuksen lähtökohtana aihekokonaisuuksien huomioiminen ja joustava ajan va-
raaminen tuntijaon puitteissa aihekokonaisuuksien toteuttamiselle.*

*Tähän suuntaan tulee yläluokkien opetusta suunnata, tiukka ainejakoinen järjes-
telmä ei tue tätä toimintaa. Opetussuunnitelmassa voitaisiin velvoittaa jonkinlai-
nen kierto aihekokonaisuuksien osalta.*

Avoimissa vastauksissa tuodaan esille myös kansalaistaito-oppiaineen tarpeellisuus ja toivotaan sen tulemistä uudelleen perusopetuksen oppiaineeksi. Kommentteja sen puolesta, että aihekokonaisuudet tulisi liittää oppiaineisiin, on luettavissa melko runsaasti. Samoin löytyy puoltavia mielipiteitä siitä, että kansalaistaito-oppiaine voisi olla yksi tapa toteuttaa aihekokonaisuuksissa olevia oppisisältöjä omalla tuntiresurssillaan.

Rehtoreilta kysyttiin myös, kenellä on suunnittelu- ja toteutusvastuu aihekokonaisuuksista koulussa. Onko se rehtorilla? Yli puolet vastanneista rehtoreista vastasi, että ei ole.

Aihekokonaisuudet vaativat varmasti lisätyöstämistä jokaiselta opettajalta.

Nuoria opettajia tulee sisään, joten eiköhän aihekokonaisuuksia pikkuhiljaa aleta omaksua.

Rehtoreiden tulee voida kehittää ja päättää koulukohtaisista aihekokonaisuuksista.

Arviointia koskevat asiat

Lähes kaksi kolmasosaa kyselyyn vastanneista rehtoreista kertoi, että heidän kunnassaan kuntakohtaiset opetussuunnitelmat arvioidaan vuosittain ja saatujen arviointien perusteella opetussuunnitelmaa muutetaan. Kehitystyötä tehdään siis jatkuvasti kunnatasolla.

Opetussuunnitelman perusteissa olevaan oppiainekohtaiseen arviointiosuuteen ollaan kohtalaisen tyytyväisiä. Perusteissa olevat arvioinnin kriteerit ovat hyvä apuväline pyrittäessä kohti yhdenmukaista arviointia. Eniten kritiikkiä saavat arvosanalle kahdeksan annetut kriteerit. Rehtorit ovat sitä mieltä, että kriteerit arvosanalle kahdeksan on tehty liian vaativiksi, samoin eri oppiaineille asetetut tavoitteet ovat liian vaativat. Hyvän osaamisen kriteereitä tulisi arvioida uudelleen, ja kaikille vuosiluokille ja arvosanalle viisi toivotaan kriteereitä. Pohdittavaksi esitetään myös sitä, tulisiko opetussuunnitelman perusteissa olla esillä myös osaamisen minimitalo. Niin ikään taitojen arviointia halutaan korostaa ja taidot halutaan nostaa perusopetuksen arvioinnissa yhtä keskeiseen rooliin kuin tiedot.

Opetussuunnitelman kehittäminen ja sen toimivuuden parantaminen

Rehtorit eivät ottaneet kantaa siihen, miten oppiaineille asetetut tavoitteet ja sisältöalueet toteutuvat suhteessa tuntijakoon, mutta he kommentoivat perusteiden oppimiskäsityksen ohjaavuutta koulun opetus- ja kasvatustyössä.

Rehtorit olivat vahvasti (2/3 vastaajista) sitä mieltä, että perusteiden oppimiskäsitys antaa oikeansuuntaisen perustan perusopetuksessa tehtävälle opetus- ja kasvatustyölle. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteita on arvosteltu siitä, että perusteet ovat tiukan ainejakoiset ja edellyttävät runsaasti pikkutiedon ja sirpalemaisen tiedon omaksumista. Opettajien ja rehtoreiden keskuudessa on paljon pohdittu, miten yhdistää monipuolisten opetusmenetelmien käyttö ja laajojen kokonaisuusien opiskelu tiukkaan normina noudatettavaan ohjeistukseen. Rehtoreiden näkemyksissä ja perusteiden oppiainekohtaisten sisältöjen arvioinnissa suhteessa oppimiskäsityksiin on siis jonkinlainen ristiriita. Toisaalta rehtoreiden vastaukset voivat liittyä perusteiden alkuosaan, yleiseen osioon, joka on ohjeistukseltaan väljempi ja jonka tehtävä liittyy enemmän perusopetuksen kasvatusta ja yleissivistystä antavaan rooliin.

Taulukko 6. Pedagoginen kehittäminen (643)

	OPS perusteiden opetuksen järjestämistä kuvaavat sisällöt helpottavat koulun pedagogista kehittämistä. %	OPS opetuksen järjestämistä kuvaavat sisällöt helpottavat koulun pedagogista kehittämistä. %	Voin kehittää omaa työtäni jatkuvasti opetussuunnitelman avulla. %
1 täysin eri mieltä	2	2	4
2 jokseenkin eri mieltä	9	8	18
3	36	36	36
4 jokseenkin samaa mieltä	40	42	30
5 täysin samaa mieltä	10	10	11
6 ei tietoa asiasta	3	2	1

Rehtorit ottavat kantaa opetussuunnitelman perusteiden kehittämiseen ja toimivuuteen seuraavien asiakokonaisuuksien kautta. He ovat liittäneet mukaan myös toiveita tulevaisuuden varalle sekä kehittämissuhteita.

Kasvatus- ja sivistysnäkemys

Rehtoreiden vastauksista on luettavissa kohtalaisen hyvä yksimielisyys siitä, minkälainen on opetussuunnitelman perusteissa esitetty kasvatus- ja sivistysnäkemys. Yleisesti toivotaan, että opetussuunnitelman perusteissa on selkeät linjanvedot sekä kasvatus- ja sivistysnäkemystä että vallitsevasta oppimiskäsityksestä. Liian yleisellä tasolla oleva ohjeistus oppimiskäsityksistä ei riitä, vaan tarvitaan selkeät ilmaisut siitä, mitä esimerkiksi sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys tarkoittaa ja miten kyseisen oppimiskäsityksen tulee näkyä eri oppiaineiden opetuksen toteuttamisessa.

Kasvatus- ja sivistysnäkemystä pidetään tärkeänä kasvatusta ohjaavana asiana, ja rehtorit pitävät kasvatusta ja sivistystä jopa aavistuksen verran tärkeämpinä kuin opetukseen liittyviä asioita. Kaikilta koulun sidosryhmiltä toivotaan ”ymmärrystä sille, että ihmisenä kasvamista tiedon pönttämisen sijaan tulee korostaa ja nähdä yhteisöllisyys keskeisenä koulun toimintaa ohjaavana asiana”.

Toinen selvästi esille nouseva asia on kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja kasvatusvastuuseen liittyvä pohdinta. Asialle toivotaan opetussuunnitelman perusteiden

siin selkeää rajanvetoa ja tehtäväjaon selkiyttämistä. Yksinkertaisesti toivotaan kodin kasvatusvastuun kirjaamista suoraan opetussuunnitelmaan.

Rehtorit kantavat huolta siitä, että opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan asiat jäävät liian vähälle huomiolle oppiaineiden opetussuunnitelman saadessa pääpainon opetustyössä opettajien keskuudessa. Näin ollen rehtoreille jää päävastuu siitä, että opetussuunnitelman perusteiden yleisen osion opetuksen eheyttämiseen (esim. aihekokonaisuudet) liittyvät asiat toteutuvat käytännössä koulun arjessa.

Tavoitteet

Perusopetukselle asetetuista tavoitteista rehtorit esittävät samansuuntaisia toiveita kuin perusopetuksen kasvatus- ja sivistysnäkökymien tiimoilta. Rehtoreiden mukaan perusopetukselle asetettujen tavoitteiden tulisi kannustaa rakentamaan oppisisällöt niin, että ”oppilaan omatoimisuus, itsetunto, luottamus, turvallisuus, hyväksyminen, suvaitsevaisuus ja itsenäisyys vahvistuisivat”, kuten eräs rehtori kirjoitti. Tavoitteissa tulisi näkyä tämän päivän todellisuus. Kun oppilaat elävät tietotulvan keskellä, nousevat sosiaalisuus, toisten kanssa toimiminen ja käytöstavat entistä tärkeämmiksi tavoiteltaviksi asioiksi. Opetussuunnitelman perusteissa näkyy ongelmana tavoitteiden puolella olevan se, että monissa oppiaineissa yritetään opettaa liikaa asiaa. Oppiaineiden opettajien väliselle yhteistyölle olisi siis selkeä tarve, jotta tavoitteisiinkin saataisiin yhdenmukaisuutta.

Sisällöt

Rehtorit kommentoivat opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä avoimissa vastauksissaan pääsääntöisesti niin, että oppiaineiden sisällöt ovat liian yksityiskohtaisia ja tarkkoja ja vievät näin tilaa koulukohtaisilta toteutuksilta. Vastaukset ovat linjassa tavoitteisiin liittyvien mielipiteiden kanssa: toivotaan väljyyttä sisältöihin, enemmän mahdollisuuksia koulukohtaisille linjauksille ja aikaa kasvatukselle.

Erityistä tukea tarvitsevien opetus

Rehtorit kantavat huolta opetuksen tukeen liittyvistä asioista, mutta ovat meneillään olevien uudistushankkeiden ansiosta luottavaisella mielellä.

Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus

Rehtorit ovat samoilla linjoilla sen suhteen, että selkeää, valtakunnallista ohjeistusta tarvitaan enemmän kuin nyt on saatavilla. Toisaalta monessa vastauksessa todetaan, että kieli- ja kulttuuriryhmien opetus ei suinkaan koske kaikkia Suomen kuntia ja

kouluja. S2-opetuksen myötä saataviin tukitoimiin rehtorit ovat kohtalaisen tyytyväisiä ja toivovat tuen kohdentamista erityisesti alkuopetukseen. Parissa vastauksessa esitetään suora kysymys:

Missä menee raja oman kulttuurin huomioimisen ja yhteiskuntaan sopeutumisen välillä?

Valtakunnan tasolla kannattaisi kerätä tietoa ja kokemuksia onnistumisista ja epäonnistumisista kouluista, joissa on paljon maahanmuuttajia.

Tavoitteet tulisi ajatella niin, että olemme Suomessa ja suomalaisia. Opetamme suomalaista kulttuuriperintöä ja he elävät maan tavan mukaisesti.

Käytännön toimivuus kokonaisuutena

Opetussuunnitelman perusteisiin toivotaan joustavuutta, väljyyttä, sisältöjen karsimista, kevyempää rakennetta, painotuksien tasapainotusta, oppisisältöjen osuuskien keventämistä ja yhteisten osioiden merkityksen vahvistamista. Toimisiko käsikirjamalli pika-apuna, jolloin keskeiset asiat löytäisi nopeasti eivätkä ne hukkuisi asioiden runsauteen? Niin ikään kaivataan enemmän kosketuspintaa tämän päivän oppilaisiin ja yhteiskuntaan. Toisaalta rehtorit ovat rakenteeseen kohtalaisen tyytyväisiä, mutta he muistuttavat siitä, kuinka paljon Suomessa on pieniä kouluja (esim. nivelkohtien toimimattomuus). Isona haasteena, ikään kuin ikuisuustoiveena, esitetään se, miten saataisiin opettajat käyttämään enemmän opetussuunnitelmaa oppikirjan sijaan ja innostumaan opetussuunnitelmasta.

Varje lärare borde vara med och utveckla förnya och utarbete läroplanen så den blir en levande del i skolvardagen, inget som finns i hyllan.

... satsa på skolan.

Krävs ju dock att den nationella timplanen anger riktlinjerna.

Työsuunnitelma osana opetussuunnitelmaa

Tärkeä asiakirja, jolla OPS avataan vuoden toiminnoiksi. Helppo nostaa vuosittain muutama teema, jotka halutaan pidettävän ohjenuorana. Rakenteessa voisi jo yhdistää normipohjaisen OPSiin liittyvän työsuunnitelmapohjan. Suora jatku-mo: opetussuunnitelma – koulu- tai kasvatustrategia kunnassa – työsuunnitelma koulussa.

Vastauksissa on luettavissa seuraavanlaisia toiveita ja kommentteja työsuunnitelmasta osana opetussuunnitelmaa.

Toteutus vaihtelee valtavasti eri kunnissa riippuen pitkälti siitä, onko kuntaan rakennettu sivistystoimen ja/tai opetustoimen strategia. Entä erilliset osiot tilastoille

ja pedagogiselle osuudelle? Valtakunnallinen yhtenäisyys toivottavaa. Työsuunnitelma pakottaisi kouluja pohtimaan omia toimintatapojaan vuosittain entistä enemmän.

Tulevaisuudessa tarvittavien tietojen ja taitojen huomioiminen oppisisällöissä

Kun tarkastellaan rehtoreiden vastauksia kysymykseen, joka käsitteli tulevaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja, esille nousee selkeästi kaksi asiaa: yhteistyöhön, vuorovaikutukseen ja hyviin tapoihin liittyvät taidot sekä tietotekniikkaan ja mediakasvatukseen liittyvät taidot.

Seuraavanlaisia vastauksia oli luettavissa lukuisia:

Vuorovaikutustaidot laajasti; erilaisuuden kohtaaminen läpäisyperiaatteella OP-Siin.

Tässäkin tullaan mielestäni työtapoihin. Taidot ovat tärkeämpiä ja niiden oppiminen.

Laaja yleissivistys. Arjen vuorovaikutus ja ryhmätoimintojen korostaminen.

Rehtorit kantavat huolta siitä, että eri oppiaineiden oppisisällöissä on valtavasti asiaa, mutta ihmisenä kasvuun ja toisen huomioonottamiseen ei tunnu jäävän aikaa.

Tietotekniikkaa ja mediakasvatusta kommentoidaan seuraavasti:

Atk- ja mediataidot ovat varmaankin keskeisimmät. Sitten tulee taito valikoida olenainen valtavasta tiedontulvasta. Kaiken pohjana on hyvä itseluottamus ja sosiaaliset taidot.

Kodit eivät kykene useinkaan siihen kasvatustyöhön.

Rehtorit tuovat esille myös huolensa opettajien täydennyskoulutuksen riittävydestä ja opettajien käytössä olevien opetusmenetelmien ajanmukaisuudesta. He esittävät toiveen, että tulevaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja pohditaan syvällisesti myös opettajankoulutuksessa ja otetaan huomioon, että 2010-luvulla tarjottavalla opettajien koulutuksella vastataan niiden oppilaiden tarpeisiin, jotka ovat työelämässä 2030–2040-luvuilla.

Kun opettajankoulutus ja työssä olevien opettajien täydennyskoulutus on vahvasti mukana seuraavalla opetussuunnitelmakierroksella, on myös tulevaisuudella mahdollisuus olla läsnä. Tulevaisuuden tietoihin ja taitoihin suhtaudutaan vakavasti ja asiaa pidetään tärkeänä. Tämän takia onkin yllättävää, että vain yhdessä vastauksessa otettiin esille peruskoulun jälkeiset opinnot. ”Olisi jotenkin linkitettävä jatkumona jatkopintoihin”, kirjoittaa yksi huolestunut rehtori.

Rehtoriaineistoon perustuvat arvioivat kannanotot

Taulukko 7. Arvottavat päätelmät

Kriteeri	Perehdyttäminen, perehtyminen	OPSin toimivuus rehtorin kannalta	Tuntijako, nivelkohdat, välykset, valinnaiset aineet	Aihekokonaisuudet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
Tarkoituksenmukaisuus	Koulutus on riittämätöntä ja prosessi liian pitkä.	Yleinen osa ja oppiaineosat eivät ole laajuudeltaan ja painoarvoltaan tasapainossa.	Nivelkohdat eivät toimi, välyksien käyttö vähäistä, tuntijako painottuu lukuaineisiin.	Pitäisi edistää oppilaiden yhteistyötaitoja enemmän.	Jatko-opintokelpoisuus kaikille tasavertaisin lähtökohdin, kannustavaa arviointia on liian vähän.	10 vuoden sykli hyvä, pienimuotoiset tarkistukset 5 vuoden välein.
Ohjautuvuus	Tulee tavoitetaa kaikki osapuolet. Tulee ohjata kohti kansallisia päämääriä ja kasvatuksen ja opetuksen tasa-arvoa.	Rakenne kohtalaisen toimiva ja velvoittaa normina noudattamaan.	Tuntijako vaikuttaa ratkaisevasti koulunpitoon, esim. työjärjestykset valinnaisten aineiden toteutumiseen.	Vielä irrallisia muusta opetuksesta, ne eivät ohjaa koulu-kulttuuria.	Kaivataan kriteerejä arvosanalle 5.	Tasa-arvoisen koulun kaikkien. Ohjeistusta tarvitaan myös vuosittaisiin työsuunnitelmiin.
Kehittävyys	Pedagogisen johtajuuden edistämistä tuettava – samoin, seudullista yhteistyötä.	Säännöllinen arviointi tarpeen, jotta voi muuttua ja kehittyä käyttäjien tarpeen mukaan.	Kuntakohtainen opetus-suunnitelma valinnaisiin aineisiin.	Tavoite näkyä jokapäiväisessä opetuksessa on vielä kaukana.	Arvioinnin merkityksen tekeminen näkyväksi osaksi koulu-kulttuuria vaatii vielä hiomista.	Syklimäinen kehittäminen on toivottavaa, ei kaikkea kerralla.
Soveltamiskelpoisuus	Koulu- ja kuntakohtaiset joustot tarpeellisia.	Tulisi toimia erilaisissa kouluissa, erilaisten oppilaiden kanssa, tasavertainen kaikille.	Alueellista joustoa kehitettävä.	Pitäisi voida toteuttaa kuntakohtaisesti.	Eriysoppilaiden arviointi tarvitsee lisäohjausta.	Muutokset tarpeen mukaan arvioinnin jälkeen.

Opetussuunnitelmajärjestelmään kokonaisuutena ollaan tyytyväisiä: se antaa rehtorille mahdollisuuden kehittyä omassa työssään ja kannustaa ammatilliseen kasvuun. Rehtorit toteavat, että perusopetukselle annettua kasvatustehtävää tulisi selkiyttää ja yleissivistyksen merkitystä korostaa. Opetussuunnitelman toivotaan antavan ohjeistusta siihen, mitä asioita koulun pitäisi huomioida kasvatustehtävässään ja mitkä asiat taas kuuluvat selkeästi kotikasvatukseen. Nykyistä selkeämmän tehtäväjaon myötä kodin ja koulun välinen yhteistyö saisi uusia toimintamalleja ja toimisi entistä paremmin. Koulussa keskityttäisiin niihin kasvatuksen alueisiin, jotka selvästi kuuluvat koululle ja nivoutuvat hyvin koulun opetustehtävään.

Rehtoreiden huolena on se, tuleeko täydennyskoulutusta olemaan riittävästi tarjolla sekä heille itselleen että opettajille. Heidän mielestään erilaisten opetusmenetelmien monipuolinen käyttäminen opetustilanteen ja oppisisältöjen mukaan on vieläkin liian vähäistä. Opetuskäytäntöjä ei sovelleta riittävästi opetusryhmien mukaan, ja opetuksessa tukeudutaan liikaa oppikirjoihin opetussuunnitelman jäädessä sivurooliin. Tämä näkyy myös siinä, että erilaisiin oppimiskäsityksiin liittyvät käsitteet ja toimintatavat ovat edelleen opettajille vieraita. Kun koko henkilöstön pedagoginen osaaminen on vahvaa, hyvälle oppimiselle saadaan koko koulun tuki.

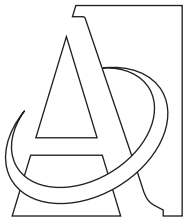
Rehtoreiden näkemykset opetuksen eheyttämisestä ovat yhdensuuntaisia: toivotaan, että opettajien välinen yhteistyö ja sen myötä laajempien kokonaisuuksien opiskelun tehostuu yksittäisen tiedon sijaan. Tämä tulee esille myös siinä toiveessa, että aihekokonaisuuksille olisi oma resurssinsa tuntijaossa, joko viikkotuntimääränä tai tiettyinä opetustuntimääränä lukuvuodessa. Jos opetussuunnitelma koetaan liian kankeaksi välineeksi esimerkiksi aihekokonaisuuksien kirjaamiseen osaksi koulun toimintaa, niin työsuunnitelman merkitystä tulisikin korostaa juuri koulukohtaisessa toiminnassa. Työsuunnitelman suotaisiin kehittyvän pedagogiseksi asiakirjaksi sen sijaan, että siinä vain esitettäisiin tilastoja.

Rehtoreiden mielipiteet valinnaisten aineiden asemasta ovat niin ikään yhdensuuntaisia. Valinnaisia aineita toivotaan lisää – nimenomaan todellista valinnaisuutta, ei esimerkiksi lukujärjestysten reunaehtojen rajaamaa valinnaisuutta. Taito- ja taideaineiden aseman vahvistaminen ei rajoitu valinnaisiin aineisiin, vaan taito- ja taideaineita toivotaan lisää kaikille yhteisinä oppiaineina. Mikäli taito- ja taideaineiden sekä valinnaisten aineiden asema vahvistuu, saadaan oppilaan arvioinnissa paremmin esille arvioinnin eettinen ulottuvuus ja oppilaan arvioinnin kannustava merkitys kasvaa.

Rehtoreiden vastauksissa pohdittiin hyvin vähän yhteistyötä toisen asteen oppilaitosten kanssa. Tällaisen yhteistyön tulisi kuitenkin olla huomattavasti enemmän esillä ainakin perusopetuksen yläluokilla. Sen tulisi heijastua opettajien ja koulun johdon ajatuksiin ja ennen kaikkea toimintaan.

Taulukko 8. Kehittämistarpeet ja -ehdotukset rehtoreiden vastausten perusteella

Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus	Tuntijako, välykset, nivelkohdat, valinnaiset aineet	Aihekokonaisuudet	Arviointi	Kehittäminen
<p>Tietotaitoa lisättävä opetusmenetelmistä, oppimiskäsityksistä, työtavoista ja oppilaan arvioinnista.</p>	<p>Yleisen osan ja oppiaineosan sisältöjen oltava rakenteeltaan samanlaisia. Eri oppiaineiden oppisisältöjen määrää tulee vähentää.</p> <p>Jokaisessa oppiaineessa tulee määrittellä kaikille yhteinen osio, kunta-kohtaiset lisäosat esim. valinnaisissa aineissa ja aihekokonaisuuksissa.</p> <p>Vuosittaisiin työsuunnitelmiin ohjeistus. Käsikirjamalli lisänä käytännön koulunpitoon.</p>	<p>Nivelkohdat kahden vuosiluokan välein. Opetuksen järjestäjän tulisi arvioida omaa tuntijakoaan 3–4 vuoden välein. Opetustunteja lisää alaluokille. Valinnaisia aineita lisää myös alaluokille.</p>	<p>Kunta-kohtainen mahdollisuus valita aihekokonaisuuksien sisällöt.</p> <p>Oma tuntimäärä tuntijakoon, joko viikko-tuntimääränä tai tuntimääränä / koulupäivinä / lukuvuosi, mahdollisuus kunta-kohtaiseen toteutukseen on tarpeellinen.</p>	<p>Monipuolista ja kannustavaa arviointia enemmän.</p> <p>Kriteerit myös arvosanalle 5. Arvioinnin eettisen ulottuvuuden ymmärtäminen, laadullisen arvioinnin sisäistäminen opetuksessa.</p>	<p>Kohti ehyempää perusopetusta.</p> <p>Eri oppiaineiden opettajien välisen yhteistyön rakentaminen ja pedagogiseen yhteistyöhön velvoittaminen. Peruskoulun jälkeisten opintojen huomioonottaminen OPSin perusteissa.</p>



Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä

Opettaja-aineistossa vastaajia oli kaikkiaan 529. Ruotsinkielisiä koko opettaja-aineistosta oli 118 (22 %). Naisia oli 409 (77 %) ja miehiä 120 (23 %). Luokanopettajakoulutus oli 241:llä, aineenopettajakoulutus 291:llä ja erityisopettajakoulutus 56:lla. Osalla vastaajista oli useampi opettajapätevyys. Luokanopettajana toimi 38 % ja aineenopettajana 62 % vastaajista.

Opettajien perehdyttäminen ja perehtyminen opetussuunnitelmaan

Vastaajista 447 (71 %) oli osallistunut opetussuunnitelmatyöhön. Työryhmän puheenjohtajia oli 6 %, sihteereitä 4 %, prosessinohjaajia 2 %, aineryhmän jäseniä 54 % ja tekstin tuottajia 18 %. Vaihtelua aiheutui puuttuvista tiedoista. Perusopetuksen opettajista opettajakokemusta oli 16 %:lla alle 5 vuotta, 23 %:lla 5–10 vuotta, 26 %:lla 11–19 vuotta, 24 %:lla 20–29 vuotta ja 12 %:lla vähintään 30 vuotta. Kaikki ikäryhmät olivat hyvin edustettuina.

Opetuksen järjestäjä huolehtii opetussuunnitelmatyön paikallisesta järjestämisestä, organisoinnista ja resursoinnista. Taulukossa 1 kuvataan opettajien kokemuksia järjestelyiden onnistumisesta.

Taulukko 1. Opetuksen järjestäjän rooli opetussuunnitelmatyössä opettajien kokemana

Mielipide	Opetuksen järjestäjä organisoii opetussuunnitelmatyön hyvin. (448) %	Opetuksen järjestäjä antoi opetussuunnitelmatyöhön hyvät resurssit. (449) %	Opetussuunnitelmatyössä oli käytettävissä riittävästi tukitoimia (esim. koulutusta, neuvontaa). (447) %
1 täysin eri mieltä	3	11	11
2	16	23	32
3	37	34	32
4	32	23	16
5 täysin samaa mieltä	7	5	4
6 ei tietoa	5	4	5

Vastaajista 39 % oli sitä mieltä, että organisointi onnistui ja eri mieltä oli 19 %. Resurssien suhteen ei oltu yhtä tyytyväisiä, 28 % piti niitä hyvinä ja 34 % oli eri mieltä.

Erään opettajan kommentti:

Uudistuksen perustelut jäävät usein epäselviksi. Keskustelu uudistuksen syistä on satunnaista. Opettajia informoidaan liian vähän ja koulutus asiaan on olematonta. Suunnittelulle ei varata riittävästi aikaa.

Tukitoimien (koulutus, neuvonta) suhteen oli eniten tyytymättömyyttä. Opettajista 43 % piti niitä riittämättöminä ja 20 % riittävinä.

Opetussuunnitelma opettajan työn kannalta

Opetussuunnitelman perusteita pyydettiin arvioimaan niiden toimivuuden kannalta ja normatiivisuuden suhteen (taulukko 2).

Vastaajista 57 % oli sitä mieltä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 antavat hyvän pohjan perusopetuksen järjestämiseen ja vain 6 % oli päinvastaista mieltä. Ilmeisesti perusteita ei pidetä erityisen normatiivisina, koska 46 % vastaajista oli niiden normatiivisesta luonteesta eri mieltä, tai ainakaan niiden ei koeta

Taulukko 2. *Opetussuunnitelman perusteet asiakirjana opettajien mielestä*

Mielipide	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 antavat hyvän pohjan perusopetuksen järjestämiseen. (528) %	Perusopetuksen perusteiden 2004 normatiivinen luonne rajoittaa opettajan toimintavapautta. (525) %
1 täysin eri mieltä		9
2	6	37
3	31	28
4	46	11
5 täysin samaa mieltä	11	5
6 ei tietoa	5	10

rajoittavan opettajan toimintavapautta. Toisaalta suomalainen opettaja on hyvin koulutettu ammattilainen ja haluaa tehdä työtään itsenäisesti.

Opetussuunnitelman roolia opettajan arjessa kuvataan taulukon 3 väittämissä. Opetussuunnitelma, oppimateriaalit ja opetusmenetelmät ovat hyvin toimiessaan keskeisiä kouluopetuksen laadun tekijöitä.

Oppikirjat eivät korvaa opetussuunnitelmaa 39 %:lla vastaajista, mutta 26 %:lla näin käy. Vastauksissa on runsaasti hajontaa. Oppikirjat koetaan vahvasti opetussuunnitelman mukaisiksi (46 %), mutta myös päinvastaisia näkökulmia tuli esiin (20 %). Ongelmaksi opettajien mielestä muodostuu se, että *oppikirjat ohjaavat käytännössä aika paljon opetusta, eivätkä ne pysy uudistamisen tahdissa.*

Missä aineissa oppikirjojen ohjaavuuden huomaa erityisesti? Aineita olivat muun muassa äidinkieli ja kirjallisuus, tietotekniikka, matematiikka, ympäristö- ja luonnon-tieto, uskonto, elämäkatsomustieto, musiikki, historia ja käsityö. Taito- ja taideaineet mainitaan erityisesti siksi, että niissä ei kaikissa ole valmiita oppimateriaaleja ja oppikirjoja. Yksilöllistetystä erityisopetuksessa materiaali joudutaan edelleen valmistamaan suuressa määrin itse. Myös todetaan, että *Uusien oppikirjojen sisällöt vastaavat hyvin opetussuunnitelman sisältöjä.* Ongelmana mainitaan useimmiten se, että kouluilla on käytössä kierrätettäviä vanhentuneita oppikirjoja, koska uusiin ei ole rahaa. Opetussuunnitelmauudistus ei vaikuttanut merkittävästi opettajien käyttämiin työtapoihin. Tällöin se ei ainakaan toiminut pedagogisen oppaan tavoin toimintaa kehittävästi. Pedagogisten tukimateriaalien tarve tuotiinkin esille:

Vi borde kunna erbjuda undervisningslitteratur till läroplansämnen. Det är ekonomiskt omöjligt att skaffa nytt undervisningsmaterial då läroplanerna ändras ofta.

Taulukko 3. Opetussuunnitelma, oppimateriaalit ja opetusmenetelmät

Mielipide	Oppikirjat ja oppimateriaalit korvaavat arkityössäni paikallisen perusopetuksen opetussuunnitelman. (526) %	Oppikirjojen sisällöt ovat yhdenmukaisia opetussuunnitelman kanssa. (524) %	Opetussuunnitelmaudistus monipuolista perusopetuksessa käyttämiäni työtapoja. (526) %
1 ei juuri lainkaan	14	4	17
2	25	16	22
3	30	27	30
4	21	33	11
5 erittäin paljon	5	13	0
6 ei tietoa	5	7	20

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 määritteli, minkä tahojen kanssa yhteistyössä opetussuunnitelmat tuli tehdä. Tärkeänä kehittämisen lähtökohtana oli myös yhtenäinen perusopetus ja esiopetus sen osana. Taulukossa 4 tarkastellaan opettajien mielipiteitä yhteistyön onnistumisesta.

Opetussuunnitelmatyö ei täysin onnistunut vastaajien mielestä kehittämään eri sidosryhmien välistä yhteistyötä. Myöskään esiopetuksen niveltymisen perusopetukseen aiotulla tavalla ei näyttänyt onnistuneen tai vastaajilla ei ollut tietoa tai käsitystä asiasta. Ajatukseen yhtenäisen perusopetuksen idean toteutumisesta suhtautui puolet opettajista joko neutraalisti tai eivät osanneet sanoa (51 %). Jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 31 % ja jokseenkin tai täysin eri mieltä 18 % opettajista.

Opetussuunnitelmatyön prosessinomaisen luonteen on ollut tarkoitus sitouttaa opettajat noudattamaan opetussuunnitelmaa. Täysin tai lähes samaa mieltä tästä on 44 % opettajista ja 20 % on jokseenkin tai täysin eri mieltä.

Taulukossa 5 kuvataan sitä, miten opetussuunnitelman ohjaavuus näkyy koulutyön toteutuksessa ja opettajan arjessa.

Taulukko 4. *Opetussuunnitelmatyö yhteistyön kehittäjänä*

Mielipide	Opetussuunnitelmatyö edisti koulun ja sen ulkopuolisten sidosryhmien yhteistyötä. (446) %	Kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutui opetussuunnitelmatyössä. (444) %	Opetussuunnitelmauudistuksessa esiopetus niveltyi perusopetukseen luontevasti. (444) %
1 täysin eri mieltä	11	17	6
2	26	25	15
3	27	25	23
4	19	16	18
5 täysin samaa mieltä	6	4	5
6 ei tietoa	11	13	33

Taulukko 5. *Opetussuunnitelman ohjaavuus käytännössä*

Mielipide	Opetussuunnitelma ohjaa käytännön kasvatus- ja opetustyötäni. (526) %	Opetussuunnitelman kasvatustyöhön ja oppisisältöihin liittyvät tavoitteet ohjaavat päivittäistä opetus- ja kasvatustyötäni. (520) %	Sovellan opetussuunnitelman pedagogisia ohjeita opetustyöhöni esimerkiksi oppimiskäsitystä ja työtapoja koskevia. (512) %
1 ei juuri lainkaan	1	1	2
2	5	6	9
3	21	24	32
4	53	51	46
5 erittäin paljon	20	18	11

Vastaajista 73 % katsoi, että opetussuunnitelma ohjaa heidän käytännön kasvatus- ja opetustyötään. Kielteisiä vastauksia oli 6 %:lla. Myös opetussuunnitelman kasvatus-työhön ja oppisisältöihin liittyvät tavoitteet tuntuvat ohjaavan päivittäistä työskentelyä, koska 69 %:lla vastanneista vastaus painottui positiiviseen päähän. Opetussuunnitelmalla on tärkeä merkitys koulutyön toteuttamisessa, koska sen koettiin näin vahvasti vaikuttavan opettajan työhön.

Vähän yli puolet (57 %) arvioi soveltavansa opetussuunnitelman pedagogisia ohjeita opetustyöhönsä, 32 % suhtautui neutraalisti ja lähes tai ei juuri lainkaan vastauksia oli 11 %. Tässä kohden arviot olivat edelliseen verraten vähän varovaisempia. Tosin opettajalla on menetelmällinen vapaus tehdä työtään.

Hieman yli puolet (58 %) koki, että opetussuunnitelma tuki koulun vuosittaisen työ- tai toimintasuunnitelman laatimista. Lisäksi neutraalisti suhtautui 23 %. Negatiivinen kanta oli yhteensä vain 11 %:lla. Opetussuunnitelma toteutuu konkreettisesti vuosittaisen suunnittelun avulla, ja sen tekeminen lienee tällä hetkellä kouluissa valitseva käytäntö.

Opettajista 45 % oli sitä mieltä, että opetussuunnitelman perusteet uudistetaan lähes tai liian usein. Neutraalisti tai ei osannut sanoa vastasi 50 % vastaajista. Mieli- pide lähes tai liian harvoin oli kuitenkin osalla opettajia (6 %). Avoimissa vastauksissa, joissa opettajat perustelivat kantansa opetussuunnitelman perusteiden uudistamistiheydestä, tuli usein esille se, että noin 10 vuoden välein tapahtuva tai nykyinen uudistaminen on sopiva.

OPSien uudistaminen kerran 10 vuodessa on kohtuullinen tiheys. Se mahdollistaa hillityt korjausliikkeet, joita yhteiskunnan ja elinkeinoelämän muutokset sekä uusien pedagogisten virtausten käyttöön otto edellyttävät.

Itse opetussuunnitelmatyön opettajat kokivat *vievän aikaa perustyöltä, kun kuitenkin perusasioiden opetus pysyy lähes samansisältöisenä ja käyttökelpoisuutta ei ehditä käytännössä kokeilla tarpeeksi, kunnes tulee jo uusi suunnitelma. Muutokset ovat kuitenkin olleet aivan pieniä siihen työmäärään nähden, mitä on tehty, ja perusteiden vaikuttavuus ja toimivuus pitää arvioida rauhassa ennen uusien perusteiden suunnittelun aloittamista. Lisäksi työ koulun tasolla on liian suuri tehdä oman työn ohessa. Opettajat eivät toivo uudistuksia uudistusten vuoksi, vaan selkeään tarpeeseen: Uudistusten perustelut jäävät usein epäselviksi ja opsin sisältöjen tulee olla sen verran relevantteja, että uudistustarvetta ei kovin usein edes synny. Liian usein uudistettaessa tulee vain sanojen kääntelyä.*

Tuntijaosta todettiin, että *tuntijaon muutoksilla on suurin merkitys oppilaan kannalta. Toinen vastaaja toteaa, että todelliset ja konkreettiset sisältömuutokset toteutuneessa ops:ssa ovat johtuneet käytännössä tuntijaon muutoksista.*

Eräs näkökulma uudistamiseen oli: *...maailma muuttuu kovaa vauhtia, mutta koulu kestää edelleen 9 (10) vuotta, joten oppilaiden läpikäymä ops pirstoutuu melkein kaikilla eli kukaan ei opiskele kokonaista voimassa olevaa opsia ikinä alusta loppuun... Usein esitettiin myös kevyempiä päivityksiä tehtäväksi ja opetussuunnitelmatyön jatkuvuuden tarve: *Inte allt på en gång. Ett 'rullande' system med ett par ämnen i gången.**

Edellisen opetussuunnitelmauudistuksen tarkoituksena oli myös se, että opetussuunnitelmatyö muodostaisi jatkuvan prosessin ja siihen liitettäisiin myös sen arviointi ja toteutuksen seuranta. Taulukossa 6 tarkastellaan lukuvuosittaisia kokemuksia koulun tasolta.

Laatimiseen käytetään tosi paljon aikaa – ja usein palkatta. Tuntuu, ettei valmiita suunnitelmia lueta ja varsinkaan jo olemassa olevia suunnitelmia ei KEHITETÄ.

Taulukko 6. Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen kouluissa

Mielipide	Opetussuunnitelmaa arvioidaan koulussamme säännöllisesti joka lukuvuonna. (463) %	Opetussuunnitelmaa kehitetään koulussamme säännöllisesti joka lukuvuonna. (469) %
1 täysin eri mieltä	15	16
2	29	29
3	25	27
4	19	20
5 täysin samaa mieltä	12	8

Säännöllistä opetussuunnitelman arviointia tapahtuu 31 %:ssa kouluista. Tässä asiassa täysin tai jokseenkin eri mieltä on 44 % vastaajista. Kehittämisen suhteen prosenttiluvut ovat 28 % positiivisia ja 45 % kielteisiä vastauksia. Opetussuunnitelma-ajattelu pohjaa edelleenkin asiakirjamalliin: kun se on kerran tehty, niin se riittää.

Opettajista 40 % kokee voivansa kehittää omaa työtään opetussuunnitelman avulla (taulukko 7). Eri mieltä on kuitenkin 27 % opettajista. Koulussa tapahtuva jatkuva opetussuunnitelmatyö ei ole välttämätön edellytys sille, että opettaja voi kehittää omaa työtään. Tätä mieltä on 46 % vastaajista. 24 % kokee sen olevan välttämätön edellytys. Opetussuunnitelma ei sido opettajaa siinä määrin, etteikö hän voisi toteuttaa omia kasvatuserityksiään. Tätä mieltä on 67 % vastaajista.

Tuntijako, tavoitteet ja sisällöt

Seuraavassa tarkastellaan opettajien mielipiteitä tuntijaosta sen yleisen sivistystehtävän näkökulmasta.

Taulukko 7. Opetussuunnitelma opettajan ammatillisen kehittyminen edistäjänä

Mielipide	Voin kehittää omaa työtäni jatkuvasti opetussuunnitelman avulla. (505) %	Koulussa tapahtuva jatkuva opetussuunnitelmatyö on välttämätön edellytys sille, että voin kehittää omaa työtäni. (501) %	Opetussuunnitelma antaa minulle riittävästi mahdollisuuksia toteuttaa omia kasvatusnäkömyksiäni. (495) %
1 täysin eri mieltä	7	19	3
2	20	27	10
3	33	30	20
4	28	18	41
5 täysin samaa mieltä	12	6	26

Taulukko 8. Tuntijako ja perusopetuksen yleissivistävän tehtävän toteutuminen

Mielipide	Oppilaat voivat saada riittävän yleissivistyksen opiskellessaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin kuuluvien tavoitteiden mukaisesti. (526) %	Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on riittävästi kouluopetuksen opetuksellisia ja kasvatuksellisia päämääriä. (525) %	Nykyinen tuntijako luo hyvät edellytykset toteuttaa perusopetuksen yleissivistävää tarkoitusta eri oppiaineissa. (525) %
1 täysin eri mieltä	1	1	13
2	5	6	26
3	19	23	23
4	41	40	23
5 täysin samaa mieltä	30	24	9
6 ei tietoa	4	6	6

Valtaosa vastaajista (71 %) on sitä mieltä, että oppilaat saavat riittävän yleissivistyksen opiskellessaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin kuuluvien tavoitteiden mukaisesti (taulukko 8). Kouluopetuksen opetuksellisia ja kasvatuksellisia päämääriä pitää riittävinä 64 % vastaajista. Tuntijako sen sijaan jakaa mielipiteet. Vastaajista 39 % on sitä mieltä, että nykyinen tuntijako ei luo hyviä edellytyksiä toteuttaa perusopetuksen yleissivistävää tarkoitusta eri oppiaineissa.

Tuntijaon nivelkohdat ja välykset (taulukko 9) olivat merkittävä muutos aikaisempaan tuntijakoon. Lisäksi valinnaisuus väheni huomattavasti.

Taulukko 9. *Tuntijaon nivelkohdat, välykset ja valinnaisuus*

Mielipide	Tuntijaon nivelkohdat jakavat oppiaineiden sisällöt toimiviin kokonaisuuksiin. (524) %	Tuntijaon välykset toimivat tarkoituksenmukaisesti. (521) %	Valinnaisuus toteutuu perusopetuksessa riittävässä määrin. (525) %
1 täysin eri mieltä	6	6	19
2	22	16	24
3	29	28	20
4	18	16	20
5 täysin samaa mieltä	3	4	8
6 ei tietoa	22	30	9

Yli puolet vastaajista (51 %) suhtautui neutraalisti tai ei osannut ottaa kantaa nivelkohtien toimivuuteen oppiaineitten sisältöihin nähden. Toimivina tai täysin toimivina niitä piti 21 %, ja täysin eri mieltä niiden toimivuudesta oli 28 %. Eräs vastaus kuului: *Nivelvaiheet ovat teennäisiä tai väärässä kohdassa.*

Kannan ottaminen välyksiin oli yhtä vaikeaa kuin nivelkohtien arviointi. 58 % suhtautui niihin neutraalisti tai ei osannut sanoa. 22 % prosenttia ei pitänyt välyksiä tarkoituksenmukaisina ja vain 20 % koki niiden toimivan lähes tai täysin tarkoituksenmukaisella tavalla. Voi myös ajatella, että välykset ja nivelkohdat tuntuvat opettajista vierailta käsitteiltä, koska tuntijako on varsinaisesti tehty opetuksen järjestäjän toimesta ja siihen ovat vaikuttaneet myös käytettävissä olevat resurssit.

Valinnaisuuden toteutuminen riittävässä määrin sai kannatusta 28 %:lta vastaajista, ja eri mieltä oli 43 %. Opettajat eivät siten pidä valinnaisuutta perusopetuksessa riittävinä. Syynä nähdään myös taloudelliset tekijät ja säästöt. Strukturoimattomissa vastauksissa otettiin kantaa, miten asian voisi järjestää: *Teoria-aineita voisi yhdistää ja*

taitoaineita lisätä. Valinnaisuutta pidettiin erittäin tärkeänä kouluviihtyvyyden, motivaation ja erilaisten oppijoiden kannalta. Alakoulussa ja edellisen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen koettiin valinnaisuuden olevan todella vähissä ja *valinnaisuutta kaikissa muodoissaan tulisi lisätä.*

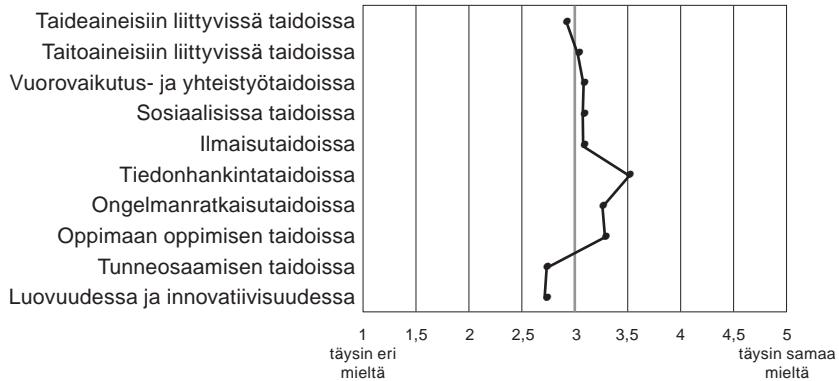
Edellisen opetussuunnitelmauudistuksen perusajatuksia oli sisällyttää samoihin perusteisiin erityisopetus ja kieli- ja kulttuuriryhmien opetus (taulukko 10).

Taulukko 10. *Erityisryhmien, integraation ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen*

Mielipide	Miten hyvin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 tukee erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistä? (524) %	Miten hyvin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 tukee kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen järjestämistä? (523) %	Miten hyvin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 tukee oppilaiden sosioemotionaalisen hyvinvoinnin vahvistamista? (522) %
1 ei juuri lainkaan	5	3	8
2	18	13	24
3	28	22	31
4	20	12	13
5 erittäin paljon	3	1	2
6 ei tietoa	26	49	22

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämiseen ei oikein osattu ottaa kantaa. Vastanneista 54 % suhtautui joko neutraalisti (vaikea sanoa) tai vastaajalla ei ollut tietoa asiasta. Opetussuunnitelman perusteet 2004 tuki 23 %:n mielestä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistä, ja 23 %:n mielestä se ei tukenut sitä lähes tai juuri lainkaan. Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen järjestämisestä oli edellistä vielä vähemmän tietoa (49 % vastauksista), tai suhtautuminen ei ollut positiivista eikä negatiivista (22 %). Vain 15 % vastaajista on sitä mieltä, että perusteet tukevat oppilaiden sosioemotionaalisen hyvinvoinnin vahvistamista.

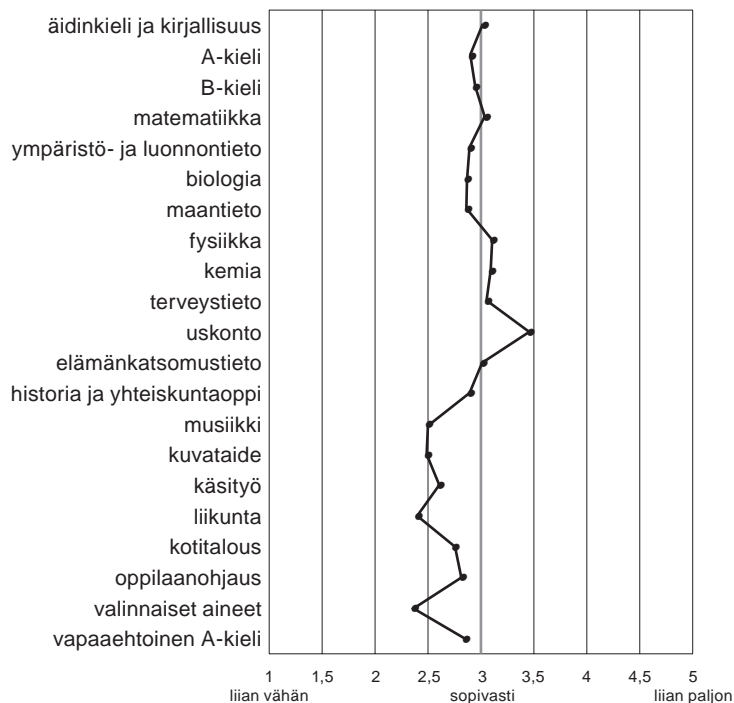
Perusopetuksen sisällöissä ja tuntijaossa korostuvat opettajien mielestä tiedonhankintataidot, ongelmanratkaisutaidot ja oppimaan oppimisen taidot, jotka ovat arvioinneissa yli keskiarvon. Taideaineisiin liittyvät taidot ja tunneosaamisen taidot jäävät alle keskimääräisen, samoin luovuudessa ja innovatiivisuudessa kehittyminen (kuvio 1).



Kuvio 1. *Oppilaiden mahdollisuudet kehittää taitojaan eri osaamisen alueilla vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen ja tuntijaon avulla (keskiarvo)*

Tuntijako ja oppiaineiden tai aineryhmien tuntien määrä

Perusopetuksen tuntimäärät näyttävät opettajien mielestä olevan tasapainossa lähinnä reaaliaineissa (kuvio 2), uskontoa lukuun ottamatta. Taito- ja taideaineet ja valinnaisaineet jäävät liian vähäisen tuntimäärän puolelle heidän arvioissaan.



Kuvio 2. *Perusopetuksen opettajien mielipiteet eri oppiaineiden oppituntimäärästä (keskiarvo)*

Lähes kaikkiin aineisiin toivottiin lisää tunteja, uskontoa lukuun ottamatta. Moni jatkoi kuitenkin näkemyksen, että *yhteinen ei-tunnustuksellinen katsomusaine tarvitaan*. Tämä pohdinta tuli esille myös silloin, kun opettajat tarkastelivat eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien oppilaiden opetuksen järjestämistä.

Kokonaistuntimäärää ollaan valmiit nostamaan, erityisesti alakoulun puolella. *Oppilaan tuntimäärää voidaan alarajalta kohottaa 1-2 tuntia viikossa. Nykyinen säästövimma ajaa kunnat toimimaan minimeillä – opetuksen laatu kärsii selvästi. Enemmän tunteja toivottiin erityisesti taito- ja taideaineisiin ja vieraisiin kieliin. Valinnaisuutta toivottiin myös lisää, erityisesti taito- ja taideaineisiin. Myös ruotsin kieltä ehdotettiin valinnaiseksi, mutta sen tuntimäärää lisättäväksi.*

Taideaineiden merkitystä korostetaan melko vahvoin ilmaisin: *Taideaineille olisi saatava sama rooli kuin liikunnalle, sillä liikunta on vahva opsissa. Tiedetään, kuinka tärkeä liikunta on ihmisen fyysiselle hyvinvoinnille. Taideaineiden merkitys ihmisen henkiselle hyvinvoinnille on ehdoton. 'Ruumis on hengen temppele!', mutta ikävää jos se temppele on tyhjillään, totesi eräs oppilas. Tosin liikuntatuntejakin toivottiin lisää joissain vastauksissa.*

A2-kieli ehdotetaan poistettavaksi alakoulusta, samoin fysiikka ja kemia. Lisää tunteja toivottiin *ns. kansalaistaidoista*, koska *sosiaalisten taitojen ja käyttäytymistaitojen mureneminen näkyy koulun arjessa*. Samantapaisia kommentteja olivat:

Elämänhallintaan liittyviin aineisiin lisää tunteja!

Opinto-ohjaus, terveystieto, yhteiskuntaoppi ovat käytännön elämää, selviytymistä, syrjäytymisen ehkäisyä tukevia aineita, mielestäni syytä pitää tuntimäärä riittävänä. Liikuntaa lisää nykylapsille. Valinnaisaineet tukevat käytännön työssä menestyviä eli opettamiani erityisoppilaita. Heille mahdollisuus valita valinnaisaineita laajemmaksi.

Lisää taide- ja taitoaineita. Lisäävät kouluviihtyvyyttä ja vähentävät jopa mielen-terveydellisiä ongelmia.

Terveystietoa vähemmäksi, sitä on hyvä olla jonkin verran, mutta nykyinen tuntimäärä on liioiteltua: Päällekkäisyyksiä liikunnan, biologian ja kotitalouden kanssa. Liikunnassa ja kotitaloudessa oikeasti tehdään jotain, terveystiedossa vain puhutaan niiden tekemisestä.

Uusia oppiaineenimikkeitä esitettiin tässä kohden muutamia: ilmaisutaito, tietotekniikka, teknologia ja tieto- ja viestintätieteet. Ja lisää tunteja saisi, jos *teoria-ainesta voisi yhdistää ja taitoaineita lisätä*. Eri koulujen tuntijakojen yhtenäistäminen olisi toivottavaa helpottamaan koulun vaihtoa. Myös tasoryhmituksen tarpeellisuus mainitaan muutamassa vastauksessa.

Aihekokonaisuudet

Aihekokonaisuudet ovat jossain määrin irrallinen osa opetussuunnitelmaa ja niiden toteuttaminen opetuksessa kirjavaa (taulukko 11): *Näiden merkitys avautuu kentällä heikosti tai niistä on väärä käsitys.* Vastauksissa esitetään monenlaisia ratkaisuja niiden kehittämiseksi. Osa opettajista on tyytyväisiä nykytilanteeseenkin ja osa toteaa, että ne jäävät myös käsittelemättä: *Näyttävät paperilla hyvältä, mutta käytännössä ne unohtaa ottaa mukaan omiin suunnitelmiinsa.* Toteuttamisen ongelma näyttyy enemmän aineopettajajärjestelmässä: *Yläluokilla aineopettajajärjestelmässä vaatii suunnittelua, voi jäädä toteutumattakin.* Suurin osa opettajista sisällyttäisi ne olemassa oleviin oppiaineisiin.

Taulukko 11. *Aihekokonaisuuksien merkitys kouluopetuksessa*

Mielipide	Aihekokonaisuudet ovat sisältöjensä puolesta toimiva osa opetussuunnitelmaa. (515) %	Aihekokonaisuudet täydentävät ainekohtaisia opetussuunnitelmia tarkoituksenmukaisesti. (513) %	Aihekokonaisuudet tarvitsevat oman tuntimäärän tuntijakoon. (511) %
1 täysin eri mieltä	5	4	21
2	17	17	14
3	40	39	19
4	24	24	17
5 täysin samaa mieltä	4	5	10
6 ei tietoa	10	11	19

Kyselyssä opettajien oli vaikea ottaa kantaa aihekokonaisuuksien toimivuuteen osana opetussuunnitelmaa, ja vastaukset hajaantuivat eri vastausvaihtoehdoille. Kaikkiaan 50 % suhtautui neutraalisti tai ei osannut sanoa kantaansa. Lähes tai täysin toimivina niitä piti 28 % vastaajista ja lähes tai täysin toimimattomina 22 %. Aihekokonaisuudet tarvitsevat oman tuntimäärän tuntijakoon 27 %:n mielestä ja 35 %:n mielestä taas ei. Omassa opetuksessaan aihekokonaisuuksia pitää tärkeänä 35 % opettajista. Täysin tai lähes samaa mieltä on 33 % opettajista väitteestä Aihekokonaisuuksia käydään läpi vähän koulumme opetuksessa. 53 % suhtautuu väitteeseen neutraalisti.

Aineittainen rakenne palvelee hyvin ja on käytännöllinen. Läpäisyperiaatteelliset kokonaisuudet voitaisiin mielestäni sisällyttää myös ainekohtaisiin tavoitteisiin, jotta ne varmasti tulisivat huomioiduiksi.

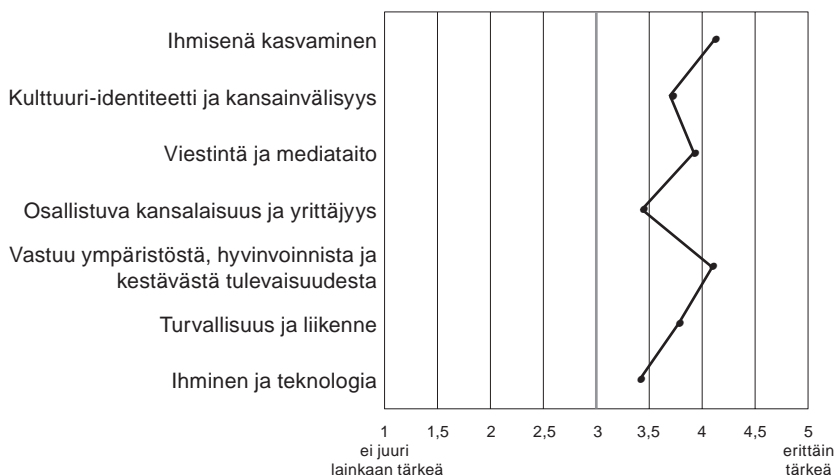
Osa opettajista koki, että aihekokonaisuudet ovat luonteva osa omaa opetusta tälläkin hetkellä, mutta siihen ei tarvita erikseen osoitettua tuntimäärää. Osa halusi niihin oman tuntiresurssin.

Aihekokonaisuuksien sisältöjä haluttiin kehittää muun muassa lisäämällä niihin tiedonhankintataitoja, mediakasvatusta, terveys- ja hyvinvointiasioita ja ylipäätään päivittää niitä 2010-luvun tasolle.

Ihmisenä kasvaminen ja turvallisuusnäkökulma tärkeitä. Omat tunnit niille; kansalaistaito takaisin?

Yrittäjyys ei kuulu peruskouluun.

Kokonaisuuksien selkiyttäminen opetussuunnitelmassa, jatkumo selkeäksi koko perusopetuksen osalta. Ihmisenä kasvaminen on joka tapauksessa koko opetuksen tärkein asia.



Kuvio 3. Aihekokonaisuuksien merkitys opetussuunnitelman toteutuksessa (keskiarvo)

Merkittävimmäksi nykyisen opetussuunnitelman aihekokonaisuudeksi nousee vastuu ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta. Myös ihmisenä kasvaminen koetaan tärkeäksi. Se tuli korostetusti esille myös avovastauksissa. Tosin se on koko perusopetuksen yleinen tavoite (ks. Perusopetuslaki 1998, 2 §). Kolmanneksi tärkein on viestintä- ja mediataito. Vähiten muihin verraten arvostetaan osallistuvaa kansalaisuutta ja yrittäjyyttä sekä ihminen ja teknologia -aihepiiriä. Näissä kaikissa arviot ovat kuitenkin keskimääräisesti positiivisia, joten ne koetaan sisällöiltään tärkeiksi (kuvio 3).

Arviointia koskevat asiat

Taulukko 12. *Oppilaan arvioinnin kriteerit*

Mielipide	Opetussuunnitelman perusteissa on riittävästi ohjeita perusopetuksen oppilaan arviointia varten. (516) %	Opetussuunnitelman tavoitteita voidaan käyttää hyvin perusopetuksen oppilaan arvioinnin kriteereinä. (515) %	Hyvän osaamisen ja päättöarvioinnin kriteerit palvelevat hyvin oppilasarvioinnin tavoitteita perusopetuksessa. (517) %
1 täysin eri mieltä	5	5	5
2	17	21	18
3	33	34	32
4	29	30	31
5 täysin samaa mieltä	13	8	9
6 ei tietoa	3	2	5

Vastanneista opettajista 42 % kokee, että opetussuunnitelman perusteissa on riittävästi ohjeita perusopetuksen oppilaan arviointia varten. Opettajista 38 % näkee, että opetussuunnitelman tavoitteita voidaan hyvin käyttää perusopetuksen oppilaan arvioinnin kriteereinä, ja 40 % on sitä mieltä, että hyvän osaamisen ja päättöarvioinnin kriteerit palvelevat hyvin oppilasarvioinnin tavoitteita perusopetuksessa. Kolmasosa opettajista suhtautuu kaikkiin näihin väitteisiin neutraalisti olematta puolesta tai vastaan, noin 20 % on täysin eri mieltä kaikissa arviointia koskevissa osioissa.

Vastaajista 40 % on sitä mieltä, että hyvän osaamisen ja päättöarvioinnin kriteerit ovat perusopetuksessa erittäin tarpeellisia oppilasarvioinnin yhtenäistämiseksi valta-

kunnallisesti. Vastaajista 37 % kannattaa sitä, että perusopetuksen perusteisiin tulisi kehittää kannustavan arvioinnin kriteerejä, kun taas 8 % on eri mieltä.

Tiedollisia tavoitteita pitäisi karsia ja alentaa vastaamaan kohderyhmän vastaanottokykyä. Esim. arvosanan 8 kriteerit ovat sellaiset, että tuskin kympinkään oppilas on sillä tasolla – onkohan edes opettaja?!

Monet olivat tyytyväisiä hyvän osaamisen kriteereihin tai eivät osanneet ottaa kantaa niiden toimivuuteen. Seuraavissa lainauksissa on lähinnä esitettyä kritiikkiä toimivuudesta ja käytön ongelmista sekä parannusehdotuksia kriteereihin ja arviointiin yleensäkin.

Yhtenäistävät opetusta ja arviointia. Ohjaavat merkittävästi koulun / opettajan toimintaa, jos ovat tärkeäksi koettuja. Iso merkitys myös oppilaan oikeusturvalle jatko-opiskeluun haettaessa.

Hyvät kriteerit. Tarpeeksi vaativat. Ei tarvitse antaa kovin hyviä numeroita, jos niitä noudattaa.

Bra riktlinje och tjänar sitt syfte i synnerhet i kommunikationen mellan hemmet och skolan.

Pitäisi olla luokka-astekohtaiset, eikä esim. 1-4 lk jne. Mielestäni hyvästä osaamisesta pitäisi saada arvosana 9.

Kriteerien käytön ongelmat kulminoituvat siihen, että niitä voi tulkita haluamallaan tavalla:

Tämä on nyt se ongelmallinen juttu. Kriteerit on kiristetty ahdistaviksi. Ei voi hengittää, ei viihtyä.

Binder lärarna mycket vid läroböckerna och de vågar inte använda sig av annat stoff i undervisningen.

Kan tolkas hur som helst.

Arviointia haluttiin kehittää mahdollisimman yhtenäiseksi ja keskeisiin aineisiin toivottiin valtakunnallisia testejä. Lisäksi olisi hyvä olla perustaitojen kriteerit. Myös pohdittiin sitä, mitä hyvä osaaminen on?

Mielenkiinto, osallistuminen enemmän painoarvoon kuin numeron antaminen. Hyvä osaaminen sisältää myös asioiden yhdistelyä toisiin asioihin ja yhteyksiin, sosiaalisuutta, verkostoitumista ja oikeanlaista tiedon etsimisen osaamista.

Opetussuunnitelman kehittäminen ja toimivuuden parantaminen

Kasvatus- ja sivistysnäkemys

Monet opettajat olivat sitä mieltä, että nykyisen opetussuunnitelman kasvatus- ja sivistysnäkemys on hyvä: *Kasvatus- ja sivistysnäkemys on opetussuunnitelmassa jo nykyisesäkin opetussuunnitelmassa todella laaja ja monipuolinen. Sen arjettaminen opettajien parissa on suuri haaste.* Haasteena on ilmaisen, konkreettisuuden ja ohjaavuuden puute, joka ei kosketa. Muutamassa vastauksessa kaivattiin myös opetussuunnitelmatyölle ominaista arvokeskustelua. Näkemyksiä kehittämisestä esitettiin seuraavista teemoista:

- monipuolinen sivistysnäkemys
- jaettu kasvatusnäkemys
- koulun ja kodin roolin ja vastuun selkiyttäminen ja kasvatuskumppanuus
- sosiaalisuus, yhteisöllisyys ja erilaisuuden hyväksyntä
- tulevaisuuden haasteet ja valmiudet
- osallisuus
- oppilaan oman aktiivisuuden korostaminen (henkinen kasvu, itsenäisyys, itsen arvostaminen, tunne-elämän kehittyminen, suvaitsevaisuus, vuorovaikutustaidot, työn arvostus).

Seuraavassa joitakin esimerkkejä opettajien kehittämisehdotuksista:

Lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kasvattamista. Nippelitietouden sijaan tulisi keskittyä ihmisenä kasvamiseen. Taitoaineiden alasajo on ollut osoitus juuri tästä. Ne oppiaineet, joissa nuori ihminen voi käsitellä tunteita ja ilmaista itseään muutoin, kuin puhtaasti oppiainesisältöisesti/tiedollisesti on jätetty varjoon. Taitoaineista on tehty täyteaineita ilman niille kuuluvaa arvostusta. Samanaikaisesti on huomattu kuinka pahoinvoivia nuoret ovat ja kuinka mieluisaa/tarpeellista ja välttämätöntä heille olisi se, että he saisivat paitsi onnistumisen kokemuksia omin käsin tehdessään, myös aikaa keskustella, pohtia maailmanmenoa ja suhteuttaa omaa paikkaansa ympäristössä.

Mielestäni koulun on annettava riittävä yleissivistyksellinen + jatkokoulutukseen tarvittava tieto. Samalla on tärkeää, että nuorista kasvaa tasapainoisia, itsenäisiä ja itseään arvostavia. Lisäksi heidän tulee kasvaa toimiviksi yhteiskunnan jäseniksi.

Kasvatus- ja sivistysnäkemysten pitäisi kohdata nykypäivän oppilas ja perhe. Myös koulun keskeinen rooli ko. näkemysten välittäjänä tulisi huomioida.

Opetussuunnitelman perusteiden rakenne

Opettajat pitävät pääosin nykyistä rakennetta hyvänä, samoin opetussuunnitelman sähköistä versiota. Oppiaineitten välisiä siltoja kuitenkin toivotaan. Opettajat voidaan jakaa vastaustensa perusteella neljään ryhmään. Suurella osalla ei ollut mielipidettä, ja useat olivat ihan tyytyväisiä. Kolmas ryhmä ehdottaa tiiviimpää ja yksinkertaisempaa rakennetta, jotta se sitouttaisi opettajia ja toimisi arjen työväliseen ja toteuttaisi koulutuksellista tasa-arvoa tulkintojen suhteen kaikkialla Suomessa ja *nivoutuisi vielä paremmin yhteen koko perusopetusta koskevaksi.*

Ops:n rakenne tulisi olla mahdollisimman helppokäyttöinen opelle. Siis oikea työväline ns. kapulakielen sijaan. Tämä ei vähennä ops:n arvoa tai "akateemisuutta"; asia on painavaa.

Kaiketi ainekohtainen, mutta suurempia kokonaisuuksia kuvaava.

Selkeästi oppiaineiden sisällöt luokka-asteittain.

Opetussuunnitelma on minusta rakenteeltaan parhaimmillaan, kun se toimii opetuksen ja kasvatuksen järjestäjille etenemisen tikapuina, ei kapuloina rattaissa.

Många lärare följer läroplanen som bibeln och vågar inte tänka själv. Ge mer rörelsemöjlighet!

Neljäs ryhmä, joita voidaan nimittää kehittäjiksi, haluaa uutta näkökulmaa ja uusia painotuksia (esim. aihepainotteisuus sisältöluettelon sijaan) opetussuunnitelma-ajatteluun:

Olisikohan aika uudistaa opsin rakenne ja ajattelumalli ihan uudenlaiseksi? Ne muutamat vanhat, jotka olen nähnyt, ovat rakenteeltaan vanhan ajattelun ja kaavan toistoa vähän toisin sanoin, juuri sopivasti vain sekoittaneet työtä tekevien taakkaa, kuitenkin mielestäni tuomatta mitään uutta itse opetukseen, mikä kai olisi se toivottava muutostyön tulos.

Opetussuunnitelman pitäisi korostaa enemmän oppimaan oppimista ja mikä on oleellista missäkin aineessa ja sen ymmärtämisessä, sitä kuinka oppilaan tähän on mahdollista päästä, ei niinkään listaa mitä yksittäisiä asioita tulee osata. Opettajien pitäisi voida toteuttaa opetusta laajemmissa yhteyksissä aihekokonaisuuksin ilman tiukkoja oppiainerajoja. Joustavuuden mahdollisuutta tulee lisätä.

Tavoiteilmaisuus opetussuunnitelman perusteissa

Opettajat toivovat selkeitä, konkreettisia ja realistisia tavoitteita ja tavoitteita, jotka on mahdollista saavuttaa tuntimäärän puitteissa. Myös saavuttamisen mitattavuus (suhteuttaminen arviointiin) ja käytännönläheisyys koettiin tärkeiksi. Seuraavassa eri tavoitejärjestelmän osa-alueille kohdistuneita opettajien kannanottoja edustavuutensa ja informatiivisuutensa perusteella.

- Tavoitteiden sisällöt

Perustaitoihin yhä enemmän painoa. Esim. englannissa ja matematiikassa eivät ala-asteella tavoitteet toteudu läheskään kaikilla oppilailla.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa ei ole tarpeeksi huomioitu lapsen kehitysvaiheita. Tarvitaan KEHITYSPSYKOLOGINEN opetussuunnitelma, jonka pohjalta asetetaan kasvatukselliset sekä opetukselliset tavoitteet.

Tavoitteena tulisi kasvattaa hyvinvoiva, itseään ja muita arvostava kansalainen, joka pystyy toimimaan yhteiskunnan jäsenenä, mutta myös uudistamaan yhteiskuntaa. Avainasemassa on itsetuntemus ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen, ihmissuhteet, yhteisöllisyys ja luonnon ja ihmisen vuorovaikutus.

- Tapa ilmaista tavoitteita

Hyvä, että opetussuunnitelmaan kirjataan yhteiset ainekohtaiset tavoitteet. Mielestäni ne voisivat olla jopa nykyistä tarkemmat, yksityiskohtaisemmat laajojen yleistyksien sijaan.

Niitä tulisi selkeyttää ja konkretisoida sekä jakaa tasaisemmin eri vuosiluokille (nyk. ei jakoa lainkaan).

Yhtenäistää eri oppiaineiden tavoitteiden kirjausta. Osassa on hyvinkin tarkasti, osassa ei.

- Tavoitteiden vaativuustaso

Korkeat siihen nähden, mihin oppilaat oikeasti pystyvät. On hyvä, että on jotain konkreettista tavoitteissa, mutta tuntuu, ettei kukaan saa edes sitä hyvä 8 arvostaa. "Back to basics!" Peruskouluun riittäisi perusasioiden opettaminen.

- **Tavoitteiden funktio**

Mielestäni opetussuunnitelman perusteiden pitäisi ohjata arvokeskusteluun opetuksen perimmäisistä tarkoituksista. Opetamme kouluissamme lapsia, joiden ammatteja ei kenties ole vielä keksittykään. Opetussuunnitelman uudistumisen pitäisi olla jatkuva prosessi, joka huomioi myös opettajan kehittymisen tätä kautta opettajana ja huomioi opettajan ammatillisen tietämyksen. Toki opetussuunnitelman perusteiden pitää ohjata tätä prosessia. Opetussuunnitelman tulisi olla työkalu, jolla sitoudutaan oppilaan oppimiseen ja kasvamiseen ihmisenä ja oppijana.

Att förbättra jämställdheten mellan könen.

- **Tavoitteet ja nivelkohdat**

Mietin, onko hyvä, että nivelkohta osuu usein viidennen ja kuudennen luokan väliin. Olisiko parempi, että oppimistavoitteet olisi määritelty niin, että nivelvaihe tulisi ala- ja yläkoulun väliin. Tavoitteita olisi ehkä helpompi seurata.

- **Erityisryhmien huomioiminen**

Olisivat enemmän tätä päivää ja niissä olisi otettu huomioon erityis- ja moku-lapset.

Sisältöjen kehittäminen

Osa opettajista pitää nykyisiä opetussuunnitelman sisältöjä oikeaan osuneina, osa on sitä mieltä, että vaatimukset ovat liian kovat. Kukaan ei tuonut esille huolta siitä, että nykyinen opetussuunnitelma on liian kevyt. Seuraavassa on jaoteltu opettajien vastauksia sisältöalueista ja niiden kehittämisestä eri teemoihin vastausten sisällön perusteella:

- **Opetussuunnitelman ydinsisällöt ja jäsentely**

Sisältöjen kuvauksen pitäisi olla tarkempaa. Tasavertaisuuden nimissä ohjeiden pitäisi olla yhtenäiset koko valtakuntaan. Sisällöt pitäisi antaa myös vuosiluokka-kohtaisesti, sillä koulua ja jopa paikkakuntaa vaihtavilla oppilailla, on muutoksessa yleensä monenlaisia haasteita. Jos silloin joutuu vaikkapa lähes omatoimisesti opiskelemaan jossain vaiheessa puolenkin vuoden oppimäärän, heikentää se varmasti siinä aineessa menestymistä.

Aineiden osalta pitäisi paneutua enemmän siihen, mikä on oleellista sen oppimisen kannalta, avata näitä asioita, eikä olla vain lista asioista, jotka pitää ehtiä vuoden aikana käymään lävitse. Opetuksen pitäisi paneutua enemmän oppimis-

taitoihin ja tiedon hakemiseen/käsittelyyn/tuottamiseen, ei niinkään pelkän tiedon antamiseen, mikä liian usein toteutetaan pelkkien oppikirjojen avulla (muuhun ei ole aikaa!). Tämä mielestäni tuottaa oppilaita myös erityisopetukseen.

Sisältötavoitteet voisi tulla OPH:lta valmiina. Viime ops:n valmistelussa työryhmät tekivät paljon turhaa työtä, kun eri kouluissa mietittiin samoja asioita. Sisältöjen miettiminen ei auttanut sitouttamisessa, koska käytännössä tavoitteet oli normitettu.

- **Opetussuunnitelman laajuus**

Opetussuunnitelmaan ympätty hirvittävästi asiaa. Karsintaa pitäisi mieluummin tehdä kuin lisätä uutta sisältöä tai kokonaisia oppiaineita.

Pääsääntöisesti sisällöt ovat liian laajat. On utopistista olettaa, että ehtisi opettaa kaikki asiat niin, että tavoitteet olisi mahdollista saavuttaa.

- **Eriyttäminen ja erityisopetus opetussuunnitelmassa**

Sisällöt voisivat olla selkeitä, ymmärrettäviä, luovuutta mahdollistavia ja johdonmukaisia, erilaisuus voitaisiin huomioida.

Sopivasti laveat ja joustavat ja toisaalta yksityiskohtaiset – antaa raamin opetustyöhön, mutta ei kahlitse, tukee vaihtelevien opetusmenetelmien käyttöä.

Oppilaiden arviointiin lisää tukea.

Ops on liian täynnä sisältöjä esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden osalta. Enemmän pitäisi olla valinnanvaraa ja vaihtoehtoja. Oppilaat ovat hyvin eritasoisia yläkoulussa, integraatio tuo luokkiin jatkuvasti aina vaan haastavampia tapauksia, jolloin eriyttäminen muuttuu arkiseksi käytännöksi. Sisällöt opetukseen pitäisi pystyä rakentamaan paremmin oppilaasta lähtöisin.

- **Eheyttäminen opetussuunnitelmassa**

Ihmisen ja ympäristön yhteyttä pitäisi painottaa enemmän ja ottaa se selkeästi kaikkii oppiaineisiin. Myös kansainvälistymistä kaikissa oppiaineissa.

Yhä enemmän oppiainerajoja ylittäviä sisältöjä.

Innehället format som helheter.

- Opetussuunnitelman motivoivuus opettajan ja oppilaan näkökulmasta

Lapsia kiinnostavia ja uuden oppimiseen innostavia sisältöjä.

Innehållet mot målet bör ej vara för styrt. Lärarkonpetensen skall tillåtas utvecklas och leva.

Arviointiohjeet perusopetuksessa

Opettajien mielestä arviointi on tärkeä kehittämisen kohde. Huolta kannettiin erityisesti arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja kannustavuudesta.

- Arvioinnin ohjeet opetussuunnitelmassa

Opsissa ylimalkaiset, suuntaa antavat. Jokainen oppiaine luo koulukohtaisesti omat arvioinnin perusteet.

- Arvioinnin oikeudenmukaisuus

Yhtenäistävää arviointikäytäntöä tuotava lisää, jotta saadaan taattua oikeudenmukaisuus kaikille oppilaille.

Tärkeää, että valtakunnallisesti olisi yhtenäisempi linja, mikä on oppilaiden oikeus.

Ohjeet pitäisi olla selkeät ja vertailukelpoiset eri koulujen välillä.

- Hyvän osaamisen kriteerit

En pidä välttämättömänä opetussuunnitelmassa, jos esimerkiksi todella vaatisin arvosanan 8 kriteereitä historiassa, voisin lähettää oppilaat suoraan yliopistoon.

Hyvän osaamisen kriteerit ovat eri aineissa eri tavoin kirjoitetut, mikä on vaikeaa soveltaa käytännössä.

Hyvän osaamisen kriteerit on kirjoitettu liian pitkäsanaisesti ja vaikeaselkoisesti.

Ohjeistus pitäisi tiivistää, jotta niihin jaksaisi keskittyä paremmin. Turhaa liirumlaarumia.

Selkeyttävät arviointia ja vähentävät subjektiivista näkemystä.

- Mitä arvioidaan?

Liikunta ei tarvitsisi olla arvioitava aine koulussa. Sama koskee musiikkia, kuvaamataitoa ja käsitöitä.

- Arvioinnin kannustavuus

Pitäisi lisätä ohjeita kannustavasta arvioinnista.

Tulisi painottaa enemmän yksilön omaan osaamiseen miten hän itse kehittyy ja miten hän tuntee oppimisen ja miten asennoituu siihen. Arviointi ei missään nimessä saa olla toisiin vertailevaa. Arvioinnin ei tule keskittyä tiettyyn tulokseen vaan itse prosessiin.

- Arvioinnin kehittäminen

Arviointiohjeet pitäisi olla luokkakohtaiset. Eikä 1–4 jne.

Oppilaan kasvua, kehitystä, luovuutta ja omaa ajattelua tukevia arvioinnin ohjeita.

Sanallisen arvioinnin yhdenmukaistaminen valtakunnallisesti.

Kielten eurooppalaiset taitotasokuvaukset eivät ole täysin auenneet minulle käytännön tasolla arvioinnin tueksi. Niitä pitäisi konkretisoida enemmän.

Realistisemmiksi, selkeämmiksi. Mukaan myös erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan arviointi.

Jos hyvän osaamisen kuvaus on esim. vasta neljän vuoden päästä, niin täytyisi olla kriteerit kaikille niille edeltävälle kolmelle vuodelle.

Hylätyn arvosanan kriteerit / arvosanan viisi kriteerit. (4 vastaajaa)

Om lärarna ges kriterier för goda kunskap (som motsvarar en 8) behöver de också kriterier för vitsorden 7, 6, 5.

Osa opettajista on tyytyväisiä arviointiohjeisiin. Usein tuodaan kuitenkin esille se, että arviointiohjeisiin toivotaan selkeyttä ja valtakunnallista yhtenäisyyttä. Hyvän osaamisen kriteereihin jotkut opettajat ovat tyytyväisiä, kun taas toiset kokevat ne suuressa osassa aineita utopistisiksi. Epäselväksi jää myös kuka on erinomainen oppija, eli kenelle voi antaa numeroksi 10. Numeroarviointia toivotaan myös aikaistettavan. Toisaalta: Ohjeita voi olla, mutta on ihan eri asia kuinka niitä sovelletaan eri kouluissa.

Opetussuunnitelman käytännön toimivuus kokonaisuutena

Opetussuunnitelman toimivuutta tarkasteltiin neljällä ulottuvuudella, joita olivat järjestelmän rakenne, sisällöllinen toimivuus, opetussuunnitelman vaativuustaso, mikä nostettiin todella useassa vastauksessa esiin ja ohjaavuus.

- Opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus
Monet vastaajat pitivät nykyistä järjestelmää hyvänä ja toimivana. Myös toisen-suuntaisia arvioita esitettiin esim. sidosryhmätoiminnasta ja opetussuunnitelman rakenteesta sekä koko järjestelmästä.

Kokonaisuutena OPS on irrallinen. Auttaisikohan, jos ainekohtaiset OPSit palautettaisiin julkaistaviksi erillisinä. Saattaisivat paremmin kulua käyttäjiensä (aineopettajat mukaan lukien) käsissä.

Yhteistyö sidosryhmien kanssa on mahdollista vain, jos sidosryhmät (mm. yritykset) ovat myönteisiä sille. Niitä ei voi OPSilla ohjata.

Kouluittainen ops toimii. Rakennettu kaupungin ops:n pohjalta opseja on kuitenkin mielestäni turhan monta: valtakunnallinen, kunnallinen, kouluittainen... tiedot menevät päällekkäin paljolti ja muu hukkuu.

- Opetussuunnitelman sisällöllinen toimivuus

Eri oppiaineiden välinen läpileikkaus puuttuu.

Samoja asioita opetetaan moneen kertaan. Oppiaineiden koordinointi ja sisältöjen yhdistäminen tarpeellista.

Liian laajana kokonaisuutena ei oikein toimiva kokonaisuus, pitäisi keventää ja löytää olennainen ja antaa aikaa oppimiseen.

- Opetussuunnitelman vaativuustaso
Opetussuunnitelmaa pidettiin liian vaativana, kukaan ei ollut päinvastaista mieltä.

Toimiva ja hyvä, mutta liian vaativa monelle oppilaalle. Enemmän luokittelua tyyliin kaikille pakolliset "perustaidot" sekä siihen valinnaisia oppisisältöjä eriyttämiseen yms.

- Opetussuunnitelman ohjaavuus

Opettajalle annettava oman suunnittelun mahdollisuus.

Yhä "ylhäältäpäin" ohjattua, sitoutuminen ops-työhön ruohonjuuritasolla vähäistä.

Opetussuunnitelmaa pidetään yleisesti ohjaavana ja opettajat toivoivatkin paikallista sekä henkilökohtaista liikkumavaraa. Koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan ollaan kaikkein tyytyväisimpiä ja se onkin yleensä sisällöltään ilmaistu kaikkein konkreettisimmin. Myös koulukulttuurin kehittämiseen nähdään opetussuunnitelmassa mahdollisuus: *I skolan kunde man diskutera och samarbeta mera i ämnesgrupper och diskutera hur man lyckats genomföra planen.*

Koulun vuosittainen työ- tai toimintasuunnitelma osana opetussuunnitelmaa

Koulun vuosittainen työ- tai toimintasuunnitelma osana opetussuunnitelmaa on opettajien näkemyksen mukaan vakiinnuttanut asemansa toimivaksi suuressa osassa kouluja.

- Myönteisiä kannanottoja

Toimii nykyisellään hyvin. Lukuvuoden painopistealueista keskustellaan koulussamme riittävästi. Painopistealueet ovat sopusoinnussa opsin kanssa.

Koulun vuosittainen toimintasuunnitelma on koulussamme selkeästi rakennettu luettavaksi vihkoseksi, jolloin kaikki tietävät sen ja voivat kääntyä tarvittaessa sen puoleen.

Antaa vahvan lisän opetustyöhön. Tärkeä väline lukuvuoden suunnittelussa. Tee kee opetuksen konkreettiseksi.

Tukee ja monipuolistaa meidän koulussa opetussuunnitelman käytänteitä.

Eräässä vastauksessa kiteytettiin, että toimintasuunnitelman tekeminen on tärkeä osa ops-työtä, kuinka käytännössä aiotaan toteuttaa kasvatustyötä opsin pohjalta.

- Toimimattomuudesta kertovia kannanottoja

Työsuunnitelma on opettajankokouksessa hyväksyttävä asiakirja, ei muuta tähän asti. Siitäkin voisi varmaan tehdä käytännön työtä palvelevan.

Mielestäni vuosittaisen työsuunnitelman laatiminen on mekaanista ja rutiininomaista. Se tehdään, mutta en ainakaan itse palaa siihen erityisemmin.

Pitäisi olla punainen lanka, mutta on jäänyt kaiken muun alle.

Ei olla suunniteltu yhteyttä, en tiedä miksi.

Verksamhetsplanen styrs mer av ekonomi än läroplanen.

Erityistä tukea tarvitsevien opetus

Opettajat kokivat erityisen tuen järjestämisen koulussa olevan tulevaisuudessa suuri haaste. *Tämä osuus tarvinnee kehittämistä, ainakin tarkempia sisältöjä. Tähän osaan kaipaisin tavoitteita eriyttämisen tueksi. Toisen vastaajan mielestä erityisopetuksen muutokset tarvitsevat resursseja ja laaja-alaista keskustelua opettajien työtapojen ja menetelmien uudistamisessa tukemaan oppilaiden vaikeuksia. Itse integraatiokaavailuja opettajat eivät kyseenalaista, vaan sen, että resursseja ei ole heidän mukaansa odotettavissa: Integraatiosta saatava OPSiin sitova normisto. Nyt tilanne sekava ja eletään tilanne kerrallaan ja Opetussuunnitelmassa tulisi ottaa yhä enemmän huomioon erityistä tukea tarvitsevien opetus yleisopetuksen luokassa.*

Itse opetussuunnitelmateksti tulisi ilmaista *mahdollisimman lyhyesti, helpolla kielellä ja selkeästi jäsennehtynä. Eriyttämisestä ja sen huomioimisesta arvioinnissa toivotaan ohjeita, samoin ohjeita aineryhmittäin. Pienryhmätoiminnan (äidinkieli ja matematiikka opiskellaan pienryhmässä erityisopettajan kanssa, muut oppiaineet kotiluokassa) kehittäminen yleisopetuksessa oli erään vastaajan kehittämisehdotus. Myös erityisen tuen pienryhmiä koettiin tarvittavan: Tällä hetkellä liian moni erityistä tukea tarvitseva joutuu opiskelemaan normaaliryhmissä". Lisäksi kaivattiin selkeitä ohjeita yleisopetuksessa annettavasta tuesta ennen erityisen tuen piiriin pääymistä.*

Seuraavassa on avovastaukset ryhmitelty kolmeen alueeseen:

- Opetussuunnitelman kehittäminen

Erityistä tukea tarvitsevien erilainen arviointi tulisi selvästi merkitä opetussuunnitelmaan.

Oppiainekohtaiselle mukauttamiselle ei ole oikein mitään opastusta. Siinä opettaja osaamisensa ja mututuntumansa perusteella karsii ja helpottaa oppimäärää.

Selkeyttä menettelytapoihin ja hopsien ja hojksien tekoon (joka paikassa eri käytännöt).

- Resurssien merkitys

Opetussuunnitelmalla ei koettu olevan niin suurta merkitystä kuin resursoinnilla. Nykyiset perusteet on erään vastaajan mielestä *liian vapaamuotoisesti valtakunnallisella tasolla määritelty, koska kunnat voivat luistaa velvoitteistaan.*

Tällä hetkellä minua askarruttaa ja haastaa mukautettujen oppilaiden integroiminen perusopetuksen ryhmiin. Se, että erityishuomiota vaativat oppilaat vain lykätään tavallisiin ryhmiin ilman mitään erityisapua tai ilman että opettajaa koulutetaan asiassa millään tavalla, ei mielestäni toimi ollenkaan. En kyllä tiedä, miten opetussuunnitelma voisi tässä asiassa auttaa.

Vaikea sanoa, miten opetussuunnitelmaa pitäisi tässä kehittää, sillä resurssien puute estää parhaimpienkin suunnitelmien toteuttamisen. Kun erityisoppilaita on ryhdytty integroimaan tavallisiin luokkiin, resursseja ei ole lisätty, vaan niitä on päinvastoin vähennetty (esim. kouluavustajien määrä on pudotettu lähes olemattomiin). Hyvät suunnitelmat eivät juurikaan hyödytä, jos niitä ei ole mahdollista toteuttaa käytännössä.

- **Erityisen tuen toteutus**

Uusi lainsäädäntö ja integraatiokaavailut pelottavat opettajia etukäteen. Säädöksiä toivotaan oppilasmääriin sekä erityisopettajia tukea tarvitseville.

Moniammatillisuus opettajan työssä on vain sanahelinää; kyllä peruskoulun opettaja kokee yleensä itse olevansa se moniammatillinen yksikkö – yksin ja ilman todellista pätevyyttä siihen kaikkeen, josta pitäisi selviytyä.

Aineenopettajien työ on muuttumassa aivan liian vaativaksi: me emme ole erityisopettajia ja meidän perustyömme tulisi olla enemmistön (eli normaalisti eteenpäin pystyvien) opetus. Vaatimukset erityisen tuen järjestämiseen vie voimavarat ja suunnittelun perustyöltä. Erityistä tukea tarvitsevien avuksi kouluihin pitää saada asiaan perehtyneet ja koulutetut ihmiset.

Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus

Opetushallituksen julkaisun Koulutuksen määrälliset indikaattorit (2009) mukaan Suomessa opiskelien vieraskielisten oppilaiden määrä vuonna 2008 oli lisääntynyt kolmessa vuodessa 9 prosenttia. Monilla vastaajilla ei kuitenkaan ollut mitään kokemusta kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksesta, koska se useimmiten painottuu Etelä-Suomen kouluihin. Ne, jotka vastasivat, kaipasivat selvempiä ohjeita käytännön hoidettavista asioista. Suomen kielen ja kulttuurin opetusta maahanmuuttajille pidetään tärkeänä. Tässä yhteydessä tuodaan esille myös uskonnon opetus, joka vastaajien mielestä pitäisi muuttaa uskonto- tai elämäntutkimukseksi.

Heille tulee opettaa suomen kieli opetuskieleksi ja sitten yksi tai kaksi ns. kansainvälistä kieltä ja heidän oman äidinkieltänsä ylläpito tulee järjestää koulun ulkopuolisena oppimisena.

S2-ohjeistus jokaiseen lukuaineeseen ja selkeät arviointiohjeet.

Opetussuunnitelmassa voisi olla tarkemmin eriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä maahanmuuttajien opetusta koskien.

Valinnaisten aineiden opetus perusopetuksessa

Nykyisessä tuntijaossa koetaan olevan liian vähän valinnaisuutta verrattuna edelliseen opetussuunnitelmaan. Valinnaisuutta toivotaan erityisesti taito- ja taideaineisiin. Jotkut opettajat pitävät niitä taas niin tärkeinä, että niiden tulisi olla ”pakollisia”.

- Valinnaisuuden määrä

Ei aiheellista vielä 1–6-luokkien opetuksessa, vaan kaikkien tulisi saada kokemuksia erilaisista taito- tai taideaineista. Oma harrastus voi nuoremmilla täydentää koulun tarjoamaa.

Pitäisi miettiä valinnaisuuden tarpeellisuutta. Mielestämme 1–6-luokilla ei valinnaisuutta juurikaan tarvita. Koulussamme valinnaisuus toteutuu riittävästi pajatoiminnassa.

- Valinnaisuuden laatu

Tähän kouluille mahdollisuus omiin painotuksiin.

Kouluille vapautta ja väljyyttä luovuuteen.

- Valinnaisuuden merkitys

Taiteella ja sen opiskelulla on valtava merkitys ihmisenä kasvamiselle. Taideainetta pitäisi olla kaikilla edes vähän koko peruskoulun ajan.

Lisättävä paljon, sillä mitä enemmän oppilas itse saa valita, sitä motivoituneemmin hän käy koulua ja syrjäytymisvaara vähenee.

Valitettavasti lapset eivät ymmärrä, miten tärkeää olisi valita vieraita kieliä. Miten nykylapset saataisiin valitsemaan myös työtä vaativia valinnaisaineita? Toivon, että valinnaisten kielten ryhmiä perustetaan myös pienempinä ryhminä, jotta kaikilla, jotka haluavat niitä opiskella olisi siihen mahdollisuus. Yleisesti ottaen nyt otetaan huomioon heikot ja apua tarvitsevat oppilaat, mutta hyvien oppilaiden haasteet unohdetaan eli esim. vieraita kieliä ei opeteta, jos ryhmä on liian pieni, mutta samanaikaisesti koulussa voi toimia hyvin pieniä opetusryhmiä, kun kyseessä on oppimisvaikeudet tai käytöshäiriöt.

- Sisällöllinen valinnaisuus

Valinnaisuutta pitäisi lisätä tuntuvasti ihan kaikkien aineiden kohdalla, tyyliin peruskurssi ja jatkokursseja.

Valinnaisuuden ongelma on enemmänkin pakollisissa aineissa, kaikille yhteisissä aineissa. Niiden sisältöihin pitää saada valinnaisuutta. Nyt sitä ei ole yhtään. Oppilas ei voi itse vaikuttaa mitenkään siihen, mitä opiskelee ja missä vaiheessa.

Kunde vara trevligt med kortkurser typ verkstäder.

- Valinnaisuuden esteet

Valtakunnallisesti oppilaat eriarvoisessa asemassa opetuksen järjestäjän taloudellisen tilanteen ja koulun koon perusteella. Valinnaisaineiden määrä vaihtelee paljon eri kouluissa.

Valinnaisuus nykyään niin rajattua, että esim. kielten valinnaiskursseja ei valita, koska valinnaisuus riittää vain taito- ja taideaineisiin.

Tulevaisuudessa tarvittavien tietojen ja taitojen huomioon ottaminen oppisisällöissä

Tiedot ovat opettajien mielestä korostuneessa asemassa opetussuunnitelmassa, mutta eivät taidot, *etenkään ne henkiset*. Tulevaisuuden taitoina nostettiin esille mediataidot, vuorovaikutustaidot, opiskelun ja oppimisen taidot, sosiaaliset taidot, esiintymistaidot, kieli- ja kansainvälisyystaidot, tunnetaidot, yhteistyötaidot, ilmaisutaidot, käden taidot, ekologiataidot ja joustavuus. Seuraavassa on luokiteltu ja ryhmitelty vastauksia opettajien vastauksissa esiintyneistä eri näkökulmista.

- Avainosaamisen alueet

Tietotekniset taidot, matemaattiset taidot. Fysiikan ja kemian taidot. Teknologiaeollisuus tarvitsee osaajia. Millään toisarvoisella puuhastelulla ja halpatyöllä Suomi ei pärjää.

Tärkeä asia. Ongelmallisempaa tosin se, että emme tarkalleen tiedä, mitä tarvitsemme tulevaisuudessa. Sen vuoksi yleissivistys ym. säilytettävä, sitä ainakin tarvitaan.

Nykyaikana olisi huomattavasti tärkeämpää esimerkiksi juuri taloustiedon tuntemus, mitä jostain syystä ei vielä kukaan opiskella juuri lainkaan peruskoulussa. Harva ymmärtää yhtään mitään koroista, sijoittamisesta tai edes prosenttilaskusta. Näitä taitoja kuitenkin tarvitaan jokapäiväisessä elämässä. Luulen, että se myös kiinnostaisi suurinta osaa nuorista.

Tulevaisuudessa tulee hirveä puute muiden kielten kuin englannin osajista elinkeinoelämässä ja kaupankäynnissä yms.

- **Autonomiseksi kasvaminen**

*Enemmän pitäisi opetella kriittistä tiedonhakutaitoa kuin opetella ulkoa nippe-
litietoja.*

*Nippelitiedon sijaan tarvitaan enemmän käytännön elämän taitoja: kokonai-
suuksien hallintaa ja ymmärtämistä, luovuutta, oppilaan oman ajattelun kehittä-
mistä, vastuun opettamista, työn suunnittelun taitoja, oppilaan omaa toimintaa.
Kasvattajan tulisi kannustaa, kiittää ja antaa rakentavaa palautetta aina kun
siihen on vähänkin aihetta. Suurissa ryhmissä yksilöllisyyden huomioimiseen jää
liian vähän aikaa. Täytyisi kasvattaa oppijan itseluottamusta, sitä tarvitaan tule-
vaisuudessakin – selviytymistaitoa.*

- **Itsetuntemus, itsehallinta ja itsesäätely**

*Elämäntaidoille olisi pantava iso merkitys. Kaikki vanhemmat ja opettajat taju-
avat kyllä, että numerot, kirjaimet ja käden taidot on opittava, mutta kirjattava
on, että lapsen itsetuntoa on pönkättävä joka tilaisuuden tullen! Myönteinen,
kannustava palaute päivittäin, omatoimisuuden lisäksi neuvottelutaidot, ihmis-
suhdetaidot, ristiriitojen ratkaisutaidot, kiusaamisen sietäminen / lopettaminen,
sinnikkyys ... Nämä täytyisivät näkyä opetussuunnitelmassa, että muistaisimme
opettajina sen kaikista oleellisimman!!*

*Oman ajattelun kehittäminen. Asioihin tarttumisen taito. Hyvä käyttäytyminen
sisältäen oman työn ja toisen työn kunnioittamisen. Kanssakäyminen eri kulttuu-
ritaustaisten henkilöiden kanssa.*

*Enemmän ja enemmän pitäisi oppia hallitsemaan ympäröivää "kaaosta" ja tie-
don arvottomuuden tulvaa. Oppia tuntemaan itsensä ja olemaan tasapainossa
itsensä kanssa.*

- **Vastuulliseksi kasvaminen**

*Opetussuunnitelma on ratkaisevassa asemassa tahdommeko kokonaisvaltaisen
ihmisen, joka oman syvän itsetuntemuksen kautta osaa nähdä laajempia koko-
naisuuksia, on vastuullinen itsestä, toisista ja ympäristöstä.*

- **Positiotieto ja maailman hahmotus**

Euroopan ja maailmanhistorin tuntemus.

Det är viktigt att eleverna får en vid syn på världen. De bör lära sig att ta hänsyn till varandra och inse att alla har olika kunskaper och färdigheter och att alla behövs.

Työelämän ennakointia, oman itsen tuntemusta, itsearvostusta, suvaitsevaisuutta sekä luonnon suojelun, koko maapallon hyvinvointia ajatellen. Kansainvälisyyskasvatus huomioiden.

- **Koulu tulevaisuuteen kasvattajana**

Opettajia pitäisi myös säännöllisesti kouluttaa, jotta käsiteltävät oppisisällöt olisivat ajan tasalla. Facebookit, Twitterit jne. ovat monelle opettajalle outo maailma, eikä aika ja taidot riitä ajan hermolla pysymiseen. Nämä ovat kuitenkin lapsille todellisuutta.

On korkea aika kuunnella yritysmaailman ja tulevaisuudentutkimuksen ääntä ja lähteä vaikka puhtaalta pöydältä suunnittelutyöhön.

Koulumaailma reagoi liian hitaasti tulevaisuuden tarpeisiin. Työelämä muuttuu niin hirvittävän nopeasti, kun teknologiset ratkaisut otetaan osaksi bisnestä. Kouluillahan näin ei tehdä, koska se maksaa yhteiskunnalle liikaa. Ainakin minun työpaikallani ei olla koskaan yhdessä visioitu mitä tulevaisuudessa tarvittavat osaamisalueet ovat, tai mitä on tulevaisuuden koulu. Tuntuu, että opettajat ovat niin väsyneitä työhönsä, että jaksavat ajatella asioita korkeintaan maanantaista perjantaihin.

Koko kansallisen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus

Opettajat haluaisivat kehittää kansallisen opetussuunnitelman kasvatustajärjestelmän toimivuutta muun muassa korostamalla koulun sivistystehtävää, lisäämällä laadunvarmistusta, turvaamalla toimintaresurssit ja sallimalla erilaisuuden.

- **Sivistys ja kansalaiskasvatus**

Kasvatuksen korostaminen pitäisi olla kansallisen opetussuunnitelman pohja.

Yleistavoitteita enemmän painoarvoa yksilön kasvattamiseen kunnolliseksi, toisia huomioon ottavaksi yksilöksi, joka osaa toimia ryhmässä kunnioittaen ja arvostaen erilaisuutta. Elämäntietotaidot ja tunnetaidot kunniaan.

Kait ne PISA-pisteet jotain kertovat, muta toisaalta tämä musta puoli... miten saamme tämän kansamme kasvamaan suoraan??

- **Laadunvarmistus**

Koska sitoutuminen ja henkilöstön eritasoinen opsin sisäistäminen vaihtelee hyvin paljon eri puolilla Suomea, ei toimivuutta tällä hetkellä voi taata.

Enemmän painoarvoa siihen, miksi lapset eivät viihdy koulussa (liikaa teoria-aineita, liian vähän tunteita / sosiaalisia taitoja).

Haasteellista arviointi- ja seurantajärjestelmän kehittäminen.

- **Riittävä resursointi**

Se toimii

- a) jos saamme jatkossakin ammattitaitoisia opettajia*
- b) opetukseen riittävät resurssit*
- c) kodit tukemaan kasvatustyötä ja kodit oivaltamaan, että ensisijainen kasvatust vastuu vanhemmilla*
- d) jos muistamme, että Suomi on pieni maa, meillä ei ole varaa syrjäyttää ihmisiä.*

Toimii opettajien tunnollisuuden ja yrittämisen ansiosta, mutta uuvuttaa lapset ja tehtailee väliinputoajia.

Kunnat ovat kovin eri asemassa resursseiltaan, mikä vaikuttaa opsin toteutumiseen.

- **Salliva erilaisuus**

Liian vähän ymmärretään, millaisien asioiden kanssa koulussa painitaan. Tärkeimmille asioille ei jää tarpeeksi aikaa. Jo alakoulussa yritetään opettaa liikaa asioita, jolloin kaikki jää pinnalliseksi ja osa oppilaista tippuu kärryiltä. Koulussa pitäisi olla enemmän vapautta ottaa oppilaiden yksilölliset piirteet huomioon.

Katto korkealle, seinät leveälle, liikkumatilaa koululle / opettajalle. Opetussuunnitelman tulisi olla vain suuntaviivojen vetäjä. Ei Suomi tarvitse tasapäästämissä savatusta, vaan huippuja ja persoonallisuuksia, luovia kykyjä.

On hyvä ohjenuora ja runko suunnittelulle, mutta myös sen pitäisi huomioida enemmän opettajien ohjaaminen uudenlaiseen opettajuuteen, tulevaisuuden yhteiskuntaan kasvattamiseen, erilaisuuden hyväksymiseen, oppimistaitojen opettamiseen. Koulun tehtävä tulisi mielestäni määritellä uudella tavalla myös opetussuunnitelmassa.

Onko tulevaisuuden Suomen ainoa pelastuskeino alueellisten painotusten tekeminen opetussuunnitelmiin (Esim. kieliohjelmat, painotuksia teollisuudenalojen ja luonnonvarojen mukaan)? Kenellä on referenssejä sellaisiin päätöksiin? Jos siis meinataan pitää koko maa asuttuna.

Yhteenveto

Opetussuunnitelmalla on tärkeä merkitys koulutyön toteuttamisessa. Vastaajista 75 % katsoi, että opetussuunnitelma ohjaa heidän kasvatus- ja opetustyötään. Opettajien mielestä noin 10 vuoden välein tapahtuva opetussuunnitelman uudistaminen on sopiva. Opetussuunnitelma toteutuu konkreettisesti koulun vuosittaisen suunnittelun avulla (toiminta- tai työsuunnitelma), joskaan käytännön toteutus ei joka paikassa ole yhtä onnistunutta. Opetussuunnitelman jatkuva arviointi ja kehittäminen eivät ole kouluissa toteutuneet. Opetussuunnitelma ei toimi oman työn kehittämisen välineenä, mutta antaa silti riittävästi mahdollisuuksia toteuttaa omia kasvatuskäsityksiä.

Opettajien mielestä oppilaat saavat riittävän yleissivistyksen opiskellessaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisen mukaan. Tuntijako on opettajien mielestä ongelmallinen; 39 % opettajista on sitä mieltä, että se ei luo hyviä edellytyksiä toteuttaa perusopetuksen yleissivistävää tarkoitusta eri oppiaineissa. Tuntijaon nivelkohdat eivät opettajien mielestä toimi eikä valinnaisuus ole riittävä. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämiseen ja kieli- ja kulttuuriryhmien opetukseen ei osattu ottaa kantaa.

Opettajien mielestä oppilaat voivat kehittää taitojaan hyvin vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen avulla tiedonhankintataidoissa, ongelmanratkaisutaidoissa, oppimaan oppimisen taidoissa ja huonommin taideaineisiin, tunneosaimiseen, luovuuteen ja innovatiivisuuteen liittyvissä taidoissa.

Perusopetuksen tuntimäärä on opettajien mielestä tasapainossa lähinnä reaaliaineissa uskontoa lukuun ottamatta. Taito- ja taideaineita ja valinnaisaineita on heidän mielestään liian vähän.

Aihekokonaisuudet koetaan irrallisiksi, mutta sisällöiltään tärkeiksi. Arviointi jakaa mielipiteet siten, että kolmasosalla on neutraali kanta, 40 % pitää hyvän osaamisen ja päättöarvioinnin kriteereitä toimivina ja noin 23 % ei. Vastanneista 37 % kannattaa sitä, että perusopetuksen perusteisiin tulisi kehittää kannustavan arvioinnin kriteereitä.

Taulukossa 13 kootaan yhteen opettaja-aineistosta tehtyjä havaintoja ja johtopäätöksiä. Taulukossa 14 esitetään aineistosta lähtöisin olevat keskeisimmät parannusehdotukset.

Taulukko 13. Tuloksiin perustuvat arvioivat päätelmät opettaja-aineistossa

Kriteeri, jonka suhteen kohdealueen tila arvioidaan	Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus vastaajaryhmän kannalta	Tuntijakoon, tunti- ja välyksiin, valinnaisaineisiin liittyvät asiat	Aihokokonaisuudet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
Tarkoituksenmukaisuus	Perehdyttämisen kattavuus ja saatavuus epätasaista. Prosessi on uuvuttavan työläs ja pitkä opettajan näkökulmasta.	Sisällöt eri oppiaineissa on epätasaisesti ilmaistu. Jatkumo tulisi miettiä etukäteen esiopetuksesta alkaen, jolloin on mahdollisuus hahmottaa kokonaisuus.	Nivelkohdat eivät toimi, koska ne on mekaanisesti asetettu. Tuntijako painottaa liikaa tieto- ja välineaineita taito- ja taideaineiden kustannuksella.	Asiat koeataan tärkeinä, mutta ne eivät toimi eheyttävänä teemoina yleisyytensä takia.	Arviointiohjeet eivät ole riittävän täsmällisiä eri arvioinnin alueilla.	Uudet perusteet noin 10 vuoden välein ovat paikallaan, mutta välillä tarvitaan hienosäätöä.
Ohjaavuus	On tärkeää, että toimii tehokkaasti tasa-arvoa ja kansallisia sivistyksellisiä päämääriä edistävästi.	Velvoittavana noudatettava.	Tuntijako on merkittävä koulun opetuksen säätelijä.	Ne ovat irrallisia muusta opetuksesta ja niiden rooli on epäselvä opetuksessa.	Arviointi suuntaa opetusta etukäteen.	On merkittävä yhteiskunnallinen ohjausjärjestelmä, mutta se ei ohjaa vielä kyllin hyvin kaikkien koulujen ja opettajien toimintaa.
Soveltoisuus	On riittävän sovellettava.	Toimii, kun siihen on perehdytty ja sitouduttu koulusta ja sen sijainnista riippumatta.	Oppiainejako saatava vastaamaan kansallisia tarpeita ja kansainvälistä kehitystä.	Toimivat nyt yleisinä lainsäädäntöön pohjaavina kasvatusperiaatteina.	Hyvän osaamisen ja päättöarvioinnin kriteerit hyödylliset.	Kehittämisen oltava perusteltavissa.
Kehittävyys	Prosessien huolellinen etukäteissuunnittelu, johtaminen, ohjanta, valvonta ja toimeenpano.	Asiantunteukseen perustuva riittävän konkreettinen ja kaikkien tahojen tuntema ja hyväksymä toteuttamiskelpoisuuden arviointi.	Opetettavaa tuntimäärää voisi 1–4 luokilla lisätä. Kielen opetusratkaisut suomalaisessa yhteiskunnassa ja menestymisessä tärkeitä.	Osaksi yleistä koulukasvatusta ja eri aineiden ja aineryhmien oppisisältöjä.	Eri tavoin tapahtuva arviointi osaksi opettajan, oppilaan ja koulutuksen järjestäjän ja valtakunnallisen opetushallinnon toimintaa ja toiminnan parantamista.	Jatkuva kehittäminen on tavoitteena.

Taulukko 14. Tuloksiin perustuvat kehittämisehdotukset opettaja-aineistossa

	Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus vastaajaryhmän kannalta	Tuntijakoon, nivelkohtiin ja tuntivälilyksiin, valinnaisaineisiin liittyvät asiat	Aihekokonaisuudet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
Opettajat	Kaikki opettajat perehdytettävä kattavasti opetussuunnitelma-ajattelun perusteisiin ja uudistamisen päämääriin.	<p>Hyvä opetussuunnitelman valmistelu ja sen prosessin ohjaus tärkeää.</p> <p>Opetussuunnitelman oltava nykyistä enemmän opettajan työn pedagoginen tuki.</p> <p>Toimivuutta tukee se, jos opetussuunnitelma sisältää perustellut linjaukset, selkeät, ymmärrettävät ja konkreettiset tavoitteilmaisut.</p> <p>Tiettyjen osien valtakunnallinen, paikallinen ja koulukohtainen päivittämis-mahdollisuus on tarpeen.</p>	<p>Valinnaisuutta lisää – erityisesti taito- ja taideaineisiin.</p> <p>Valinnaisuutta voitava tietyin edellytyksin toteuttaa myös oppiaineiden sisällä sisällöllisesti.</p> <p>Vällykset ja nivelkohdat nyt teknisiä ratkaisuja, eivät sisällöllisiä. Niiden funktio ja tarve mietittävä uudelleen.</p>	<p>Aihekokonaisuudet saatava osaksi oppiaineiden ja aineryhmien opetusta.</p> <p>Eheyttämistä lisättävä sisällöllisesti aineiden ja aineryhmien välillä.</p>	<p>Vertailukelpoisuuden saavuttaminen on jatkuva haaste.</p> <p>Selkeät arviointikriteerit ja ohjeet välttämättömät.</p> <p>Arvioinnin säännöllisyys ja systemaattisuus on valtakunnallisesti ja paikallisesti välttämättöntä jatkuvan kehittämisen kannalta.</p>	<p>Monipuolisesti ja laaja-alaisesti sivistävä ja kehittävä perusopetus tulisi olla edelleen lähtökohtana.</p> <p>Sisällöt saatava vastaamaan jatkokoulutautumisen ja työelämän vaatimuksia.</p> <p>Oppilaita motivoiviin sisältöihin ja työtapoihin kiinnitettävä vakavaa huomiota.</p> <p>Kouluhyvinvointia ja monipuolisia vuorovaihtusmahdollisuuksia painotettava tavoiteasettelussa.</p>

Opetussuunnitelmallisen yhdenmukaisuuden vuoksi on tärkeää, että kaikki opettajat tavalla tai toisella perehtyvät opetussuunnitelma-ajattelun perusteisiin ja uudistamisen päämääriin sekä siihen, mikä heidän positionsa prosessissa on ja miten he omalta osaltaan voivat koulua ja opetusta kehittää. Suomalaisen koulun vahvuus on sen opettajissa.

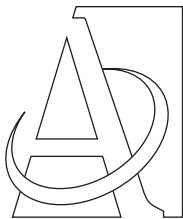
Turhaa työtä ja päällekkäisyyttä voidaan välttää hyvällä valmistelulla ja suunnittelulla. Myös oppimisen, opetuksen ja sisältöjen asiantuntijoiden näkemykset ovat tärkeitä. Opettajat taas tietävät, mitä käytännössä voidaan toteuttaa. Opetussuunnitelman päivittämisen mahdollisuutta tarvittaessa opettajat pitivät tärkeänä.

Opetussuunnitelma toimii hyvin silloin, kun siitä on opettajalle konkreettista hyötyä ja se tukee hänen työtään riittävästi. Opetussuunnitelman tulee aueta myös vanhemmille.

Opettajien mielestä jonkinasteinen valinnaisuuden lisääminen näyttää kouluopetuksessa välttämättömältä oppilaiden motivaation lisäämiseksi ja heidän erityistaipumustensa huomioon ottamiseksi. Positiivista vaihtelua arkeen toisi taito- ja taideaineiden opetuksen määrän lisääminen.

Arviointia koskevat asiat ovat monimutkaisia ja vaikeita. Niitä tulee kuitenkin systemaattisesti kehittää tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden takaamiseksi. Arvioinnin tulee olla myös yksilöllistä ja kannustavaa, ja sen tulee positiivisella tavalla edistää oppimista. Myös koko koulutusjärjestelmän toimintaa ja toimivuutta tulee kehittää jatkuvan arvioinnin avulla.

Tavoitteena tulee olla monipuolisesti sivistävä ja kehittävä perusopetus, joka luo hyvän pohjan tulevaisuuden haasteille ja kestäväälle koulutukselle sekä mahdollistaa oppilaan yhteiskunnallisen osallisuuden, korostaa hänen omaa aktiivisuuttaan, johon liittyy henkinen kasvu, itsenäisyys, itsensä arvostaminen, tunne-elämän kehittyminen, suvaitsevaiseksi kasvaminen, vuorovaikutustaitoisuus ja työn arvostus.



Oppilaiden näkemyksiä toimeenpantuun opetussuunnitelmaan

Niistä perusopetuksen kouluista, joille lähetettiin rehtori- ja opettajakyselyt, valittiin satunnaisesti viideltä alueelta ne koulut, joiden oppilaiden näkemyksiä kysyttiin. Tietoja pyydettiin neljännen, kuudennen, kahdeksannen ja yhdeksännen vuosiluokan oppilailta. Jos koulu oli useasarjainen, kysely tehtiin aakkosjärjestyksessä sarjan ensimmäiselle. Tätä menettelyä noudattaen oppilaiden vastauksia saatiin 17 kunnasta (Helsinki, Turku, Tampere, Jyväskylä, Hämeenlinna, Riihimäki, Raisio, Keuruu, Tammele, Maalahti, Mustasaari, Jämsä, Nousiainen, Naantali, Janakkala, Valkeakoski ja Äänekoski). Kunnat edustavat kaupunki-, taajama- ja maaseutukuntia. Vastaajat olivat näiden kuntien ala- ja yläkouluista (n = 22).

Taulukossa 1 tarkastellaan opetuksen määriä, opetussisältöjen tarpeellisuutta ja oppilaan arviointia vertaamalla eri vuosiluokkien oppilaiden näkemyksiä. Eroja tarkastellaan taulukon jälkeen kuntaryhmien ja sukupuolen mukaan tekstissä.

Taulukoissa raportoidut keskiarvot ja keskihajonnat perustuvat asteikon 1–3 mukaan annettuihin vastauksiin, joissa sanallinen kuvaus asteikon ääripäissä vaihtelee kysymyksen tai väittämän sisällön mukaan. Tästä syystä sanallinen kuvaus arvoille 1 ja 3 on merkitty näkyviin sarakeotsikkoon. Numeroarvo kaksi edustaa näiden arvojen väliin jäävää näkemystä.

Taulukon 1 perusteella voidaan sanoa, että neljäsluokkalaisten kannanotot ovat muiden vuosiluokkien oppilaiden näkemyksiin nähden myönteisempiä ja vastaavasti kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kannanotot vähemmän myönteisiä. Vuosiluokkaryhmien väliset keskiarvojen erot taulukon asiakohteissa ovat tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä. Suurimmillaan keskiarvojen erot ovat otettaessa kantaa siihen, kuinka tarpeellisia koulussa opetettavat asiat ovat tai otettaessa kantaa oppilaan arvioinnin oikeudenmukaisuuteen.

Taulukko 1. *Eri vuosiluokkien oppilaiden opetusta koskevat kannanotot*

Vuosiluokka, jolla, oppilas opiskelee (Ka = keskiarvo ja Kh = keskihajonta)		Oppituntien määrä viikossa on mielestäni oppimisen kannalta 1 = liian pieni 3 = liian suuri	Kotitehtäviä on mielestäni viikossa oppimisen kannalta 1 = liian vähän 3 = liian paljon	Kuinka tarpeellisia koulussa opetetavat asiat mielestäsi ovat? 1 = eivät juuri tarpeellisia 3 = erittäin tarpeellisia	Oppilaan arviointi on koulussani oikeudenmukaista 1 = täysin eri mieltä 3 = täysin samaa mieltä	Kuinka paljon oppilaita ohjataan arvioimaan omaa oppimista? 1 = liian vähän 3 = täysin riittävästi
4. luokka (189)	Ka	2,1	2,2	2,5	2,4	2,3
	Kh	0,3	0,5	0,5	0,6	0,6
6. luokka (214)	Ka	2,2	2,3	2,4	2,3	2,1
	Kh	0,4	0,5	0,5	0,6	0,7
8. luokka (197)	Ka	2,4	2,4	2,2	2,1	2,0
	Kh	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6
9. luokka (160)	Ka	2,2	2,2	2,0	2,0	1,9
	Kh	0,5	0,6	0,6	0,7	0,7
Kaikki yhteensä (760)	Ka	2,2	2,3	2,3	2,2	2,1
	Kh	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6

Keskihajonnat ovat suurimmillaan yhdeksännellä vuosiluokalla. Oppilaan arviointiin ja oppilaiden itsearviointiin ohjaukseen yhdeksäluokkalaiset ovat hieman muita tyytymättömpämpiä. Niiden oppilaiden määrä, jotka olivat täysin samaa mieltä siitä, että oppilaan arviointi on heidän koulussansa oikeudenmukaista, oli 31 %.

Eri kuntaryhmien koulujen oppilaiden vastausten keskiarvojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja yhdessäkään taulukon 1 kohteessa. Hajontaa on eniten oppilaiden mielipiteissä itsearviointiin ohjausta koskien.

Tytöt ottavat kantaa kouluasioihin yleensä myönteisemmin kuin pojat. Keskiarvojen erot eivät ole kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä. Selvin keskiarvojen ero on siinä, että tytöt pitävät opetettavia asioita poikia tarpeellisempina ($p = 0,002$).

Oppilaan arviointia pojat pitävät neljännellä vuosiluokalla jokseenkin yhtä oikeudenmukaisena kuin tytöt. Kuudennella vuosiluokalla pojat pitävät taas oppilaan arviointia tyttöjä vähemmän oikeudenmukaisena, mutta kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla tytöt pitävät oppilaan arviointia poikia vähemmän oikeudenmukaisena.

Koulujen ($N = 22$) oppilaiden välillä keskiarvojen erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä taulukon 1 kohteissa kotitehtävien määrää lukuun ottamatta. Koulussa

opettavien asioiden tarpeellisuutta koskevissa kannanotoissa oli luokka-asteittain (4, 6, 8, 9) tarkasteltuina koulujen välillä suuriakin eroja. Suurimmat erot olivat alaluokkien oppilaiden välillä.

Taulukossa 2 on kuvattu oppilaiden näkemykset opiskelun tukea, oppimateriaalien riittävyttä, oppimisympäristön innostavuutta ja oppilaiden sosiaalisia suhteita koskien.

Oppilaista liki 80 % ilmoitti vanhempiensa pitävän heidän koulunkäyntiään erittäin tärkeänä. Myös vastausten hajonta on pienintä tämän osion kohdalla taulukon 2 asioista.

Kouluympäristön innostavuus on taulukon 2 väittämien asioista vähäisintä (1,8). Vähiten kouluympäristö innostaa yhdeksäsluokkalaisia. Koko aineistossa reilu 13 % oppilaista oli täysin samaa mieltä väittämästä, jonka mukaan kouluympäristö innostaa häntä opiskelussa.

Taulukko 2. Eri vuosiluokkien oppilaiden näkemykset opiskelusta ja oppimisympäristöstä

Vuosiluokka, jolla oppilas opiskelee		Koulusani on mahdollista saada tukea opiskelussani yleensä, jos sitä tarvitsen. 1 = liian vähän 3 = täysin riittävästi	Koulusani on oppimateriaaleja opiskelua varten. 1 = liian vähän 3 = täysin riittävästi	Kouluympäristö innostaa minua opiskelussa. 1 = täysin eri mieltä 3 = täysin samaa mieltä	Miten tärkeänä pidät hyvää suhdetasi luokatovereihisi? 1 = en juuri lainkaan tärkeänä 3 = erittäin tärkeänä	Miten tärkeänä pidät hyvää suhdetasi opettajiin? 1 = en juuri lainkaan tärkeänä 3 = erittäin tärkeänä	Miten tärkeänä vanhempasi pitävät koulunkäyntiäsi? 1 = eivät juuri lainkaan tärkeänä 3 = erittäin tärkeänä
4. luokka (186)	Ka	2,5	2,4	2,2	2,7	2,5	2,9
	Kh	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6	0,3
6. luokka (215)	Ka	2,5	2,4	1,8	2,8	2,4	2,8
	Kh	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6	0,4
8. luokka (198)	Ka	2,3	2,0	1,7	2,7	2,1	2,7
	Kh	0,6	0,7	0,6	0,5	0,6	0,5
9. luokka (160)	Ka	2,2	2,2	1,6	2,7	2,3	2,7
	Kh	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,5
Kaikki yhteensä (759)	Ka	2,4	2,3	1,8	2,7	2,3	2,8
	Kh	0,6	0,7	0,6	0,5	0,6	0,5

Keskiarvojen erot taulukon 2 asioissa eri vuosiluokkien oppilaiden kannanotoissa ovat tilastollisesti merkitseviä paitsi asiassa, joka koskee suhdetta luokkatovereihin. Sitä eri vuosiluokkien oppilaat pitävät tärkeänä yhtenäisesti ja lisäksi erittäin tärkeänä heistä noin 73 %. Erittäin tärkeänä suhdetta opettajiin pitää noin 40 %. Alakoulun oppilaat arvostavat tätä suhdetta yläkoulun oppilaita selvästi enemmän.

Ainoa eri kuntaryhmien koulujen oppilaiden kannanottojen tilastollisesti merkitsevä ero oli kohteessa, jossa on otettu kantaa oppimateriaalien määrään opiskelussa ($p = 0,002$). Kaupunkimaisten kuntien tilanne oli koettu muiden kuntien tilannetta hieman heikompana.

Poikien ja tyttöjen kannanottojen eroja keskiarvoissa tarkasteltaessa tilastollisesti merkitsevä keskiarvojen ero on ainoastaan kohteessa, jossa on otettu kantaa opettaja-suhteeseen. Erittäin tärkeänä tuota suhdetta pitää kaikista vastanneista tytöistä noin 49 % ja vastaavasti pojista noin 33 %.

Koulujen ($N = 22$) välillä keskiarvojen erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä taulukon 2 kohteissa suhdetta luokkatovereihin lukuun ottamatta. Esimerkiksi koulu-ympäristön innostavuudessa oli suuria eroja oppilaiden kannanotoissa koulujen välillä, vaikka eroja tarkasteltaisiin myös saman luokka-asteen oppilaiden välillä.

Taulukossa 3 tarkastellaan eri vuosiluokkien oppilaiden tyytyväisyyttä opetukseen, luokan oppilasmäärään ja opetuksen kannustavuuteen.

Taulukko 3. *Eri vuosiluokkien oppilaiden näkemykset opetuksesta*

Vuosiluokka, jolla oppilas opiskelee		Kuinka tyytyväinen olet koulusi opetukseen? 1 = en lainkaan tyytyväinen 3 = erittäin tyytyväinen	Arvioi luokkasi/ryhmäsi oppilasmäärää opiskelusi tehokkuuden kannalta. 1 = liian pieni 3 = liian suuri	Miten paljon opettajasi kannustavat sinua opiskelemaan? 1 = liian vähän 3 = täysin riittävästi
4. luokka (188)	Ka	2,5	2,0	2,5
	Kh	0,5	0,3	0,6
6. luokka (213)	Ka	2,3	2,2	2,3
	Kh	0,5	0,4	0,7
8. luokka (196)	Ka	2,1	2,0	2,0
	Kh	0,4	0,4	0,6
9. luokka (160)	Ka	2,1	2,1	2,0
	Kh	0,5	0,4	0,7
Kaikki yhteensä (757)	Ka	2,3	2,1	2,2
	Kh	0,5	0,4	0,7

Taulukossa 3 keskiarvojen erot ovat tilastollisesti merkitseviä eri vuosiluokkien oppilaiden välillä kaikissa kohteissa. Tyytyväisimmät oppilaat ovat neljännellä luokalla ja vastaavasti vähiten tyytyväiset yläkoulussa. Noin 4 % oppilaista ei ollut lainkaan opetukseen tyytyväisiä. Erittäin tyytyväisiä oli taas kaikista vastanneista oppilaista noin 30 %.

Huomattava on, että oppilaat eivät reagoi opetusryhmän suuruuteen tehokkuuden kannalta niin kuin opettajat. Tässä aineistossa noin 10 % oppilaista (N = 759) piti opetusryhmän kokoa liian suurena ja vastaavasti reilu 3 % liian pienenä. Tyytyväisimmät oppilaat olivat 4. vuosiluokalla. Opetusryhmien koot ovat todellisuudessa selvästi suuremmat 6. vuosiluokalla, joten tilanne heijastuu myös oppilaiden reaktioissa.

Edellä taulukon 3 kohteissa ei ollut eri kuntaryhmien koulujen oppilaiden kannanottojen keskiarvojen välillä tilastollisesti merkitseviä eroja eikä liioin poikien ja tyttöjen kannanottojen välillä.

Koulujen (N = 22) oppilaiden välillä keskiarvojen erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä taulukon 3 kohteissa luokan oppilasmäärää koskevaa tehokkuusarviointia lukuun ottamatta. Esimerkiksi erot tyytyväisyydessä opetukseen olivat melko suuria koulujen välillä, vaikka eroja verrattiin koulujen välillä myös luokka-asteittain.

Oppilaille mieluisimmat työskentelytavat

Oppilaiden mieluisimmat työskentelytavat liittyvät useimmiten tavalla tai toisella sosiaaliseen vuorovaikutukseen opetustilanteissa. Mieluisa vuorovaikutus koskee lähinnä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Myös mahdollisuuksia oppilasaktiviteetteihin arvostetaan. Perinteisen opettajakeskeisen frontaaliopetuksen perään ei esiinny kaipuuta.

Mieluisimmista työskentelytavoista ensimmäisenä mainituista asioista luokitellen järjestys näyttää kolmen kärjen osalta seuraavalta:

1. Ryhmätyö: noin 34 % oppilaista. Jos projektityöt liitetään tähän luokkaan mukaan, tilanne ei juuri muutu.
2. Parityö: noin 15 % oppilaista. Parityötä sisältyi oppilaiden vastauksiin myös ATK-työskentelyä tms. koskien.
3. Yksilöllinen työ: noin 13 % oppilaista. Tähän luokkaan kuuluivat muun muassa hiljainen työ, yksin työskentely, rauhassa työskentely, kirjan tehtävien teko tai itsenäinen työ tms.

Oppilaat olivat maininneet lisäksi melko usein esimerkiksi ATK-työskentelyn, hieman harvemmin videoiden katselun ja muutaman kerran dokumenttikameran. Television katselua ei juuri mainittu. Toiveet pelien pelaamisesta olivat erittäin harvinaisia. Satunnaisia mainintoja liittyi asioihin, joissa todettiin, että ”opettaja kertoo”, ”kuuntelen opettajaa” ja yksi maininta toi esiin myös ”opettajan johtamat tunnit”. Monet oppilaat toivat esiin työskentelytapojen monipuolisuuden vaatimuksen.

Oppilaille epämieluisimmat työskentelytavat

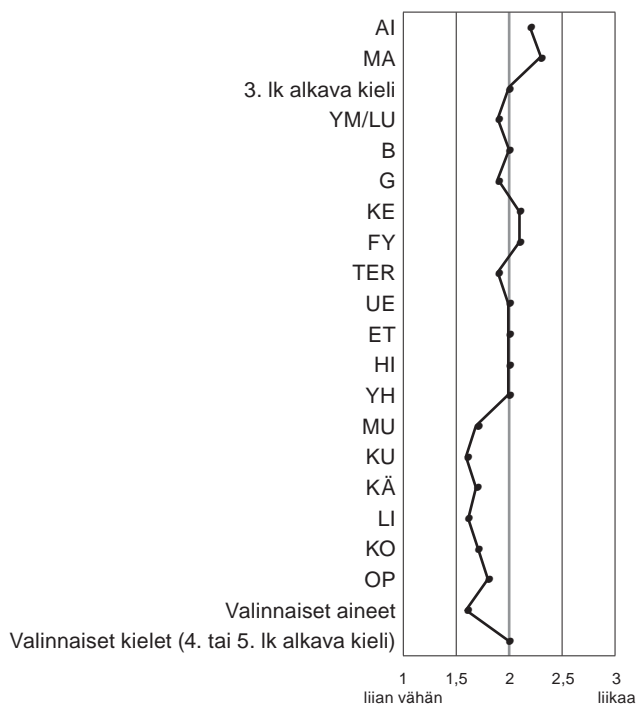
Oppilaille epämieluisimmat työskentelytavat liittyivät aineistossa sellaisiin pedagogisiin tuokioihin ja tilanteisiin, joissa esiintyi liian pitkään samanlaista oppilaan tarkkaavaisuuden odotusta tai työskentelytavoissa esiintyi muuttumatonta toistoa liian usein. Tällöin opetuksen tarjoamat haasteet olivat myös oppilaiden aktiviteeteille melko vähäisiä. Silloin oppilaiden aktiivisuus etsii muita keinoja purkaukseen.

Luokitus oppilaiden ensimmäisenä mainitsemista epämieluisista työskentelytavoista näytti kolmen kärjen osalta seuraavalta:

1. kirjoittaminen, joka oli ilmaistu esimerkiksi seuraavin sanoin: liika kirjoittaminen, pelkkä kirjoittaminen, vihkoon kirjoittaminen, muistiinpanojen tekeminen, opettaja puhuu koko tunnin ja me kirjoitetaan, kalvoilta kirjoittaminen, opettaja kirjoittaa taululle ja muut perässä, att sitta still och bara skriva, kun pitää kirjoittaa vaan ja samalla opettaja höpöttää, kirjoitustyötä paljon, koko tunti kirjoitusta/tehtäviä
2. lukeminen, joka oli ilmaistu esimerkiksi seuraavin sanoin: yhteislukeminen (luokan kanssa yhdessä), se, että luetaan jokin kappale yhdessä, att läsa, mycket läsande, ihan hiljaa lukeminen, yksin lukeminen, ääneen lukeminen, kun luetaan lause kerrallaan ääneen, itse lukeminen kirjasta, pelkkä kappaleen luku ja tehtävien tekeminen, jokainen lukee tekstin itse, olisi mukavampi, kun opettaja itse kertoo asian
3. kuunteleminen, joka oli ilmaistu esimerkiksi seuraavin sanoin: pelkkä opettajan kuuntelu, opettajan lässytys ja kälätys, se, että opettaja vain selittää yksin, jos opettaja puhuu koko tunnin, opettajan kuunteleminen, se, kun opettaja puhuu edessä ja oppilaat vain kuuntelee, kun opettaja puhuu kauan, opettajan luennointi, opettaja selittää edessä, att bara sitta och lyssna, att höra på
4. tuntiaktiivisuutta leimaa muut asiat kuin opiskelu: työskentelyyn liittyy huono työrauha tai melu, joista näytteitä seuraavassa: meluaminen tunnilla, opettaja huutaa, täysi puheen hälinä, kovaääninen työskentely, meluisa tunti ja pitää yrittää keskittyä, että ei meluttais hirveästi, ei työskentelyrauhaa.

Oppilaat arvioivat eri oppiaineiden tuntimäärien sopivuutta koulussa kolmiportaisen asteikon mukaan eli 1 = liian vähän, 2 = sopivasti, 3 = liikaa ja 0 = en osaa sanoa. Nollat poistettiin aineistosta ennen keskiarvojen laskemista. Oppilasvastausten keskiarvot ovat aineittain kuvion 1 mukaisia. Kuvion jälkeen taulukossa 4 on kuvattu vastaava asia vuosiluokittain.

Kuviosta 1 havaitaan, että oppilaat haluaisivat lisää tunteja eniten taito- ja taideaineisiin sekä valinnaisaineisiin. Vastaavasti oppilaat haluaisivat vähentää tunteja esimerkiksi äidinkielessä, kirjallisuudessa, matematiikassa, kemiassa ja fysiikassa.



Kuvio 1. Oppiaineiden tuntimäärien sopivuus oppilaiden arvioimina (keskiarvo)

Tyttöjen ja poikien käsitysten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä keskiarvojen eroja arvioitaessa, onko oppiaineita liian vähän, sopivasti tai liikaa. Nämä oppiaineet olivat äidinkieli ($p = ,000$), vieraat kielet ($p = ,001$) ja musiikki, ($p = ,000$), kuvataide ($p = ,000$) ja liikunta ($p = ,000$). Äidinkieltä, vieraita kieliä, musiikkia ja kuvataidetta tytöt halusivat poikia enemmän ja pojat halusivat vastaavasti liikuntaa enemmän kuin tytöt.

Alueellisia keskiarvojen eroja ei juuri ollut tarkastellen tilastollisen kuntaryhmityksen perusteella. Selvin, tilastollisesti erittäin merkitsevä keskiarvojen ero oli kaupunki- ja maaseutukuntien oppilaiden käsitysten välillä siinä, miten sopiviksi tuntimäärät arvioitiin maantiedossa, fysiikassa ja kemiassa. Kaupunkimaisten kuntien oppilaat halusivat kyseisiä aineita opetettavan enemmän.

Taulukosta 4 havaitaan, että joidenkin aineiden asema on melko vakaa vuosiluokasta riippumatta (esim. taito- ja taideaineet sekä biologia ja maantieto), kun taas muutos vuosiluokittain on selvintä keskimäärin esimerkiksi fysiikassa ja kemiassa.

Uskonnon ja elämänkatsomustiedon tuntimäärät ovat jokseenkin sopivia, vaikka uskontoon on esimerkiksi vanhempien keskuudessa otettu oppilaita kielteisempi kantaa. Oppilaiden mielipiteissä elämänkatsomustietoa kohtaan oli hajontaa eniten, mutta uskontoa koskevat kannanotot eivät vaihdelleet juuri muista oppiaineista. Neljäsluokkalaisten suhde uskontoon oli muita oppilaita selvästi suosiollisempi.

Oppilaiden ehdotukset opetuksen parantamiseksi

Oppilaiden näkemykset koulunsa opetuksen parantamistarpeista keskittyvät lähes kokonaan luokkahuonetapahtumiin. Tarpeet olivat myös usein konkreettisia, esimerkiksi se, että pidetyt kokeet halutaan saada takaisin nopeasti.

Ensimmäisenä mainittu parantamiskohde (pyydettiin ainakin yksi kohde) sisälisi karkeasti luokittaen seuraavia asioita:

1. opettajan persoonaan tai opetustyyliin liittyviä kehittämistarpeita: esimerkiksi poistaisiin pari opettajaa, parempia ja nuorempia opettajia, tylsät opet pois, huonot opettajat vaihtoon, opettajat olisivat ystävällisempiä, opettajilta haluaisin enemmän tukea, en halua pelkkää haukkumista, toivon, että opettaja kannustaisi kaikkia oppilaita ja yhtä paljon, haluaisin parantaa opettajan tapaa lukuläksyjen kyselyssä, opettajat vastaisivat enemmän kysymyksiin, ettei opettaja raivoaisi ihan joka asiasta, täällä on liikaa kalvolta kirjoittamista, opettajille vihanhallintakursseja ja tylsät opet pois
2. opetuksen sisältöihin ja tuntijakoon liittyviä kehittämistarpeita: esimerkiksi enemmän valinnaisia, vähemmän lukuaineita, liikuntaa, ympäätä, kuvataidetta ja musiikkia lisää, tekstiilitöitä, enemmän teknistä, vähentäisin englannin ja ruotsin kielen, enemmän tukiopetusta, enemmän atk-tunteja, uskontoa enemmän/vähemmän, käsitöitä enemmän, matikkaa enemmän, eri aineisiin eri opettajat, enkkua enemmän, äidinkieltä ja matikkaa vähemmän, enemmän aineita, kotitaloustunteja jo 6. luokalta alkaen, mera engelska och tillval, mera musik och bildkonst, fysik/kemi, historia, geografi, ha mera finska timmar
3. työskentelytapoihin liittyviä kehittämistarpeita: esimerkiksi lisää monipuolisuutta, enemmän keskustelua, enemmän tekemistä, vaihtelevia opetustyyliä lisää, enemmän koulun tapahtumia, enemmän harjoittelua eri ihmisten kanssa ja enemmän luovia töitä, mera utfärder till utländer, t.ex. någon historisk plats, mera praktiskt, ei kiusaamista, jokainen luokka kävisi omaa kurssiansa, enemmän avustajia/apuopettajia, lisää/vähemmän läksyjä, opetus on liian painostavaa, ei saisi olla vain tasaista puurtamista, 75 minuutin tuntien sisältö suunniteltava paremmin, luokassa voisi olla vähemmän oppilaita (esim. 18), ryhmätöitä lisää (lukuisia mainintoja)
4. materiaaleihin ja välineisiin liittyviä kehittämistarpeita, esimerkiksi: lisää tietokoneita, työkirjat kieliin ja muihinkin aineisiin, uudet tuolit, uudempia opimateriaaleja, lisää fyken tavaroita, mera läromedel, högre pulpeter, isommat luokkahuoneet
5. arviointiin liittyviä kehittämistarpeita: esimerkiksi tasapuolisuutta enemmän, opettajat suosivat tiettyjä oppilaita, arvostelua ei sen mukaan, kenen kanssa kaveeraa; jos hoitaa hommansa, on ansainnut enemmän kuin valittamista, pitäisi kannustaa enemmän, olisin rennompi arvosteluissa.

Taulukko 4. Oppiaineiden tuntimäärien sopivuus oppilaiden arvioimina

Oppiaine	Vuosiluokka, jolla oppilas opiskelee				
	4. luokka (189)	6. luokka (216)	8. luokka (199)	9. luokka (160)	Keski- määrin (764)
äidinkieli ja kirjallisuus	2,0	2,2	2,3	2,2	2,2
matematiikka	2,0	2,2	2,5	2,3	2,3
"vieraat kielet (3. luokalla alkava kieli)" / alakoulun lomakkeessa "vieras kieli, 3. luokalta alkava kieli"	1,9	1,9	2,2	2,1	2,0
alakoulu: ympäristö- ja luonnontieto	1,9	1,9		2,0	1,9
biologia	1,8	1,9	2,0	2,0	2,0
maantieto	1,8	1,9	1,9	2,0	1,9
kemia	1,4	1,7	2,3	2,2	2,1
fysiikka	1,4	1,7	2,3	2,2	2,1
terveystieto			2,0	1,7	1,9
uskonto	1,8	2,1	2,0	2,1	2,0
elämäkatsomustieto	1,7	2,1	2,1	1,9	2,0
historia	1,5	1,9	2,1	1,9	2,0
yhteiskuntaoppi		2,0	2,0	2,0	2,0
musiikki	1,7	1,6	1,7	1,7	1,7
kuvataide	1,5	1,6	1,8	1,7	1,6
käsityö	1,7	1,6	1,8	1,8	1,7
liikunta	1,6	1,5	1,7	1,7	1,6
kotitalous			1,6	1,7	1,7
oppilaanohjaus			1,9	1,8	1,8
valinnaiset aineet			1,7	1,6	1,6
"valinnaiset kielet (4. tai 5. luokalla alkava kieli)" / alakoulun lomakkeessa "vapaavalintainen vieras kieli"	1,9	2,0	2,2	2,1	2,0

Yhteenveto

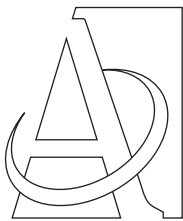
Opetusta koskevat oppilaiden parantamisehdotukset voidaan kiteyttää muutamaa keskeiseen asiaan: 1) oppilaat odottavat, että heitä kohdellaan koulussa sopivan hienovaraisesti, tasapuolisesti, oikeudenmukaisesti ja kannustavasti, 2) opetuksen tulee olla vaihtelevaa, sosiaalista vuorovaikutusta sisältävää niin, että oppilaiden erilaisuus tulee otetuksi huomioon ja 3) taito- ja taideaineita sekä valinnaisia aineita tulisi olla enemmän. Kokonaistyömäärän vähentämistä tai lisäämistä aineisto ei tue. Eräiden oppiaineiden tunteja ehdotetaan sekä lisättäviksi että vähennettäväksi. Tunteensa hallitsevia, nuoria ymmärtäviä ja innostavia opettajapersoonallisuuksia tarvitaan. Vaikka nuoria opettajia kaivattiinkin, ikä ei aina haittaa. Tästä viestii seuraava esimerkki: *Putte takaisin eläkkeeltä.*

Taulukko 5. Arvottavat päätelmät

Kriteerit kohdealueen tilan arvioimiseksi	Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus oppilasaineiston perusteella	Tuntijako ja valinnaiset aineet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
Tarkoituksenmukaisuus	Oppilaat tuntevat koulunsa opetussuunnitelman puutteellisesti.	Alueelliset erot oppilaiden näkemyksissä olivat pieniä. Koulujen väliset erot suuria tai suurehkoja useissa kohteissa.	Taito- ja taideaineita liian vähän. Valinnaisuutta lisää.	Itsearviointiin ohjaamisessa sekä suurehkoja eroja koulujen välillä että ohjauksen puutetta.	Koulun toiminta ei innosta erityisen paljon. Innostavuus heikkenee ylemmille luokille siirryttäessä.
Ohjauvus	Oppilaiden oman oppimisen tavoitteet eivät perustu opetussuunnitelman tuntemukseen.	Opsin oppimiskäsityksen ohjauksvaikeus ei tule esiin riittävästi opetuksessa.		Oppilaan arvioinnin oikeudenmukaisuudessa ja arvioinnin kannustavuudessa on puutteita.	Oppilaiden näkökulma ei tule esiin riittävästi opetussuunnitelman toimeenpanossa (opetuksessa).
Soveltelemiskelpoisuus		Läksyjen määrä tuli usein esiin. Sen yhteyttä opetussuunnitelman sisältöihin tai oppimateriaaleihin ei aineistosta voida päätellä.			Opetussuunnitelman toteuttamista koskevat tyytymättömyyden aiheet liittyivät opetukseen, opettajiin ja, oppimateriaaleihin.
Kehittävyys	Näyttöä oppilaiden osallistumisesta opsin, opetuksen tai oppimisen kehittämiseen ei tullut esiin aineistossa.	Opettajilta odotetaan enemmän tukea oppimisen tarpeissa, kannustusta, ystävällisyyttä, vaihtelua opetukseen ja itsehillintää.			Vuosiluokkien 7–9 pedagogisen kehittämisen tarve on ilmeinen oppilaiden opiskelumotivaation kohottamiseksi. Opetussuunnitelmat tukevat liian vähän sosiaalisia työmuotoja sekä kokeilevaa ja tutkivaa opetusta.

Taulukko 6. Kehittämistarpeita ja -ehdotuksia

Taho, jolle kehittämistarve osoitetaan	Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus oppilasaineiston perusteella	Tuntijako ja valinnaiset aineet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
Poliittiset päättäjät, kansallinen opetus-hallinto		Aineenopettajien käyttöä alakoulun ylempillä luokilla ja luokanopettajien käyttöä yläkoulussa tulisi lisätä. Kielten opetukseen tulisi saada lisää voimavaroja.	Enemmän taito- ja taideaineita sekä valinnaisuutta.	Oppilaan arviointiin vahvempia keinoja turvata yhdenvertainen oppilaan arviointi. Oppimateriaalien ajantasaisuus ja opsin mukaisuus tulisi varmistaa laatusuosituksen avulla.	Ikävaiheen ja sukupuolen huomioon ottaminen opetus-suunnitelman perusteissa tulisi avata käytännön tasolla. Opetusvälineistön määrälliset suositukset tulisi ottaa käyttöön erilaisissa opetustiloissa.
Opetuksen järjestäjät		Luokan oppilasmäärä ei tulisi olla yli 25 oppilasta, elleivät perustelut ole osapuolien hyväksyttävissä.	Tukiopetusta tulee antaa aina silloin, kun siihen oppilailla on tarve. Kun tarve on ilmoitettu, sen antamattomuuden syyt on ilmoitettava huoltajalle.		Ikävaiheen ja sukupuolen huomioon ottaminen on konkretisoitava paikallisissa opetussuunnitelmissa Opetushallituksen yleisohjeiden mukaan.
Koulut (rehtorit / johtajat)	Oppilaiden perehdyttämiseksi opetussuunnitelmaan laadittava koulukohtainen suunnitelma.	Toimeenpannun opetussuunnitelman (opetuksen) kokemukset vaihtelevat paljon koulujen välillä – erojen syyt olisi tutkittava.		Vanhempien myönteistä suhtautumista (yleensä) koulukasvatukseen tulee ylläpitää ja vahvistaa.	Kiusaamisen ehkäisyyn saatava vanhempien yksimielinen tuki yhteistyötä kehittämällä ja suunnitelmallisella asiaan vaikuttamisella.
Opettajat, opettajan-koulutus	Opetussuunnitelman laadinnan opiskelu jo opettajan-koulutukseen. Oppilaat perehdytettävä opetussuunnitelman sisältöihin soveltuvoin osin.	Opetuksen suunnittelua kehitettävä, kun oppituntien pituus poikkeaa 45 minuutista. Kiusaamisen syihin ja torjuntaan vahvaa huomiota koko oppilasyhteisössä eettisen ja yhteisöllisen vastuun tehostamisella.		Oppilaan arvioinnissa dokumentoidut näytöt perusteeksi. Kannustavaa arviointia enemmän. Itsearviointitaitojen kehittämiseen huomiota jo alimmilla vuosiluokilla.	Lisää sosiaalisia työtapoja ja oppilasaktiiviteettien hyödyntämistä. Lisää monipuolista työskentelyä, keskustelua ja tekemistä. Vähemmän pelkkää kuuntelua, kirjoittamista ja lukemista.



Vanhempien kokemukset lastensa perusopetuksesta

Vanhemmille suunnattu kysely toteutettiin yhteistyössä Suomen Vanhempainliiton Vanhempien barometri (Näsi ym. 2009) -selvityksen kanssa. Sähköposti webropol-kyselylinkkeineen lähetettiin Vanhempainliiton noin 1 400 jäsenyhdistykselle, joiden toivottiin lähettävän linkkiä edelleen koulunsa ja alueensa vanhemmille. Kyselyyn vastasi yhteensä 1 850 huoltajaa, jotka edustivat kattavasti koko Suomea. Eniten vastaajia alueellisesti oli Etelä-Suomen (56 %) ja Länsi-Suomen (31 %) lääneissä. Vastanneista 89 prosenttia oli naisia. Eri luokka-asteilla olevien lasten vanhemmilta saatiin vastauksia seuraavasti: 1. luokalta 249, 2. luokalta 255, 3. luokalta 250, 4. luokalta 243, 5. luokalta 233, 6. luokalta 217, 7. luokalta 132, 8. luokalta 145 ja 9. luokalta 105. Vastajat edustivat siis kaikkia perusopetuksen luokka-asteita. Vastaajista suurin osa oli iältään 30–39-vuotiaita (37 %) tai 40–49-vuotiaita (54 %). Koulutustaustana 49 prosentilla oli ammattitutkinto, 15 prosentilla ammattikorkeakoulu- ja 26 prosentilla yliopistotutkinto.

Koulun tarjoamat mahdollisuudet opetussuunnitelmaan perehtymiselle

Koululla on velvollisuus tarjota vanhemmille tietoa käytössä olevasta opetussuunnitelmasta ja sen soveltamisesta oppilaan eri luokka-asteilla. Taulukossa 1 on esitetty, miten tämä on toteutunut ja missä määrin eri luokka-asteilla olevien oppilaiden vanhemmat ovat perehtyneet lapsensa opetussuunnitelmaan. Keskiarvojen mukaan koulu tarjoaa vanhemmille eniten tietoa käytössä olevasta opetussuunnitelmasta seit-

semännellä luokalla. Samaan aikaan vanhemmat keskiarvojen mukaan (ks. taulukko 1) myös perehtyvät eniten lapsensa opetussuunnitelmaan. Jokaisen luokka-asteen vastaajajoukon mukaan oli kuitenkin huomattava määrä kouluja (11–18 %), jotka eivät tarjonneet vanhemmille lainkaan tietoa käytössä olevasta opetussuunnitelmasta.

Taulukko 1. *Opetussuunnitelman sisältö ja siihen perehtyminen*

Lapsen vuosi- luokka	Missä määrin olet perehtynyt lapsesi koulun opetussuunni- telmaan?*	Missä määrin lapsesi koulu on tarjonnut vanhemmille tietoa käytössä olevasta ope- tussuunnitel- masta?*	Kuinka tarkoi- tuksenmukai- sia koulussa opetettavat asiat ovat lap- sesi tulevai- suuden kan- nalta?***	Miten tyytyväi- nen olet lap- sesi koulussa käytettyihin opetusmene- telmiin?****
	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)
ensimmäinen lk.	2,9 (1,1)	2,9 (1,1)	4,3 (0,7)	4,0 (0,9)
toinen lk.	2,9 (1,2)	2,8 (1,2)	4,3 (0,7)	4,0 (0,8)
kolmas lk.	2,9 (1,1)	2,8 (1,1)	4,2 (0,8)	3,8 (0,9)
neljäs lk.	2,8 (1,1)	2,7 (1,2)	4,1 (0,7)	3,7 (0,9)
viides lk.	3,0 (1,1)	3,0 (1,1)	4,0 (0,7)	3,7 (0,8)
kuudes lk.	3,1 (1,1)	2,9 (1,1)	4,0 (0,8)	3,7 (0,9)
seitsemäs lk.	3,2 (1,1)	3,0 (1,1)	4,0 (0,7)	3,7 (0,8)
kahdeksas lk.	3,0 (1,1)	2,9 (1,1)	3,9 (0,8)	3,5 (0,9)
yhdeksäs lk.	2,8 (1,1)	2,6 (1,1)	3,8 (0,9)	3,4 (0,8)

*asteikolla: 1 = en juuri lainkaan ... 5 = erittäin paljon

**asteikolla: 1 = ei juuri lainkaan ... 5 = erittäin paljon

***asteikolla: 1 = eivät juuri lainkaan tarkoituksenmukaisia ... 5 = erittäin tarkoituksenmukaisia

****asteikolla: 1 = en lainkaan tyytyväinen ... 5 = erittäin tyytyväinen

Opetussuunnitelman toimivuus ja tarkoituksenmukaisuus

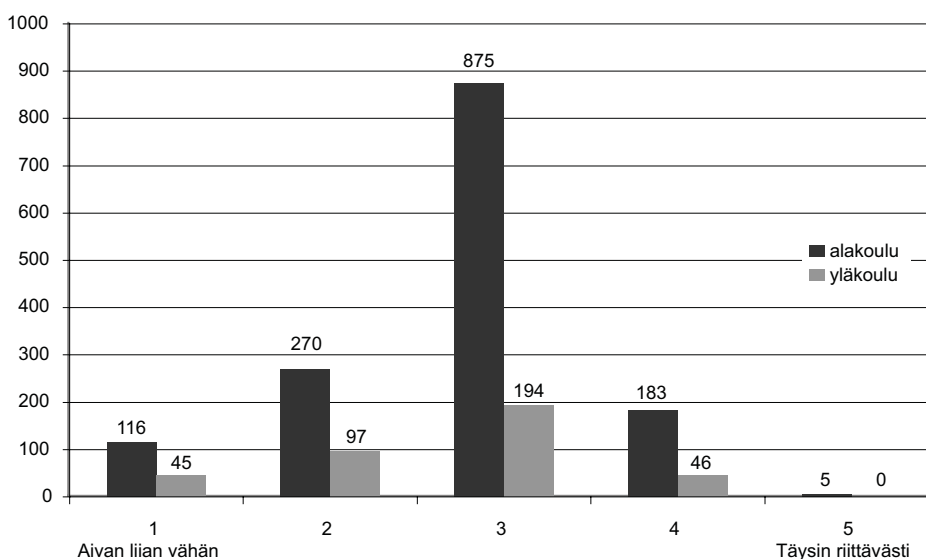
Taulukossa 1 on esitetty eri luokka-asteiden oppilaiden vanhempien näkemykset opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuudesta lapsen tulevaisuuden kannalta sekä vanhempien tyytyväisyys koulussa käytössä olevia opetusmenetelmiä kohtaan. Tulosten mukaan opetettavat asiat koetaan lapsen tulevaisuuden kannalta tarkoituksenmukaisimmiksi ensimmäisellä ja vastaavasti vähiten tarkoituksenmukaisiksi yhdeksännellä luokalla. Ensimmäisen luokan oppilaiden huoltajista 45 prosenttia koki opetettavat asiat erittäin tarkoituksenmukaisiksi. Opetettavat asiat tarkoituksenmukaisiksi kokevien huoltajien määrä kuitenkin laski tasaisesti vuosiluokalta toiselle. Yhdeksännen luokan

oppilaiden huoltajista enää 21 prosenttia piti opetettavia asioita tarkoituksenmukaisina. Ero keskiarvojen välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = .000$).

Myös käytettyihin opetusmenetelmiin vanhemmat ovat keskiarvojen mukaan tyytyväisimpiä ensimmäisellä ja vähiten tyytyväisiä yhdeksännellä luokalla. Prosentuaalisesti tarkasteltuna ensimmäisen luokan huoltajista ainoastaan 4 prosenttia oli opetusmenetelmiin täysin tai jokseenkin tyytymättömiä, mutta tyytymättömien osuus nousi samassa suhteessa tarkoituksenmukaisuuden kokemuksen laskun kanssa: tyytymättömien osuus oli yhdeksännellä luokalla jo 15 prosenttia. Ero keskiarvojen välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = .000$).

Huoltajat toivoivat saavansa opettajalta enemmän tietoa oman lapsensa oppimiseen liittyvistä asioista (kuvio 1). Asteikolla 1 (aivan liian vähän) – 5 (täysin riittävästi) arvioituna keskiarvot eri luokka-asteilla sijoittuivat 2,4:n ja 2,8:n välille, eli vanhemmat kokivat saavansa tietoa selkeästi riittävää (4) vähemmän (taulukko 2). Alakouluvuosi-
na ”aivan tai jokseenkin liian vähän” oman lapsen opiskeluun liittyvää tietoa saavien huoltajien määrä vaihteli vuosiluokittain 23 ja 30 prosentin välillä. Yläkoululaisten opiskelusta liian vähän tietoa koki saavansa jopa 33–45 prosenttia huoltajista. Tuntijakotyöryhmän (2010) esityksessä Valtioneuvoston asetuksesta perusopetuksessa kolmannessa pykälässä todetaan seuraava: ”Opetus ja kasvatus toteutetaan yhteistyössä kotien kanssa siten, että se edistää oppilaiden kehitystä ja oppimista sekä jokaisen mahdollisuuksia saada kykyjensä ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Kasvatukseen liittyvää kumppanuutta vahvistetaan, kotien osallistumista ja vanhempain toimintaa edistetään.” Jotta tämä toteutuisi, on vähintäänkin tiedonkulkua koulujen ja kotien välillä kehitettävä, mutta myös vanhempien osallisuutta opetus suunnitelman (ml. opetusmenetelmät) suunnittelussa ja arvioinnissa on vahvistettava.

Saan lapseni opiskeluun liittyvissä asioissa tietoa opettajalta...

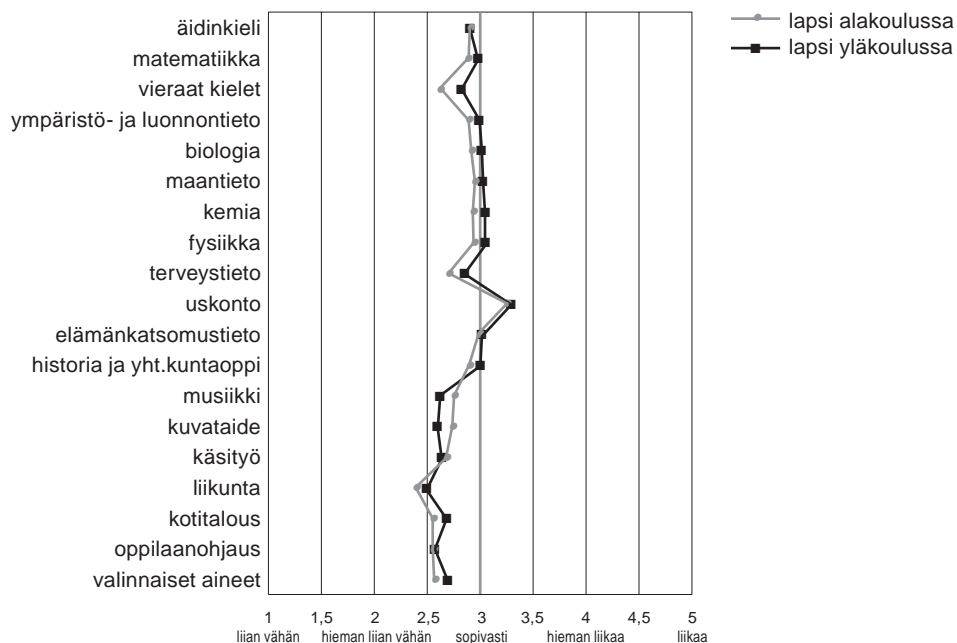


Kuvio 1. Vanhempien kokemus tiedonkulusta oman lapsensa oppimiseen liittyvissä asioissa (frekvenssit)

Tarkoituksenmukaisuuden kokeminen ja tyytyväisyys käytettyihin opetusmenetelmiin saattavat osaltaan selittyä sillä, että oppilaiden saama erityisopetus vähentyy ja että luokkakoko kasvaa vuosiluokalta toiselle siirryttäessä (1. lk.:n keskiarvo 19 – 6. lk.:n keskiarvo 23). Prosentuaalisesti suurempi osa oppilaista saa oppimiseensa kohdennettua erityistä tukea alakoulun (12 %) kuin yläkoulun (10 %) luokilla – vaikkakaan oppimisen ongelmat eivät yleensä poistu, vaan päinvastoin hankaloituvat opittavien asioiden määrän ja vaikeustason kasvaessa. Lisäksi huoltajien opettajalta saama lapsen opiskeluun liittyvä tieto väheni alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Tiivistäen voidaan sanoa, että suomalaiset huoltajat ovat opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuuteen ja toimivuuteen suhteellisen tyytyväisiä koulun alkuvuosina, mutta tyytyväisyys vähenee lapsen kouluvuosien karttuessa.

Vanhempien näkemys tuntijaosta

Vanhempia pyydettiin arvioimaan eri aineiden oppituntien määriä riippumatta siitä, oliko heidän lapsensa lukujärjestyksessä kyseistä ainetta. Vastauksissa suurin osa kuitenkin jätti vastaamatta niiden oppiaineiden osalta, joita oma lapsi ei opiskellut.



Kuvio 2. Ala- ja yläkoululaisten lasten vanhempien mielipiteet eri aineiden oppituntimääristä (keskiarvo)

Alakoululaisten lasten vanhemmat arvioivat erityisesti vieraiden kielten (ka. 2,6), terveystiedon (ka. 2,6), musiikin (ka. 2,6), kuvataiteen (ka. 2,6), käsityön (ka. 2,7), liikunnan (ka. 2,3) ja valinnaisten aineiden (ka. 2,4) tuntimäärän liian pieneksi (kuvio 2). Liian suurena pidettiin ainoastaan uskonnon oppituntimäärää (ka. 3,2). Yläkouluikäisten lasten vanhempien mielipiteet oppiaineiden tuntimäärästä ovat hyvin samansuuntaisia. Liian pieniksi arvioitiin erityisesti vieraiden kielten (ka. 2,8), terveystiedon (ka. 2,8), musiikin (ka. 2,6), kuvataiteen (ka. 2,6), käsityön (ka. 2,7), liikunnan (ka. 2,4), kotitalouden (ka. 2,7), oppilaanohjauksen (ka. 2,6) ja valinnaisten aineiden (ka. 2,6) tuntimäärät. Liikaa oppitunteja koettiin olevan uskonnossa (ka. 3,4), mutta jossaakin määrin myös kemiassa (ka. 3,1) ja fysiikassa (ka. 3,1).

Kaikkien luokka-asteiden tuloksia prosentuaalisesti tarkasteltaessa voidaan todeta, että huoltajien mielestä erityisesti liikuntaa (50 %) ja oppilaanohjausta (40 %) opetettiin liian vähän. Yli 30 prosenttia vastaajista oli myös sitä mieltä, että valinnaisaineiden (36 %), kotitalouden (36 %), vieraiden kielten (32 %), kuvaamataidon (31 %), musiikin (31 %) ja terveystiedon (31 %) oppitunteja oli liian vähän.

Tyttöjen ja poikien vanhemmat arvioivat oppituntien määrää samansuuntaisesti. Ero vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($p = .007$) ainoastaan alakoululaisten liikuntatuntien osalta siten, että tyttöjen vanhempien mukaan liikunnan määrä oli sopivampi kuin poikien vanhempien mukaan. Vastaavasti vastaajan omalla sukupuolella oli hyvin vähän vaikutusta oppituntien määrän arvioinnissa. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($p = .000$) löytyi ainoastaan alakoululaisten matematiikan osalta, jonka määrän äidit arvioivat isiä sopivammaksi. Eri lääneissä asuvien vanhempien vastausten välillä ei ollut merkittäviä eroja.

Vanhemmat pitivät lapsensa viikoittaista oppituntimäärää pääsääntöisesti sopivana (taulukko 2). 1.–3.-luokkalaisten lasten vanhempien mielestä oppitunteja saisi olla hieman enemmän. Ensimmäisen luokan oppilaiden huoltajista 15 prosenttia, toisen luokan oppilaiden huoltajista 16 prosenttia ja kolmannen luokan oppilaiden huoltajista 12 prosenttia piti oppituntien määrää liian vähäisenä. Lapsen siirtyessä yläkouluun vanhemmat pitivät oppituntimäärää joko sopivana (7. ja 9. lk.) tai hieman liian korkeana (8. lk.). Kahdeksannen luokan oppilaiden huoltajista 17 prosenttia oli sitä mieltä, että oppitunteja on liian paljon – vastaava luku seitsemännen ja yhdeksännen luokan huoltajien vastauksissa oli ainoastaan 5 prosenttia. Tyttöjen ja poikien vanhempien vastausten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Myöskään isien ja äitien vastaukset eivät poikenneet toisistaan.

Lasten viikoittainen kotitehtävien määrä oli sekä ala- että yläkouluikäisten lasten vanhempien mielestä pääsääntöisesti sopiva (taulukko 2). Kuitenkin jo toiselta luokalta alkaen yli 10 prosenttia huoltajista arvioi kotitehtävien määrän olevan lapselleen liian suuren. Yhdeksännen luokan oppilaiden huoltajista 14 prosenttia oli sitä mieltä, että kotitehtäviä on liian paljon.

Taulukko 2. Vanhempien näkemys lapsensa viikoittaisesta tunti- ja kotitehtävämäärästä sekä tiedonkulusta ja arvioinnista vuosiluokittain jaoteltuna

Lapsen vuosiluokka	Lapseni viikoittainen oppituntimäärä on mielestäni*	Lapseni viikoittainen kotitehtävien määrä on mielestäni*	Saan lapseni opiskeluun liitetyistä asioista tietoa opettajilta.**	Oppilaan arviointi koulussa on mielestäni oikeudenmukaista ***
	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)
ensimmäinen lk.	2,9 (0,5)	3,0 (0,5)	2,8 (0,8)	3,7 (0,9)
toinen lk.	2,8 (0,5)	3,0 (0,6)	2,8 (0,7)	3,7 (1,0)
kolmas lk.	2,9 (0,5)	3,1 (0,6)	2,8 (0,8)	3,6 (1,0)
neljäs lk.	2,9 (0,5)	3,0 (0,6)	2,8 (0,8)	3,5 (1,0)
viides lk.	3,0 (0,5)	3,0 (0,6)	2,8 (0,8)	3,4 (1,1)
kuudes lk.	3,0 (0,5)	3,0 (0,6)	2,7 (0,8)	3,4 (1,1)
seitsemäs lk.	3,1 (0,4)	2,9 (0,6)	2,7 (0,8)	3,5 (0,9)
kahdeksas lk.	3,2 (0,5)	2,9 (0,7)	2,7 (0,8)	3,2 (1,0)
yhdeksäs lk.	3,1 (0,4)	2,9 (0,7)	2,5 (0,9)	3,2 (0,9)

* asteikolla 1 = liian pieni ... 5 = liian suuri

** asteikolla 1 = aivan liian vähän ... 5 = täysin riittävästi

*** asteikolla 1 =täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

Onko arviointi oikeudenmukaista?

Oppilaiden arvioinnin oikeudenmukaisuudessa luokka-asteiset keskiarvot jäivät ”siltä väliltä”- ja ”samaa mieltä” -vaihtoehtojen välille, eli arvostelua ei koettu erityisen oikeudenmukaiseksi (taulukko 2). Eniten epäoikeudenmukaisuutta arvioinnissa koettiin keskiarvojen mukaan yläkoulun viimeisten vuosien aikana. Prosentuaalisesti tarkasteltuna arvioinnin täysin tai jokseenkin epäoikeudenmukaiseksi kokevia huoltajia on kuitenkin huomattava määrä – prosenttiosuudet luokka-asteittain olivat alakoulussa seuraavat: 1. lk. 8 %, 2. lk. 10 %, 3. lk. 14 %, 4. lk. 17 %, 5. lk. 16 % ja 6. lk. 23 % sekä yläkoulussa 7. lk. 15 %, 8. lk. 24 % ja 9. lk. 21 %.

Poikien huoltajista (17 %) hieman tyttöjen huoltajia (15 %) suurempi osa koki arvioinnin täysin tai jokseenkin epäoikeudenmukaisena. Tämä saattaa osittain selittyä sillä, että opettajien tekemissä sosiaalisen kompetenssin arvioissa sekä ala- että yläkoulukäiset pojat ovat tyttöjä huomattavasti vähemmän prososiaalisia ja enemmän antisosiaalisia. Vertais- ja itsearviointeissa erot sukupuolten välillä olivat huomattavasti pienempiä, toisin sanoen opettajan arvioissa oppilaan sukupuolella on suurempi merkitys (Junttila 2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden hyvän osaamisen kriteerit sisältävät lähes jokaisessa oppiaineessa sosiaalisuuteen liittyviä

arviointikriteereitä, kuten ”työskentelee pitkäjänteisesti sekä ryhmän jäsenenä että itsenäisesti”, ”arvioi ja arvostaa omaa ja toisten työskentelyä, oppimista sekä työn tuloksia” ja ”osaa noudattaa sääntöjä”. Nämä arviointikriteerit ovat lasten ja nuorten sosiaalisen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta tärkeitä asioita ja tukevat jokaisen aineen oppimista, mutta onko niiden arviointi välttämätöntä nimenomaan kyseisen aineen (edellä käsityö ja matematiikka) kannalta? Kyseiset taidot ja käyttäytymismallit eivät ole ainespesifejä, joten olisiko niitä syytä arvioida – ja opettaa – joko oppiaineista riippumatta omana kokonaisuutenaan tai jokaiseen oppiaineeseen integroituna aihekokonaisuutena? Suomalaisista koululaisista 15–20 prosentilla on jonkintasoisia psykososiaalisia ongelmia, jotka vaikeuttavat heidän sosiaalista toimintaansa ja ehkäisevät heidän kyvykkyyttään toimia muun muassa edellä mainittujen käsityön ja matematiikan arviointikriteerien mukaisesti – sosiaaliset vaikeudet eivät kuitenkaan välttämättä estä oppilasta olemasta esimerkiksi matemaattisesti lahjakas tai kädentaidoiltaan erinomainen.

Opetussuunnitelman kehittämistarpeet vanhempien näkökulmasta

Opetussuunnitelman kehittämiseen liittyen vanhemmilta kysyttiin heidän mielipidettään opetuksen sisällön sopivuudesta lapsen ikäkaudelle sekä sitä, millaiset vanhempien mielestä ovat koulun mahdollisuudet tukea lasta hänen oppimiseensa mahdollisesti liittyvissä ongelmissa. Molempien kysymysten osalta vastausten keskiarvot sijoituivat keskiarvon lähelle (taulukko 3). Alakoulun puolella vastausten keskiarvot jäivät kuitenkin ”siltä väliltä” -vastausvaihtoehdon alapuolelle, eli vanhemmat eivät pidä opetusta lapsensa ikäkaudelle kovinkaan sopivana. Yläkoulun osalta vastausten keskiarvot olivat hieman korkeampia, mutta kuitenkin vielä reilusti ”sopivaa”-vaihtoehdon negatiivisemmalla puolella.

”Ei lainkaan sopivana”-, ”jokseenkin sopimattomana”- ja ”siltä väliltä” -vaihtoehdon valinneiden huoltajien osuus oli jokaisella luokka-asteella huomattava. Vähiten oppilaan ikätasolle sopiviksi opetettavat asiat koettiin viidennellä ja seitsemännellä luokalla, jolloin 56 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että opetus on oppilaan ikätasolle vähemmän kuin ”jokseenkin sopivaa”. Yli puolet epäili opetuksen sopivuutta myös kuudennella (53 %) ja kahdeksannella luokalla (51 %). Muilla luokka-asteilla vastaavat luvut vaihtelivat 40 prosentin (1. lk.) ja 49 prosentin (3. lk.) välillä.

Myös koulun mahdollisuuksia tukea lasta hänen oppimisensa vaikeuksissa pidettiin pääsääntöisesti joko keskitasoisina tai sitä heikommina. Jälleen merkittävä osa huoltajista oli sitä mieltä, että koulun mahdollisuudet tukea lasta hänen oppimiseensa liittyvissä vaikeuksissa ovat joko erittäin tai jokseenkin huonoja. Luku kasvoi vuosiluokkien edetessä ensimmäisen luokan 19 prosentista yhdeksännen luokan 37 prosenttiin. Mikäli tarkasteluun otetaan myös ”siltä väliltä” -vastaukset eli tapaukset, joissa huoltajat ovat epävarmoja koulun mahdollisuudesta tukea lasta oppimiseen liittyvissä vaikeuksissa, nousevat prosenttiosuudet erittäin suuriksi. Yläkoulun luokilla epävarmoja koulun mahdollisuuksista oli 69/69/68 prosenttia huoltajista, alakoulun puolella

Taulukko 3. Opetussuunnitelman soveltuvuus, oppimisen vaikeuksissa tukeminen ja perusopetuksen laatu

Lapsen vuosiluokka	Miten sopivana pidät opetuksen sisältöä lapsesi ikäkaudelle?*	Millaiset ovat mielestäsi koulun mahdollisuudet tukea lastasi oppimiseen liittyvissä vaikeuksissa? **	Pidän suomalaista perusopetusta lapseni oppimisen kannalta korkeatasoisena.***
	ka (kh)	ka (kh)	ka (kh)
ensimmäinen lk.	2,9 (0,5)	3,0 (0,5)	2,8 (0,8)
toinen lk.	2,8 (0,5)	3,0 (0,6)	2,8 (0,7)
kolmas lk.	2,9 (0,5)	3,1 (0,6)	2,8 (0,8)
neljäs lk.	2,9 (0,5)	3,0 (0,6)	2,8 (0,8)
viides lk.	3,0 (0,5)	3,0 (0,6)	2,8 (0,8)
kuudes lk.	3,0 (0,5)	3,0 (0,6)	2,7 (0,8)
seitsemäs lk.	3,1 (0,4)	2,9 (0,6)	2,7 (0,8)
kahdeksas lk.	3,2 (0,5)	2,9 (0,7)	2,7 (0,8)
yhdeksäs lk.	3,1 (0,4)	2,9 (0,7)	2,5 (0,9)

* asteikolla 1 = ei lainkaan sopivana ... 5 = erittäin sopivana

** asteikolla 1 = erittäin huonot ... 5 = erittäin hyvät

*** asteikolla 1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

vastaavat prosenttiluvut vuosiluokittain olivat 49/53/63/57/65 ja 55. Ensimmäistä ja toista vuosiluokkaa lukuun ottamatta alle 10 prosenttia huoltajista piti koulun mahdollisuuksia lapsen oppimisen tukemisessa erittäin hyvinä.

Suomalaisen perusopetuksen korkeatasoisuus sai asteikolla 1–5 vanhemmilta arvosanaksi keskitasoa alemmas sijoittuvia arvosanoja (2,5–2,8). ”Siltä väliltä” tai heikomman arvosanan suomalaisen perusopetuksen korkeatasoisuudelle antoi luokka-asteittain 27 prosenttia (1. lk.) – 40 prosenttia (9. lk.) huoltajista. Perusopetuksen laadun arvioiminen korkeatasoiseksi oli siis linjassa kaikkien muiden huoltajilta kysytyjen muuttujien kanssa – ensimmäisellä luokalla asioihin ollaan tyytyväisempiä ja opetusta arvostetaan, mutta kouluvuosien kuluessa tapahtuu jotakin, jonka johdosta huoltajat kokevat yhtä suurempaa tyytymättömyyttä käytettyjä opetusmenetelmiä ja tuntijakoa kohtaan ja alkavat epäillä paitsi koulun mahdollisuutta tukea lasta hänen oppimisvaikeuksissaan myös koko perusopetuksen korkeatasoisuutta ja toimivuutta.

Regressioanalyysiä käyttäen etsittiin vielä lopuksi tekijöitä, jotka voimakkaimmin ennustivat vanhempien mielipidettä suomalaisen perusopetuksen korkeatasoisuudesta. Tulosten mukaan näkemystä perusopetuksen kokonaisvaltaisesta korkeatasoisuudesta ennustivat vanhempien kokemukset 1) arvioinnin oikeudenmukaisuudesta, 2) opetussisältöjen sopivuudesta lapsen ikäkaudelle ja 3) koulun mahdollisuuksista tukea lasta oppimisen vaikeuksissa. Sen sijaan viikoittainen oppituntien määrä ja viikoittai-

nen kotitehtävien määrä eivät ennustaneet vanhempien näkemystä perusopetuksen korkeatasoisuudesta. Tärkeimmiksi tekijöiksi perusopetuksen laadussa vanhemmat siis pitävät itse opetus- ja oppimisprosessia arvioiteineen, eivät niinkään rakenteellisia asioita, kuten koulupäivän pituutta tai kotiläksyihin käytettävän ajan määrää.

Perusopetuksen kehittämisehdotuksia pyydettiin vanhemmilta myös avoimella kysymyksellä. Seuraavaan on koottu esimerkkejä vastausten luokittelun pohjalta esiin nousseista kolmesta suurimmasta ongelmasta ja sen kehittämisehdotuksista.

1. Suurin osa vanhemmista toivoi **luokkakokojen pienentämistä ja/tai oppilaiden yksilökohtaisempaa huomiointia.**

Pienemmät opetusryhmät ja yksilöllisempi oppilaan kykyjen/haasteiden huomiointi.

Lisää rahaa + pienemmät opetusryhmät (pienemmät koulut!) + lisää jakotunteja, näistä seuraa parempia oppimistuloksia ja miellyttävämpi oppimisympäristö. Säästäminen lasten opetuksesta ja kouluruuasta on barbaarimaista.

Huomioida lasten eritasoisuus opetuksessa, kaikki eivät opi samalla tavalla.

2. Suurten luokkien ja ”massana” kohtelun lisäksi eniten **kritiikkiä saivat epäpäteviksi tai välinpitämättömiksi koetut opettajat.**

Opettajat ovat liikaa sidoksissa oppikirjoihin ja tuntevat opetussuunnitelman varsin huonosti. Opettajilta jää usein myös ”todellinen maailma” huomioimatta ja opetukseen soveltamatta. Perusopetus tuntuu tällä hetkellä olevan myös valitettavan kyvytön kohtaamaan maahanmuuttaja- ja muiden erilaisten oppilaiden opetukselle asettamia haasteita. Pitäisi muistaa, että perusopetus ja koulujärjestelmä ovat oppilaita varten – ei toisinpäin!

Perusopetuksen laatu on niin opettajasta kiinni. Toiset hoitavat työnsä esimerkiksi, toiset eivät.

Epäpätevät opettajat aloitusluokilta kokonaan pois. He ovat tärkein tekijä siihen miten oppilas suoriutuu koko koulu-urakastaan. Johonkin pisteeseen asti pitäisi kuunnella oppilaiden vanhempia tässäkin asiassa. Meillä ekaluokkalaisen kotiin tuomat ”viestit” ovat aivan järkyttäviä. Opetusmetodeihin kuuluu esim. megafoniin huutaminen ja äänekkäät oppilaat laitetaan toiseen luokkaan seisomaan. Opettajalla ei ole mitään otetta luokasta ja tässä on kyse siitä tärkeimmästä luokasta, jossa opitaan käyttäytyminen luokahuoneessa.

3. Tuntijakoon liittyen **taito- ja taideaineita toivottiin lisää, mutta uskonnon opetuksen toivottiin muutosta.** Osa toivoi uskonnon poistamista kokonaan, osa sen yhdistämistä johonkin muuhun oppiaineeseen tai sisällön muuttamista. Koulupäivien

katsottiin pääsääntöisesti voivan olla nykyistä pidempiä. Monet vastaajista myös toivoivat opetukseen lisää sosiaalisten taitojen ja ”oikeiden” asioiden harjoittelamista.

Tulisi enemmän opettaa/harjoitella käyttäytymistä, toisten huomioimista ja muita sosiaalisia taitoja. Aineopetus on varmasti ihan laadukasta, mutta mielestäni pitäisi enemmän ajatella niin, että koulussa opetellaan elämää varten.

Koulupäivät voisivat olla jo alaluokilla pidempiä, mutta siten, että päiviin sisällytettäisiin kerhotunteja.

Olen erittäin vahvasti sitä mieltä, että uskonnon opetus tulisi korvata elämänsä katsomusopilla, ja siellä esiteltäisiin eri uskontoja. Katsottuani lapseni uskonnon kirjaa, se tuntuu lähes aivopesulta lapsille, jotka eivät vielä pysty päättämään mikä on totta ja mikä ei. Oikean ja väärän ym. asiat voi opettaa myös ilman uskontoa!

Pohdinta ja kehittämisehdotukset

Kodin ja koulun yhteistyö – ikuinen kiista vai aikuisten yhteinen tuki lapselle?

Opetussuunnitelman perusteissa kuvataan kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä ja merkitystä oppilaan kokonaisvaltaiselle oppimiselle ja hyvinvoinnille. Käytännön toiminnan linjaukset jätetään kuitenkin kunnille. Käytännössä ainakin osa kunnista siirtää vastuun toiminnan suunnittelusta kouluille. Koulujen omissa opetussuunnitelmissa taas valitettavan usein jätetään kyseinen kohta kokonaan käsittelemättä, viitataan kunnan tai Opetushallituksen kirjaamaan tekstiin tai mainitaan lyhyesti, että vuosittain pidetään vanhempainilta ja tarvittaessa asioista tiedotetaan kotiin.

Tiedämme kuitenkin, että vanhempien osallisuus ja kokemus kyvystään tukea oman lapsensa koulunkäyntiä vaikuttaa positiivisesti lapsen koulusuoriutumiseen, motivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin (Junttila ym. 2007). Oppimista tukevan motivaation ja sosiaalisen orientaation ja sosiaalisen kompetenssin osalta vanhempien merkitys on jopa opettajien vastaavaa merkitystä suurempi (Gonida ym. 2008; 2010). Pitäisikö tämä voimavara ottaa nykyistä tehokkaammin käyttöön?

Kodin ja koulun välistä tiedonkulkua kuvaavat luvut olivat hälyttäviä – alakoulu-
laisten lasten vanhemmista 23–30 prosenttia kertoi saavansa liian vähän tietoa oman lapsensa asioista. Yläkoulu-
laisten osalla vastaava luku oli 33–40 prosenttia. Kasvatus-
kumppanuuden toteutumisen näkökulmasta tilanne, jossa huoltaja ei saa opettajalta edes tietoa oman lapsensa oppimiseen liittyvistä asioista, on synkkä.

Viime aikoina median tiedonvälityksestä voi saada senkin käsityksen, että opettajat ja vanhemmat tuntuvat ajautuneen keskenään ”taisteluasemiin” – opettajat tuovat

esiin medioissa vanhempien puuttuvan koulun asioihin, ja vanhemmat ihmettelevät, mitä kodin ja koulun yhteistyö oikein tarkoittaa ja uskaltaako opettajalta enää edes kysyä, miten oman lapsen koulunkäynti sujuu. Käsillä olevan aineiston mukaan vanhemmat ovat kouluun ja opetukseen suhteellisen tyytyväisiä lapsen ensimmäisten kouluvuosien ajan, mutta tyytyväisyys laskee vahvasti kouluvuosien kertyessä, samassa suhteessa kuin yhteydenpito kotien ja koulun välillä harvenee. Yhteistyötä ja -toimintaa rakennettaessa olisi syytä muistaa, että sekä kodin että koulun edustajat ovat aikuisia, joiden velvollisuutena on joko työn tai vanhemmuuden kautta tehdä parhaansa lapsen hyvän kasvun ja oppimisen tueksi. Osapuolten asenteet toista osapuolta kohtaan tulisi nähdä toissijaisina. Toteutuisiko tämä, jos yhteistyötä ohjeistettaisiin konkreettisemmin ja sille varattaisiin opettajien työajasta vuosittain tietty, riittävä määrä tunteja?

Toiveissa enemmän oppitunteja ja vähemmän kotitehtäviä

Suomalaisen perusopetuksen oppituntien vähäistä määrää kansainvälisissä vertailuissa on perusteltu sillä, että lapset työskentelevät koulutehtävien parissa myös kotona. Nyt tehdyn kyselyn mukaan suuri osa vanhemmista toivoo oppituntien määrän olevan suurempi ja vastaavasti yli 10 prosenttia pitää kotitehtävien määrää liian suurena. Onko vähäinen tuntimäärä ja suuri kotitehtävien määrä kuitenkin oppimisen kannalta paras ratkaisu? Harva aikuinenkaan pitää töiden jatkamista iltaisin kotona työn tehokkuuden ja laadun kannalta kauaskantoisena ratkaisuna.

Mihin oppiainekohtainen arviointi oikeastaan kohdistuu?

Toisin kuin selkeisiin tietoihin ja taitoihin, vaikuttaa oppilaan sosiaalisen toiminnan arviointiin (vrt. esim. hyvän osaamisen kriteeri *"rohkenee esittää omia näkemyksiään ja ymmärtää, että näkemyksiä tulee perustella"*) aina myös arvioitsijan ja arvioitavan välinen suhde sekä konteksti, jossa arviointia suoritetaan. Suomalaisen vertailututkimuksen pohjalta tiedämme, että sosiaalisen kompetenssin arvioinnissa eri arvioitsijat antavat neljäsluokkaisille hyvinkin erilaisia arvioita (Junttila ym. 2006). Erityisesti vertailtaessa tyttöjä poikiin tai taitavia oppilaita heikkoihin ovat opettaja-arviot itse- ja toveriarvioita sekä vanhempien arvioita huomattavasti jyrkempiä (Vauras & Junttila 2007; Junttila 2010). Toisin sanoen opettajat arvioivat matemaattisesti ja kielellisesti heikot oppilaat vähiten yhteistyökykyisiksi ja empaattisiksi sekä eniten impulsiivisiksi ja häiritseviksi. Sama trendi toistuu tyttöjen ja poikien sosiaalisen kompetenssin arvioissa. Itse-, toveri- ja vanhempien arvioissa erot ovat huomattavasti lievempiä.

Tällä hetkellä lähes jokaisen aineen hyvän osaamisen kriteerit sisältävät sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen liittyviä asioita: saadakseen hyvän arvosanan matematiikasta, fysiikasta, kemiasta, käsityöstä, äidinkielestä, biologiasta, maantiedosta jne. on oppilaan oltava sosiaalisesti taitava. Mikäli oppilas on esimerkiksi arka, epävarma, sosiaalisista peloista kärsivä tai vastaavasti levoton tai impulssikontrollon ongelmien

mista tai lievistä ADHD:sta kärsivä, on hänen ainekohtaista arviointia tiukasti tulkittaessa mahdotonta saada hyvää numeroa yhdestäkään oppiaineesta. Sama koskee esimerkiksi oppilaita, jotka puhevaikeuksien tai muiden kiusaamisesta, piikittelystä, syrjäjättämisestä tai erilaisuuden kokemuksesta johtuen eivät osaa tai uskalla vastata tai esiintyä muiden edessä tai aktiivisesti osallistua tunneilla tapahtuvaan ryhmätyöskentelyyn.

Sosiaalista toimintaa ja käyttäytymistä arvioitaessa oppilaan sukupuoli ja oppilaan muut taidot näyttäisivät ohjaavan opettajan tekemiä arvioita enemmän kuin muiden tahojen arvioita. Opettajan näkemys esimerkiksi hyvän osaamisen arviointikriteerinä käytettävästä ”*osaa liikkua luonnossa sekä havainnoida ja tutkia luontoa*” on todennäköisesti hyvin erilainen kuin luokkakavereiden tai vanhempien näkemys vastaavasta toiminnasta. Mikäli tämänkaltaista luokkahuoneen ja koulutilan ulkopuolista osaamista ja/tai sosiaalisia taitoja ja käyttäytymistä käytetään koulutodistuksen arviointikriteereinä, olisiko syytä kuunnella myös oppilaiden vanhempien ja/tai luokkatovereiden arvioita? Olisiko toinen vaihtoehto poistaa nämä kriteerit ainekohtaisista arvioinneista ja arvioida niitä erikseen? Lisäksi, mikäli sosiaalisia taitoja arvioidaan, pitäisikö niitä myös opettaa? Tällä hetkellä minkään oppiaineen keskeiset sisällöt eivät sisällä sosiaalisten taitojen opettamista.

Keskeiseksi kysymykseksi siis nousee, onko oppilaiden hyvinvoinnin, oppimisen ja motivaation kannalta hyvä, että kaikkien oppiaineiden arvostelussa käytetään kriteereinä myös sosiaalisia taitoja vaativia asioita. On pohdittava, heikentääkö se sosiaalisilta taidoiltaan heikkojen mutta kognitiivisilta taidoiltaan vahvojen oppilaiden oppimismotivaatiota, osallistumisen halua, kouluviihtyvyyttä ja tätä kautta myös sosiaalista vahvuutta? Jotta arvioinnilla olisi opetussuunnitelman ideologian mukaista positiivista vaikuttavuutta lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin, olisi arvioinnin kriteerit ja oppilaan sekä tiedolliset ja taidolliset saavutukset että työskentelytaidot ja näiden kehittämismahdollisuudet hyvä käydä läpi esimerkiksi lukukausittain oppilaan, vanhemman ja opettajan kesken käytävissä yhteisissä arviointikeskusteluissa. Yhteiset keskustelut tukisivat arvioinnin oikeudenmukaisuuden kokemuksen ja tiedonkulun lisäksi kodin ja koulun yhteisvastuullista kasvatuskumppanuutta, jonka tavoitteeksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 määrittelee lasten ja nuorten oppimisen edellytysten, turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämisen koulussa.

Korkeatasoiseksi koetun perusopetuksen elementit

Suomalaiset lapset pärjäävät tunnetusti PISAn tehtävissä tiedollisesti erinomaisesti. Tämä ei kuitenkaan yksin tarkoita, että suomalainen perusopetus olisi korkeatasoista. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 linjataan perusopetuksen tehtäväksi ”toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa” (s. 14). Kaikki tämä tulisi toteuttaa yhteistyössä huoltajien kanssa lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia tukien (s. 22).

Tarkasteltaessa vanhempien kokemusta suomalaisen perusopetuksen korkeatasuisuudesta esille nousi kolme indikaattoria, joiden ennustearvo perusopetuksen arvostukselle oli erittäin vahva. Perusopetuksen korkeatasoiseksi kokemista ennusti 1) arvioinnin oikeudenmukaisuus, 2) opetussisältöjen ikäkausisoveltuvuus ja 3) koulun mahdollisuus tukea lasta hänen oppimiseen liittyvissä ongelmissaan. Vanhempien vapaasti ideoimien kehittämissuositusten osalta mielipiteet jakautuivat hyvinkin selkeästi kolmen eri toiveen alle: 1) opetusryhmien tulisi olla pienempiä, jotta opettajalla olisi mahdollisuus huomioida oppilaat myös yksilöinä, 2) opettajien tulisi olla vähemmän riippuvaisia oppikirjoista ja toteuttaa enemmän opetussuunnitelmaa sekä muistaa perusopetuksen oppilaan kehitystä ja oppimista tukeva päämäärä, sekä 3) viikoittaista tuntimäärää voisi lisätä erityisesti taito- ja taideaineiden tunneilla.

Vanhempien perusopetukselle esittämät toiveet ja kehittämissuositukset ovat vahvasti linjassa voimassa olevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 ja Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako (2010) asiakirjojen kanssa.

Taulukko 4. Tuloksiin perustuvat arvioivat päätelmät

Kriteeri, jonka suhteen kohdealueen tila arvioidaan	Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus vastaajaryhmän kannalta	Tuntijakoon, nivelkohtiin ja tuntivälilyksiin, valinnaisiin aineisiin liittyvät asiat	Aihekokonaisuudet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittämisen
Tarkoituksenmukaisuus	Lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin tähtäävän yhteistyön kehittämisen kannalta vanhemmille olisi hyvä tarjota lisää mahdollisuuksia tutustua koulun opetussuunnitelmaan.	Oppisisällöt koetaan tarkoituksenmukaisimmiksi ensimmäisellä ja vähiten tarkoituksenmukaisina yhdeksänellä vuosiluokalla.		Sosio-emotionaalista oppimista ja hyvinvointia vahvistavat aihekokonaisuudet ovat erityisen tärkeitä – niitä tulisi nykyisestä vahvistaa.	Oppiainekohtaisen arvioinnin tulisi olla riippumattomana lapsen muista taidoista tai käyttäytymispiirteistä.	Vanhemmat ovat opetussuunnitelmaan pääasiassa tyytyväisiä kouluvuosien alkaessa, mutta tyytyväisyys koulun toimintaan vähenee kouluvuosisien edetessä.
Ohjaisuus	Kodin ja koulun yhteistyön määrittäminen jää kuntien tehtäväksi ja toteutuu koulujen arjessa hyvin kirjavasti.	Oppikirjat ja ”vanhat käytännöt” ohjaavat opettajia opetussuunnitelmaa enemmän.			Arviointi koetaan epäoikeudenmukaiseksi, erityisesti siirryttäessä alaluokilta ylemmille vuosiluokille.	

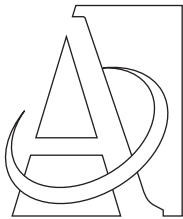
(jatkuu)

Taulukko 4. (jatkoa)

Sovelta- miskel- poisuus			Pienem- mät ope- tusryhmät / jakotun- tien käyttö mahdollis- taisi oppi- laan op- pimisvai- keuksien varhaisen tunnista- misen ja kehityksen yksilöllisen tukemisen.	Aihekokoi- naisuuk- sien vahvempi rooli mah- dollistaisi oppilaiden sosiaalis- ten taitojen monipuol- isemman kehittymi- sen.		
Kehittä- vyys		Alakou- lussa noin kolmannes ja yläkou- lussa va- jaa puolet vanhem- mista koki saavansa liian vähän tietoa lap- sensa op- pimiseen liittyvistä asioista. Kodin ja koulun yhteistyötä ja tiedon- kulkua on kehitettävä osallis- tavaan suuntaan ja niin, että tiedon saa- minen var- mistetaan kaikkien vanhem- pien osalta.			Poikien huoltajista tyttöjen huoltajia hieman suurempi osa koki arvioinnin täysin tai jokseenkin epäoikeu- denmukai- sena. Edellä sa- nottu saat- taa osittain selittyä hyvän osaamisen kriteerei- hin lähes jokaisen oppiaineen kohdalle kirjatuista prososiaa- lisuuden vaatimuk- sista.	Vanhem- pien nä- kemystä perusope- tuksen kokonais- valtaisesta korkea- tasoi- suudesta ennustivat vanhem- pien koke- mukset 1) arvi- oinnin oikeuden- mukaisuu- desta, 2) opetus- sisältöjen sopivuu- desta lap- sen ikä- kaudelle ja 3) koulun mahdoli- suudesta tukea lasta oppimisen vaikeuksis- sa.

Taulukko 5. Vanhempien vastauksista nousseet kehittämistarpeet ja -ehdotukset

Perehdyttäminen, perehtyminen	Opetussuunnitelman toimivuus vastaajaryhmän kannalta	Tuntijakoon, nivelkohtiin ja tuntivälyksiin, valinnaisiin aineisiin liittyvät asiat	Aihekokonaisuudet	Arviointi	Opetussuunnitelman kehittäminen
Lisää mahdollisuuksia tutustua paikalliseen / koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan.	Ongelmana on koulun oppikirjasi-donnaisuus; opettajien toivotaan noudattavan enemmän toimivaksi koettua opetussuunnitelmaa.	Enemmän, erityisesti taito- ja taideaineiden viikoittaisia oppitunteja.	Eriyinen tarve huomioida sosio-emotionaalista hyvinvointia tukevien opetusmenetelmien ja sisältöjen käyttö osana koulun arkea ja oppimisprosessia.	Oppiainekohtaista arvioinnin oikeudenmukaisuutta tulisi parantaa oppilaan muista taidoista ja käyttäytymispiirteistä riippumattomampaan suuntaan.	Haasteena kodin ja koulun yhteistyön ja tiedonkulun parantaminen, oppilaiden yksilöllinen huomiointi ja oppimisen vaikeuksiin saatavan tuen vahvistaminen.



Hur fungerar läroplanssystemet ur finlandssvensk synvinkel?

Inledning

Rådet för utbildningsutvärdering har på uppdrag av undervisnings- och kulturministeriet organiserat en utvärdering av hur läroplansgrunderna för förskola och grundläggande utbildning fungerar. Det nationella projektet har genomförts under åren 2008–2010. Utvärderingen är fokuserad på läroplansgrunderna för förskolan och den grundläggande utbildningen och på timfördelningen i den grundläggande utbildningen, dvs. på läroplanssystemet i sin helhet.

Enligt uppdraget skulle utvärderingen fokuseras på följande aspekter

- hur läroplansgrunderna och timfördelningen fungerar och genomförs
- utvärdering av mål och innehåll och deras förhållande till timfördelningen
- effekterna av läroplansgrunderna
- utarbetandet och verkställandet av läroplansgrunderna.

Noteras bör att undervisnings- och kulturministeriet uttryckligen intresserar sig för läroplansprocesserna i uppdragsbeskrivningen. De dokument som utgör centralt underlag för rapporten är Grunderna för läroplanen för förskoleundervisningen (2000) och Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004).

En utvärderingsgrupp bestående av sakkunniga med olika anknytning till temat har genomfört utvärderingen. Speciell uppmärksamhet har gruppen fäst vid läroplanssystemets och timfördelningens ändamålsenlighet, styreffekt och tillämpbarhet.

Hur väl läroplanssystemet som helhet fungerar utvärderas på basen av vad olika målgrupper på olika nivåer inom systemet anser.

Som en del av den nationella utvärderingen av läroplansgrunderna och timfördelningen utvärderas även hur läroplansgrunderna och timfördelningen fungerar ur finlandssvensk synvinkel. Materialet för utvärderingen har insamlats inom såväl den finska som den svenska utbildningen. I de nationella resultat som presenteras på finska i denna rapport ingår båda språkgrupperna. I detta kapitel redovisas specifikt de svenska resultaten relaterade till de finska.

Det centrala med tanke på läroplansgrunder och timfördelning ur finlandssvensk synvinkel är att dessa stöder de uppgifter som den finlandssvenska skolan har. Utgående från språklagen kan man hävda att den finlandssvenska skolan inte ska vara någon språkskola, utan en institution som förmedlar och skapar kultur på svenska i Finland (se Tandefelt 2006). Speciellt viktiga blir då den allmänna andan i läroplansgrunderna, undervisningen av modersmål och litteratur, det andra inhemska språket finska och de kulturbärande ämnena (närmast historia och samhällslära samt konstämnen som musik).

Utifrån denna kulturella synvinkel, blir följande frågor viktiga att granska när man utvärderar läroplansgrunder och timfördelning inom den svenska utbildningen:

1. Hur lyckad är processerna genom vilka läroplansgrunderna *utarbetas och verkställs*:
 - Hur väl förverkligas den utbildningspolitiska viljan i Svenskfinland när läroplansgrunderna utarbetas?
 - I vilken mån beaktas den svenskspråkiga befolkningens sakkunskap i utarbetandet av läroplansgrunderna?
 - Hur lyckad är processerna genom vilka läroplansgrunderna *verkställs* på svenskt håll enligt olika aktörer i processerna?
2. I vilken mån *stöder* läroplansgrunderna och timfördelningen den finlandssvenska skolans behov i olika språkliga regioner?
 - Hur ändamålsenliga är målsättning och innehåll?
 - Hur väl fungerar timfördelningen?
3. I vilken mån har läroplansgrunderna *önskad effekt*?
 - I vilken mån används läroplanerna och läroplansgrunderna i undervisningen och uppläggningsen av skolans verksamhet?

I denna svenska del av rapporten presenteras dels hur den nationella utvärderingen genomförts och hurudant material om den svenska utbildningen som insamlats dels beskrivs resultatet av utvärderingen ur den svenska utbildningens perspektiv men med beaktande av eventuella avvikelser från de nationella resultaten. I de flesta fall skiljer sig inte de svenska och finska respondenternas svar från varandra. De utvärderande slutsatser som utvärderingsgruppen drar på basen av hela materialet sammanfattas i slutet av detta kapitel på svenska.

Material för utvärderingen inom den svenska utbildningen

Material för utvärderingen samlades in i oktober-december 2009 enligt följande principer:

- Centrala personer som varit med om att utarbeta läroplansgrunderna intervjuades.
- Alla anordnare dvs. skoldirektörer samt ledare för förskolundervisningen tillställdes en elektronisk enkät.
- Hälften av högstadieskolornas rektorer och ca 20 % av lågstadieskolornas rektorer samt 20 % av förskolornas föreståndare tillställdes en enkät.
- Alla lärare vid hälften av de högstadieskolor, lågstadieskolor och förskolor vars rektorer/föreståndare svarar tillställdes också enkäter.
- Föräldrar besvarade en enkät på Hem och skolas webbsida.
- Ett litet sampel av elever i åk 4 och 6 samt 8 och 9 fyllde i en pappersenkät i samband med skolbesök.
- Fördjupande intervjuer med fokus på de svenska behoven vid några skolbesök.
- Fördjupande intervjuer med utbildningsanordnare (skoldirektörer).

På grund av olika tekniska orsaker (felaktiga adresser, sammanslagningar av skolor o.dyl.) nåddes ett något mindre antal respondenter av enkäterna än vad principerna förespråkar.

Svarsaktiviteten för de svenska respondenterna var följande:

För anordnarnas del sändes enkäter ut till 35 anordnare. För de kommunala anordnarnas del sändes enkäterna till undervisningssektorn med uppmaning om att vidarebefordra enkäterna även till den sociala sektorn i de fall förskolan fungerade under den. Allt som allt svarade 33 dvs. 94 % av representanterna för anordnarna. Av dessa kom 47 % från Södra Finland, 50 % från Västra Finland och 3 % från språköarna.

Av rektorerna/skolföreståndarna svarade 49 av de 73 som tillsändes enkäten, dvs. 67 %

Av daghemsföreståndarna svarade 9 av de 31 som tillsändes enkäten, dvs. 29 %. Av rektorerna i specialskolor svarade 2 av de 4 som tillsändes enkäten, dvs. 50 %. 48% av rektorerna kom från det tidigare Södra Finlands län och 52 % från Västra Finlands.

Av lärare och förskollärare i skolor svarade 118 lärare i de 37 skolor som fick enkäten.

Av förskollärare i daghem svarade 3 lärare i de 31 daghem och 2 lärare i de 2 specialskolor som fick enkäten. Den låga svarsaktiviteten hos lärarna kan till en

del bero på att enkäten inte sändes direkt till lärarna utan skulle vidarebefordras av rektorn.

Även om den låga svarsaktiviteten gör att de som besvarade enkäten inte kan anses representativa för gruppen ifråga i alla ovan nämnda grupper, är resultaten intressanta, för de beskriver hur de personer tänker som har en åsikt som de vill föra fram. Det samma gäller de 149 föräldrar till förskolebarn och de 356 föräldrar till grundskolbarn som deltog i Hem och skola -föreningens enkät på nätet.

Ett litet sampel bestående av 81 elever i åk 4, 6, 8 och 9 fick också i uppgift att besvara en kort enkät. För deras del var avsikten inte ens att uppnå representativitet. Eleverna var dock så utvalda att en del elever gick i skola i finskdominerad miljö och en del i svensksdominerad.

Datainsamlingsinstrumenten uppgjordes och själva datainsamlingen genomfördes parallellt på finska och på svenska. Således är frågorna i enkäterna och intervjumanualerna jämförbara. I de föräldraenkäter som förbundet Hem och skola och Suomen vanhempainliitto distribuerade förekom vissa skillnader på svenska och på finska. De centrala frågorna är dock identiska, så materialet kan fungera som underlag för jämförelser. Utbildningssektorn informerades om undersökningen per e-post från sekretariatet vid Rådet från utbildningsutvärdering. Även en notis om utvärderingen ingick i tidningen Läraren. Förbundet Hem och skola informerades om föräldraenkäten via sina kanaler och genom en insändare i dagstidningar.

I det följande redogörs för resultat utgående från det svenska materialet.

Utarbetande av läroplansgrunder och läroplaner inom den svenska utbildningen

Utarbetande och implementering av läroplansgrunderna

Utarbetandet av läroplansgrunder och läroplaner bedöms av de svenska ansvariga för den svenska utbildningens del ha skett på jämlika grunder och med tillämpning av samma struktur. I princip ingick en svensk medlem i alla arbetsgrupper för att man skulle kunna garantera att läroplansgrunderna fungerar även inom den svenska skolan. Läroplanen skall vara den samma för alla, dvs. målen och kraven skall vara de samma. Det finns dock skillnader mellan svensk och finsk utbildning. Modersmålet svenska (modersmål och litteratur) och det andra inhemska språket (finska) har en speciell ställning i den svenska skolan. Vidare finns det vissa kulturella skillnader i sättet att undervisa en del ämnen såsom historia och religion, men metodiken behandlas inte i läroplansgrunderna.

Vid utarbetandet av läroplansgrunderna för förskolan och den grundläggande undervisningen i början av 2000-talet beaktades den finlandssvenska synvinkeln mer än vanligt genom att sekreteraren för den styrgrupp som höll i trådarna för arbetet med läroplansgrunderna för förskolan var finlandssvensk med säte i såväl den svenska av-

delningen som på finska sidan. Hon kände till det svenska fältet och kunde utnyttja även svensk sakkunskap och svenska sakkunniga i arbetet.

Vid sidan av styrgruppen inrättades en rad ämnesgrupper för den grundläggande utbildningen. Dessa hade en bred sakkunskap och i nästan alla ingick en och ibland till och med två medlemmar med kännedom om den svenska utbildningen. Det inrättades också en arbetsgrupp som jobbade med pedagogisk inriktning och även den hade en svensk representant. För arbetet med grunderna för förskolundervisningen fanns det en svensk grupp som var fokuserad på språkutveckling (modersmål) parallellt med en finsk grupp. För arbetet med grunderna för den grundläggande utbildningen fanns det likaså en egen ämnesgrupp för modersmålet svenska. Den hade mycket samarbetet med ämnesgruppen för modersmålet finska i de finska skolorna. De parallella grupperna bedöms ha gett varandra impulser och även många impulser från Norden kom in via den svenska gruppen. För utarbetande av läroplansgrunderna i finska hade man inom den svenska avdelningen likaså en egen ämnesgrupp.

Dessutom var ett hundratal kommuner och skolor med och utarbetade och prövade försökläroplaner och av dem var en del svenskspråkiga. Dessa försöksskolor bildade nätverk och de svenskspråkiga bildade ett eget nätverk. För de svenska försöksskolorna ordnades stödjande seminarier på svenska.

De som deltog i utarbetandet av läroplansgrunderna framhåller att läroplansgrunderna för förskolan är ett unikt dokument på det sättet att det skrevs samtidigt på båda språken. De båda versionerna gav under bearbetningen impulser och stimulans åt varandra. Detsamma gäller läroplansgrunderna för modersmål och litteratur inom den grundläggande utbildningen. I vanliga fall är de svenska dokumenten översättningar från finska.

Medan läroplanerna utarbetades fanns det möjligheter att kommentera läroplansförslagen på nätet. De svenska kommentarerna blev dock fåtaliga.

Dessutom ordnade Utbildningsstyrelsen utbildning av handledare för läroplansprocessen på lokal nivå. För implementeringen till fältet ordnades sex tvådagarsseminarier på finska på olika håll i landet och ett tvådagarsseminarium för de svenskspråkiga. Skolorna fick utse representanter som utbildades att leda läroplansprocessen på lokal nivå. Till stöd för arbetet med läroplanen utarbetades en processbeskrivning dvs. en modell för implementeringsförloppet och den gavs ut i bokform och översattes till svenska. På finska fördes läroplansgrunderna ut till fältet även via televisionsprogram. Sammanfattningsvis kan man konstatera att en stor del av materialet översattes till svenska, men som helhet sett var informationen på svenska i implementeringsskedet något mer begränsad än på finska.

Vid utarbetandet av läroplansgrunderna satsades det på växelverkan med läroanstalterna. Interaktionen inom ramen för försök och seminarier upplevdes fungera bra av de ansvariga för utarbetandet, men diskussionerna på nätet som gav en större grupp möjlighet att kommentera arbetet var inte lika framgångsrikt. Debatten på svenskt håll kom, enligt informanterna, igång först efter att beslutet fattats och man diskuterade aldrig de stora linjerna utan debatten fastnade i detaljer. Det stöd som reaktionerna på huruvida det som planeras passar in i den svenska skolan, som nätdiskussionerna kunde ha gett, uteblev därigenom.

Av utbildningsanordnarnas enkätsvar framgår det att anordnarna inom den svenska utbildningen överlag varken är helt nöjda eller helt missnöjda med implementeringen av läroplansgrunderna och med läroplansarbetet. Påståendet att UBS gav tillräckligt med stöd för utbildningsanordnarens läroplansarbete fick i medeltal ett svagt stöd av anordnarna. Ännu mer positivt förhöll sig anordnarna till påståendet att riksomfattande stödåtgärder (t.ex. utbildning, rådgivning) främjade utformningen av läroplanen. De små skillnader som kan noteras mellan finska och svenska anordnare är inte statistiskt signifikanta (sv 3,1 resp. 3,4 och fi 3,3 resp. 3,5). Inte heller rektorerna var missnöjda med stödet för läroplansarbetet. Rektorerna fick ta ställning till påståendet att det fanns tillräckligt med stöd (utbildning, information) att tillgå i läroplansarbetet, och påståendet fick i medeltal ett svagt stöd av både svenska och finska rektorer (sv.3,2 och fi 3,1). Även om utbildningen/fortbildningen och materialet för implementering av läroplansgrunderna var något mer begränsat på svenskt håll, så gav det alltså inte upphov till något större missnöje.

En väsentlig faktor i läroplanssystemet är hur ofta läroplansgrunderna och läroplanerna förnyas. Andelen rektorer som anser att läroplansgrunderna förnyas för ofta är betydligt större än andelen som anser att de förnyas för sällan. En tredjedel av de svenska rektorerna och hälften av de finska anser takten vara lämplig. Ungefär hälften av de svenska rektorerna anser att läroplansgrunderna förnyas för ofta och motiverar sin ståndpunkt dels med att processen är arbetsdryg, skapar stress bland lärare och rektorer samt slukar resurser (även i form av utarbetande och anskaffning av nya läromedel) och dels med att man bör hinna utvärdera effekterna av en läroplan ens hos en årskull innan man ändrar på den, så att förändring faktiskt innebär förbättring. De som föredrar snabbare förnyelse hänvisar åter dels till att samhället förändras och dels till att läroplansarbete behövs för att hålla den pedagogiska diskussionen levande i lärarrummen. Denna syn på förnyelsetakten delas av de lärare som besvarat enkäten. Av dem anser väl hälften att läroplansgrunderna förnyas för ofta och något mindre än hälften att förnyelsetakten är lämplig.

Det borde finnas tid för att utpröva, följa upp läroplanen och framförallt utvärdera lp innan den igen ändras. Dessutom bör den kunna revideras om behov finns.
(Lärare med 30 års lärarerfarenhet)

Lokalt läroplansarbete

Det betyg (på skala 1–5) rektorerna i medeltal ger åt upprätthållarna för organiserandet av läroplansarbetet (3,54) och för tilldelningen av resurser för läroplansarbetet (3,22) ligger på plussidan. De lärare som besvarat enkäten är något mer kritiska, men även bland dem är antalet som anser att läroplansarbetet var bra organiserat större än antalet som inte gör det (3,29). Med stödet till läroplansarbetet (i form av utbildning, information och dylikt) var de svenska lärarna däremot inte nöjda, men i medeltal något nöjdare än de finska lärarna (2,94 mot 2,64).

Läroplansarbetet är avsett att stimulera till ett brett samarbete. I fråga om detta bedömde rektorerna att man inte lyckats bra. De svenska rektorerna ansåg i medeltal

att läroplansarbetet inte främjade samarbete vare sig med hemmen (2,57) eller andra intressegrupper utanför skolan (2,84). Denna brist accentuerades i lärarnas svar (2,08 resp. 2,73). Effekterna på samarbetet upplevdes klart positivare på den finska sidan. Anordnarna i sin tur hade en svagt positiv uppfattning om de samarbetsfrämjande effekterna (3,29), även om exempelvis endast 44 % av de svenska anordnarna uppgav att föräldrarna deltagit i läroplansarbetet.

De lokala läroplanerna kan i princip uppdateras kontinuerligt och årlig uppdatering av vissa delar av läroplanen görs också i vissa kommuner, visar utvärderingsgruppens samtal med utbildningsledningen. Av anordnarna är det fler som uppger att de regelbundet utvärderar genomförandet av den lokala läroplanen (3,41) och utvecklar den kontinuerligt (3,62) än som inte gör det. Svenska och finska anordnare skiljer sig inte från varandra. De svenska rektorerna instämmer emellertid inte i medeltal i påståendena att läroplanerna utvärderas respektive utvecklas regelbundet varje läsår i deras skola/daghem (2,92 resp. 2,87) och det gör inte heller lärarna (3,00 resp. 2,81). Det gör däremot de finska rektorerna (3,78 resp. 3,53). Skillnaderna mellan språkgrupperna framkommer också på så sätt att om kommunen är tvåspråkig och svenskan dominerar så uppger hälften av rektorerna att läroplanen inte utvärderas läsårsvis, medan endast en tredjedel gör det om finskan dominerar i kommunerna.

En del informanter lyfter fram läroplanssystemet och arbetet som en ständigt pågående process och säger att de egentligen redan arbetar inför följande förnyelse. Andra talar i termer av styrande, tungrott. Rektorerna kan uppfatta läroplanssystemet positivt, kallas för värdefullt verktyg. Rektorerna vinnlägger sig om att lärarna måste ges tid – morötter? – för läroplansarbete.

Läroplansgrundernas och timfördelningens funktion

Läroplansgrunderna upplevs inte för snäva. Lärarna instämmer nämligen inte i påståendet att den normativa karaktären i läroplansgrunderna skulle begränsa deras handlingsfrihet (2,71) utan anser att läroplanen ger dem tillräckliga möjligheter att tillämpa sin egen syn på pedagogiskt arbete (3,72). De anser också att grunderna för läroplanen 2004 innehåller tillräckligt med didaktiska och pedagogiska mål för skolundervisningen (3,61), något som understrykes än mer av de finska lärarna (3,89).

I de fördjupande intervjuerna kommer det fram att läroplansgrunden uppfattas som en ram, den kommunala läroplanen som en beskrivning. Den nationella styrningen anses nödvändig. Jämlikhetsaspekt också gällande bedömning. Läroplanen skall fungera som ett arbetsredskap för lärare (säger anordnarna). Viss kommunal flexibilitet uppfattas nödvändig, också i timfördelningen. Någon utbildningsanordnare talar i termer om betungande process och chockupplevelse för lärare.

Av intervjuerna med ansvariga för läroplansgrunderna framkommer det, att timfördelningen och strukturen/tabellen för den inte fungerar för de svenska skolorna, som i allmänhet läser såväl lång finska som lång engelska. En olägenhet som man hoppas ska rättas till.

Vad den förverkligade timfördelningen beträffar är skillnaderna mellan finska och svenska skolor i det totala antalet timmar inom den grundläggande utbildningen (dvs. i årskurserna 1-9) inte statistiskt signifikanta. I fråga om språkprogrammet är skillnaderna dock tydliga och även statistiskt signifikanta. Svenskspråkiga läser A-språk 16,8 timmar och B-språk 7,9 timmar, medan finskspråkiga läser A-språk 15,6 timmar och B-språk 6,1 timmar. Det blir en skillnad på inalles 3 timmar. Det är i årskurserna 4-6 som de svenska eleverna har signifikant fler timmar än de finska. I årskurs 4 är timantalet 24,3 i de svenska skolorna mot 23,8 i de finska, i årskurs 5 är siffran 27,0 mot 25,3 och i årskurs 6 är siffran 27,2 mot 25,5. Det innebär en halv till väl en och en halv timme mer språkundervisning i veckan för de svenska elevernas del i dessa årskurser.

Av rektorerna anser 40 % att det med nuvarande timfördelning finns goda förutsättningar att nå det allmänbildande syftet i de olika läroämnena, medan 20 % ställer sig skeptiska till detta. På svenskspråkiga orter är man något kritiskare än på finskspråkiga orter.

I de fria kommentarerna kom det också fram att timfördelningen borde beakta de små skolorna med sammansatta klasser, vilka ju är relativt vanliga i det småskaliga Svenskfinland.

Timfördelningen kunde med fördel vara enligt en "gaffel-modell" för de små skolorna för att få det praktiskt att fungera smärtfritt. Olika antal timmar i åk 5 och 6 när det gäller historia och biologi känns obefogat när man jobbar i sammansattklass.

När man granskar hur läroplansgrunderna och timfördelningen fungerar på finlandssvenskt håll, måste man beakta att den finlandssvenska skolan fungerar under starkt varierande språkförhållanden. Tandefelt (2006, 67) konstaterar att den finlandssvenska skolan av i dag i svenskspråkiga regioner är en regelrätt skola på svenska, på finskspråkiga orter har den mer eller mindre karaktären av en språkskola och på de s.k. språköarna liknar den mest ett språkbud. De låga svarsprocenterna omöjliggör en mer ingående analys av de olika språkmiljöerna. Några iakttagelser kan dock göras.

Vad modersmålet beträffar anser majoriteten av lärarna att nuvarande timantal är lämpligt. På tvåspråkiga orter med svensk majoritet vill något mindre än en tiondedel av de svenska lärarna utöka timantalet, medan en femtedel av de svenska lärarna på tvåspråkiga orter med finsk majoritet vill det. Av de finska lärarna vill likaså en femtedel ha fler timmar i modersmål.

Vad A-språket beträffar önskas fler timmar av knappt en femtedel av såväl de svenska lärarna på finskspråkiga orter som de finska lärarna, medan nästan en tredjedel av de svenska lärarna på svenskspråkiga orter vill ha fler timmar. Majoriteten av lärarna är dock nöjda med nuvarande timantal. Liknande trender kan skönjas i fråga om B-språket och det frivilliga A-språket.

Av föräldrarna i Svenskfinland är likaså majoriteten nöjd med timantalet i modersmål. Föräldrarna syn motsvarar i stort sett lärarnas. Andelen som vill utöka undervisningen i modersmål är 16 %. Vad undervisningen av främmande språk beträffar är för-

äldrarna däremot betydligt mer intresserade av att utöka antalet timmar än vad lärarna är. Hela 44 % anser undervisningen i främmande språk vara för knapp. Av de övriga ämnena är det framförallt gymnastik som föräldrarna vill utöka (51 %). En fjärdedel av föräldrarna önskar också mer timmar i såväl musik, bildkonst som i slöjdämnen. Religionstimmarna kunde däremot minskas enligt en tredjedel av föräldrarna.

I samtalen med lärare och rektorer diskuterades nya ämnen: å den ena sidan vill man inte ha nya ämnen, å den andra sidan föreslår man nya ämnen med ökat självförtroende hos elever som mål och etik och EQ som inslag. Någon talar om kultur som ämne, någon annan om att musik och bildkonst ingår i verksamheten och olika projekt oberoende av undervisningsämne. Temaområde, ämnesshelheter och integrering tolkas på olika sätt. Olika tankar stiger fram. Temaområdena uppfattas dock för det mesta som vaga. Kräver ytterligare diskussioner och analyser. Temaområdena inbegriper alltså oklarheter. Detta kommenteras såväl av lärare som av rektorer i de fördjupade intervjuerna.

På basis av enkäten är en lika stor andel av rektorerna av den åsikten att temaområdenas uppgift bör stärkas som att den inte bör det. På samma sätt är åsikterna bland rektorerna delade vad gäller påståendet att temaområdena tillämpas i liten utsträckning i skolarbetet. Över hälften anser dock att temaområdena inte behöver en egen timresurs. I stället anser man att temaområdena kunde integreras i undervisningen i läroämnena. Av denna åsikt är 72 % av rektorerna. På svenskt håll är det främst rektorerna som ansvarar för genomförandet av temaområdena, men inte på finskt håll (3,7 mot 2,8).

I intervjuerna med rektorer och lärare lyfts eleverna fram i diskussionerna ur många olika perspektiv: välmående, för korta skoldagar då de är små, för teorispäckade skoldagar då de är äldre. Verkligheten styrs t.ex. av skolskjutsar på landsbygden. Någon talar om trötta utbrända ungdomar, någon annan om behov av nya personalkategorier till skolorna ifall skolan tilldelas elevvårdsuppgifter. Hälsan skall primärt skötas av andra instanser än skolan.

Förskolundervisningens timantal är i nuvarande läroplan 700 och det anses av finska anordnare vara lämpligt (3,0). De svenska anordnarna är dock något mer benägna att utöka timantalet (2,7).

En djupare analys av föräldrarnas syn på förskoleundervisningen görs av pedagogie studerande Magdalena West (pro gradu under arbete). Wests resultat pekar mot att föräldrarna på frågan om hur de önskar utveckla förskoleundervisningen verkar resonera på två olika sätt, dels så att förskolan skall göras med skollik dels så att förskoleundervisningen skall vara mer lekbetonad. West kommer ytterligare att belysa föräldrarnas tankar om förskoleundervisningen med några djupintervjuer.

Läroplansgrundernas effekter

En avsikt med läroplansreformen var att den skulle sammanlänka förskolan med den grundläggande utbildningen på ett naturligt sätt. Enligt lärarna har reformen i detta hänseende i viss mån misslyckats (2,89).

Själva läroplansarbetet har haft en svag positiv effekt på lärarnas motivation att följa läroplanen. Detta kan konstateras på basis av rektorernas uppfattning (3,28) och även på basis av lärarnas uppgifter (3,33).

Det är önskvärt att läroplansgrunderna och läroplanen skall upplevas som ett stöd i utvecklandet av skolans pedagogik och verksamhet. Det är dock endast en tredjedel av rektorerna som klart uppger att så är. Rektorernas ställningstaganden är svagt positiva till påståendena att innehållet i grunderna för läroplanen resp. läroplanen underlättar det pedagogiska utvecklandet av skolan/daghemmet (3,16 resp. 3,21). Också i detta hänseende har de finska rektorerna en något positivare syn (3,51 resp 3,54). I den årliga utformningen av verksamhetsplanen ses läroplanen trots allt relativt allmänt som ett bra stöd (3,62), något som också styrks av lärarna (3,88).

Lärarna uppger att läroplanen i hög grad styr deras praktiska arbete med undervisning och fostran (4,00). Såväl målen i läroplanen som anvisningarna om hur undervisningen ska genomföras beaktas mycket (3,94 resp. 3,74). Detta resultat står i samklang med resultatet av utvärderingen av pedagogiken (Knubb-Manninen 2008) där omkring 80 % av lärarna uppgav att de utgår mycket eller väldigt mycket från läroplanen i sin planering av undervisningen. Lärarna uppger att de inte ersätter den lokala läroplanen med läroböckerna och läromedlen i sitt dagliga arbete (2,42). Bland de finska lärarna är det något fler som ersätter den lokala läroplanen med läroböckerna, men i medeltal gör inte heller de på det viset (2,86). Detta hänger troligen ihop med att de finska lärarna oftare än de svenska anser att innehållet i läroböckerna stämmer överens med läroplanen (3,45 resp. 3,03).

Även rektorerna uppger att läroplanen styr deras dagliga arbete ganska mycket eller mycket. De svenska rektorerna uppger sig använda skolans egen läroplan i medeltal varje månad, medan grunderna för läroplanen kommer mindre ofta till användning, dock flera gånger i året.

Informanternas åtgärdsförslag för att få det nationella läroplanssystemet att fungera bättre

De rektorer som har synpunkter på hur det nationella läroplanssystemet bör utvecklas stöder överlag en nationell styrning av undervisningen för att eleverna ska få en likvärdig undervisning. De lokala läroplanerna får inte skilja sig så mycket från varandra så att elever som flyttar får problem. Flera efterlyser också öronmärkta pengar för undervisningen.

Lärarna poängterar likaså behovet av styrning för en likvärdig utbildning, men inte i samma utsträckning som rektorerna. En idé till nytt handlings sätt vid utarbetandet av läroplansgrunderna kom fram i en lärares kommentar, då hon/han ställer frågan "Kan vår lokala läroplan påverka det nationella systemet?" En dialog mellan läroplansgrunder och läroplaner kunde kanske vara på sin plats.

I de fördjupade intervjuerna framkom bl.a. nödvändigheten av konkreta resurser för det lokala läroplansarbetet. Genom att låta lärarna arbeta med läroplanerna på tjänstetid medan vikarier sköter undervisningen och genom att organisera sekreterarhjälp, hade man i en skola fått till stånd en välfungerande läroplansprocess.

Sammanfattande utvärdering av de svenska resultaten

I kapitlet har de svenska resultaten presenterats. De svenska resultaten ingår i resultatpresentationerna i de övriga kapitlen om utbildningsanordnares, rektorers, lärares, föräldrars och elevers syn på läroplanssystemet. Även citat anges. I detta kapitel har de svenska resultaten sammanfattats och sådana aspekter där de svenska resultaten skiljer sig från de finska har lyfts fram. Materialet är stort och inbjuder till ytterligare frågor att ställa och analyser att göra. Ytterligare forskning kommer också att göras på detta material. Två aspekter träder fram när de svenska resultaten slutligen värderas: språkprogrammet och delaktigheten i läroplansprocessen.

Språkprogrammet är det område, där tydliga skillnader finns i det kvantitativa materialet och som också träder fram i intervjuerna. Språkprogrammet är digrare i de svenska skolorna än i de finska skolorna (jfr s. 184) och timantalet högre i de svenska skolorna än i de finska skolorna i årskurserna 4–6. Detta kan tolkas som en kulturell satsning från skolornas och kommunernas sida. Ett brett språkprogram måste få kosta. Rektorerna uttrycker stor oro för möjligheterna att erbjuda små språk, flera språk och överhuvudtaget påtalar de problem med schemalaggningsen av språken i övergången från åk 6 till åk 7. Många olika flexibla lösningar på grund av småskalighet, heterogenitet, skolskjutsar m.m. präglar verksamheten i de svenska skolorna. Den enhetliga grundskolan finns inte förverkligad på så många håll inom Svenskfinland och små skolor med långa avstånd är en realitet då språkgrupper skall erbjudas och lärare ambulera mellan skolor. Språkprogrammet är en helt tydlig svensk fråga i utvärderingsmaterialet, och inkluderar olika typer av kommentarer. Informanterna påtalar till exempel heterogent elevmaterial språkligt sett: dyra lösningar med små grupper, två A-språk o.s.v. Även uppenbara svårigheter med bedömning i finskämnet lyfts fram – hur korresponderar till exempel vitsord i mofi och traditionell finska? Mycket centralt i intervjuer med rektorer och utbildningsanordnare. Olika behov för tvåspråkiga elever diskuteras också. Även kommentarer kring invandrarundervisning och vikten av att söka lösningar för integrering och för att hindra utslagning finns i synnerhet i rektorernas resonemang.

Det svenska materialet visar ytterligare på *vikten av delaktighet* allt igenom läroplansprocessen. En svensk representation behövs i läroplansgrupperna på alla olika nivåer. Utbildningspolitikerna och tjänstemännen lyfte också fram vikten av att forskningen finns representerad i läroplansgrupperna. Grupperna skall bestå av tjänstemän, forskare och lärare på båda språken, menar man. Begreppslig klarhet är en nödvändighet i läroplansarbetet. Direkta översättningar kan ibland slå fel, därför betonas vikten av samarbete mellan de två språkgrupperna, sida vid sida. Den begreppsliga (o)klarheten lyfts också fram av lärare och rektorer – vad heter våra balkar och gafflar egentligen? Inom delaktighet hör också rektorernas och utbildningsledarnas kommentar om vikten av att lärare får göra läroplansarbete på tjänstetid och gärna med sekreterarhjälp. Detta kräver både resurser och uppfinningsrikedom i skolor och kommuner, men för att lärarna skall vara delaktiga i läroplansprocessen så måste de få göra det under dygnets ljusa timmar tillsammans med sina kolleger. En öppenhet i läroplansarbetet är viktig att behålla, på alla nivåer menar man tydligt.

Sammanfattande utvärdering av de nationella resultaten

Med utgångspunkt i de frågeställningar som ingick i undervisnings- och kulturministeriets uppdrag utvärderade utvärderingsgruppen den övergripande frågan hur väl läroplanssystemet i dess nuvarande form fungerar. Kriterierna för detta var ändamålsenlighet, styrningseffekt, tillämpbarhet och utvecklingsförmåga. I det sistnämnda kriteriet ingår frågan hur väl systemet i sig uppmuntrar till och stöder ett kontinuerligt utvecklande.

Läroplanssystemet för förskolundervisningen och den grundläggande utbildningen bedöms fungera bra. Man är i allmänhet nöjd med det. Anordnarna och rektorerna är dock nöjdare än lärarna. Med läroplansgrunderna för förskolundervisningen är man oftare nöjd än med läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen. En svaghet som kan noteras är dock att grunderna för förskolans läroplan tillämpas på olika sätt beroende på om förskolan är knuten till daghem eller skola.

Timfördelningen kan sägas fungera om man ser till hur den efterföljs, men som helhet sett kunde den förbättras på många sätt.

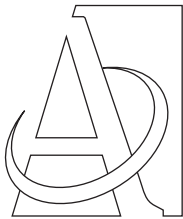
Att man är nöjd med läroplanssystemet har delvis sin förklaring i att planeringen och genomförandet av båda läroplansgrunderna lyckades väl. Att läroplansgrunderna fungerar kommer exempelvis till synes i att styreffekterna förbättrats jämfört med tidigare läroplansgrunder. Läroplanssystemet fungerar bättre bland annat på grund av de lokala läroplansprocesser som Utbildningsstyrelsen satt i gång redan i samband med genomförandet av 1985 och 1994 års läroplansgrunder.

De regionala skillnaderna i synen på läroplanssystemet är små. Skillnaderna mellan den finska och den svenska utbildningen är likaså små. Det är i huvudsak i fråga om språkprogrammet som det finns skillnader mellan språkgrupperna. Inom den svenska utbildningen är språkprogrammet digrare. Man kan också notera att den svenska utbildningen i tillfredsställande grad gjordes delaktig i utarbetandet och genomförandet av läroplansgrunderna.

Centrala utvecklingsbehov. På basis av utvärderingsresultaten och de utvärderande slutsatser som gjorts utifrån dem lyfter utvärderingsgruppen fram följande allmänna utvecklingsbehov och -förslag:

1. Bildnings- och fostringsuppgiften för förskolundervisningen och den grundläggande utbildningen bör definieras och beskrivas klarare än nu i läroplansgrunderna. Definieringen av den bör baseras på modern inlärningsuppfattning och stöda en önskad nationell och global utveckling.
2. Grunderna för förskolundervisningens läroplan och grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan bör integreras bättre än nu. Ett gemensamt dokument för läroplanerna och gemensam administration stöder en bättre integration.
3. Temaområdena måste fås att fungera bättre pedagogiskt sett och deras ställning bör göras klarare. Temaområdenas betydelse och ställning bör klargöras i den allmänna målsättningen och innehållet bör spridas ut på olika läroämnen.

4. Undervisningen i konst- och färdighetsämnena behöver utökas och ett mångsidigt språkprogram tryggas.
5. Kriterierna för elevbedömningen bör utvecklas utifrån syftet att göra bedömningen mer sporrande, enhetlig och rättvis. Bedömningens funktion måste vara att stödja en sund självkänsla hos eleven. Förutom sifferbedömning behövs kvalitativ bedömning.
6. Kompanjonskapet mellan hem och skola vad fostran beträffar bör stärkas och samarbetet och informationen bör utökas.
7. Teman i anslutning till läroplanssystemet och utvecklandet av det bör utökas i fortbildningen av undervisningspersonal och rektorer. Detta för att främja en ständig utveckling av läroplanen på det lokala planet.
8. Läroplanens styreffekter på undervisnings- och inlärningsprocesserna bör förstärkas genom att förbättra lärarnas verksamhetsförutsättningar och genom att utveckla läromedlen och grunderna för läroplanen.



Keskeiset arvioivat päätelmät ja kehittämisehdotukset

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä on kokonaisuutena toimiva. Ensimmäinen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on kansallisella tasolla yhtenäistännyt esiopetuksen järjestämistä ja toteutusta. Arviointia varten kerätyn empiirisen aineiston tuloksista näkyy, että mitä korkeammalla organisaatiotasolla vastaajat ovat (opetuksen järjestäjät ja rehtorit/päiväkodin johtajat), sitä tyytyväisempiä he ovat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmään. Toisaalta aineisto osoittaa sen, että opettajat olivat järjestelmään tyytymättömiä. Opettajat ovat olleet tekemisissä opetussuunnitelman ja opetussuunnitelman perusteiden kanssa vastaajaryhmistä eniten.

Arviointiprosessi perustui kysely- ja haastatteluaineistoon, jossa vastaajina olivat tahot, jotka tavalla tai toisella olivat olleet mukana opetussuunnitelmaa laatimassa tai sitä toteuttamassa muun muassa poliittiset päättäjät ja kansallisen opetushallinnon virkamiehet, opetuksen järjestäjät, koulujen rehtorit ja päiväkotien johtajat, opettajat, perusopetuksen oppilaat sekä esi- ja perusopetuksen piirissä olevien oppilaiden huoltajat. Arviointiprosessissa käytettiin apuna myös syventäviä artikkeleita ja aikaisempaa tietoa kohteesta. Tähän liittyvä julkaisu koostettiin osana arviointihanketta (Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 53, 2010).

Aineistosta haettiin vastauksia toimeksiannon mukaisesti erityisesti esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuuteen, johon soveltuvin osin kuuluivat seuraavat asiakokonaisuudet:

- a. Opetussuunnitelman perusteiden toimivuus ja tuntijaon toteutuminen
- b. Tavoitteiden ja sisältöalueiden suhde tuntijakoon

- c. Opetussuunnitelman perusteiden vaikuttavuus
 d. Opetussuunnitelman perusteiden sekä opetussuunnitelmien valmisteluprosessin ja toimeenpanon vahvuudet ja ongelmat.

Taulukkoon 1 on koottu yhteenvetona empiiriseen aineistoon pohjautuvat kehittämis-ehdotukset. Nämä ehdotukset perustuvat aineistoihin, jotka on saatu asianomaisilta vastaajatahoilta. Taulukossa 2 on esitetty keskeisimmät kehittämisohjeet.

Taulukko 1. Aineistoon perustuvat kehittämistarpeet ja -ehdotukset

	Perehdyttäminen	Opetussuunnitelman toimitus	Tuntijako	Aihekokonaisuudet	Arviointi	Kehittäminen
Poliittiset päättäjät, kansallisen opetus-hallinnon edustajat	Koulutusta tehostettava erityisesti oppimiskäsityksistä ja opetusmenetelmistä. Opetuksen toteutuksessa huomioidava esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyön eheä jatkumo.	Korostettava kasvatuksellisesti eheää jatkumoa esiopetuksesta perusopetukseen.	Nivelkohtien sijoittaminen tarkoituksenmukaisemmin ja niiden määrän vähentäminen. Saatava yksiselitteiset ja selkeät ohjeet tuntijaon toteuttamiseen ja tuntijaon paikalliseen kuvaamiseen.	Aihekokonaisuuksien sisältö tuli sijoittaa oppiainekokonaisuuksien sisään. Niihin varattu aika kirjoitettava tuntijakopäätökseen ja opetussuunnitelman perusteisiin.	Oppilaan arvioinnissa hyvän osaamisen kriteerit yhtä vaativiksi kaikkiin oppiaineisiin.	Sivistystehävän syvälinen analyysi tarpeen opetussuunnitelman perusteiden linjaamiseksi reunaehdojen tarkistamisen sijaan.
Opetuksen järjestäjät	Kuntien oman osaamisen soveltamiselle ja käyttöönottamiselle enemmän tilaa ja resursseja.	Opetussuunnitelmaprosessin vahvempi tiedostaminen kuntatasolla ja vastuuketjun Opetushallitus-kunta-koulu-opettaja vahvistaminen.	Oltava yksiselitteinen ja selkeä kaikille. Saatava helposti näkyviin kuntien nettisivuilta.		Selkeämmät ohjeet säännöllisen arvioinnin toteuttamiseksi. Opetuksen järjestäjien arviointitehtävän selkeä näkyväksi tekeminen.	Ohjeet varhaiseen puuttumiseen ja siihen liittyviin käytännön toimintoihin sekä esitetty perusopetukseen.
Rehtorit/ johtajat	Koulutusta tehostettava, erityisesti oppimiskäsityksiä, opetusmenetelmiä, työtapoja ja oppilaan arviointia koskien.	Oppiaineosiot väljemmiksi, kuntakohitteiset osiot valinnaisiin aineisiin ja aihekokonaisuuksiin sekä yhteinen osio kaikille sama. Työsuunnitelman roolia osana jatkuvasti kehitettävää opetussuunnitelmaa korostettava.	Nivelkohdat toisen ja kolmannen vuosiluokan välille. Opetuksen järjestäjän arvioitava tuntijaon toimivuutta 3–4 vuoden välein. Opetustunteja lisää alaluokille. Valinnaisuutta lisää, alaluokille.	Kunta-kohtaiset toteutuksen järjestelyt tavoitteineen ja sisältöineen näkyviin opetussuunnitelmaan.	Oppilaan arvioinnissa monipuolisen ja kannustavan arvioinnin merkitystä korostettava. Arvioinnin eettisen ulottuvuuden merkitystä avattava. Laadullista arviointia kehitettävä.	Opettajille vahvaa tukea pedagogisen yhteistyön lisäämiseen. Perusopetuksen jälkeisten opintojen huomiointi opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa ja sisällöissä.

(jatkuu)

Taulukko 1. (jatkoa)

Opettajat	Kattava perehdytys opetussuunnitelma-ajatteluun ja sen uudistamisen päämääriin.	Valmistelun oltava ohjattua ja systemaattista. Tavoite: ilmaisujen tulee olla merkityksellisiä, konkreettisia ja ymmärrettäviä. Tietyt osiot päivitettävä tarvittaessa nopealla syklillä. Leikin ja sosiaalisten taitojen osuuden vahvistaminen esiopetuksen päivittäisessä toiminnassa.	Valinnaisuutta lisää, erityisesti taito- ja taideaineisiin. Nivelkohtien ja välysten tehtävä on mietittävä uudelleen.	Roolin selkeyttäminen opetuksen toteutuksessa.	Oppilaan arvioinnissa yhdenvertaisuuden toteuttaminen, minkä takia selkeät arviointikriteerit ja -ohjeet ovat välttämättömiä. Säännöllinen toisiinsa hyvin linkittyvä valtakunnallinen ja paikallinen arviointitoiminnan kehittämiseksi välttämätöntä.	Monipuolisesti sivistävä perusopetus. Sisällöt saatava vastaamaan enemmän myös jatko-opintojen ja työelämän vaatimuksia. Työtavat valittava oppilaita motivoiviksi ja kouluhyvinvointia edistäviksi.
Vanhemmat	Lisättävä mahdollisuuksia tutustua ja ottaa kantaa paikalliseen opetussuunnitelmaan ja tuntijakoon.	Oppikirjasidonnaisuuden vähentäminen ja opetussuunnitelman noudattaminen.	Enemmän erityisesti taito- ja taideaineiden oppitunteja.	Huomioitava sosioemotionaalista hyvinvointia tukevien opetusmenetelmien ja sisältöjen käyttö osana koulun arkea ja oppilaiden oppimisprosessia.	Arviointia tulisi oikeudenmukaisempaan oppilaan muista taidoista ja käyttäytymisestä riippumattomaan suuntaan.	Haasteena on kodin ja koulun yhteistyön ja tiedonkulun parantaminen, oppilaiden yksilöllisen huomioidun oppimisen ja oppimisen vaikeuksiin saatavan tuen vahvistaminen sekä arvioinnin oikeudenmukaistaminen.
Oppilaat	Perehdyttämisen lisääminen soveltuvin osin opetussuunnitelmaan.	Aineenopettajien käyttöä alakoulun ylemmillä luokilla tulisi lisätä. Luokanopettajien käyttöä voidaan lisätä yläkoulun opetuksessa soveltuvin osin.	Enemmän taito- ja taideaineita sekä valinnaisuutta.		Samantyyppisestä osaamisesta annetaan sama arvosana. Näytösten oltava perusteena tasapuolisesti. Enemmän kannustavaa arviointia. Itsearviointitaitojen kehittämiseen huomiota jo alimmilla vuosiluokilla.	Enemmän sosiaalisia työtapoja ja oppilasaktiiviteettien hyödyntämistä. Vähemmän pelkkää opettajan kuuntelua, kirjoittamista ja lukemista. Ikävaiheen ja sukupuolen huomioon ottaminen opetussuunnitelmissa laadittaessa.

Taulukko 2. Keskeisimmät kehittämiskohteet

Perehdyttäminen	Opetussuunnitelman toimivuus	Tuntijako, valinnaiset aineet	Aihekoko- naisuudet	Arviointi	Kehittäminen
<p>Opetussuunnitelma-ajattelun ja sen uudistamisen päämäärät olisi tehtävä selkeiksi kaikille asianosaisille.</p> <p>Opetussuunnitelmallisen perehdyttämisen ja koulutuksen kohdistuttava erityisesti oppimiskäsityksiin, toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöön ja oppimista tukevan oppilaan arvioinnin kehittämiseen.</p>	<p>Kasvatuksellista jatkumoa opetussuunnitelmissa vahvistettava esiopetuksesta perusopetukseen.</p> <p>Oppiaineiden sisältöjä vähennettävä ja tavoitteiden merkitystä opetuksessa korostettava.</p> <p>Oppikirjasidonnaisuutta vähentämällä voidaan opetukseen toiminnallisuutta ja sosiaalisten taitojen harjoittelua lisätä.</p>	<p>Nivelkohdat poistettava tuntijaosta.</p> <p>Valinnaisia aineita, erityisesti taitoja ja taideaineita, lisättävä ylä- ja alakouluun.</p> <p>Opetuksen järjestäjien arvioitava tuntijaon toimivuutta 3–4 vuoden välein.</p>	<p>Aihekoko- naisuuksien roolia selkeytettävä.</p> <p>Kunta- kohtaisin toteutuksin tavoitteineen ja sisältöineen aihekokonaisuuk- sien asemaa opetuksen eheyttäjänä vahvistettava.</p> <p>Kuntakohtaisina sovel- luksina aihe- kokonaisuudet lisäävät opiskelun motivaatiota menetelmällisesti ja sisällöllisesti.</p>	<p>Monipuolisen ja kannustavan arvioinnin merkitystä korostettava.</p> <p>Hyvän osaamisen kriteerien oltava vaatimuudeltaan yhtäläisiä kaikissa oppiaineissa.</p> <p>Oppilaan arvioinnissa tulee erottaa toisistaan tietojen ja taitojen arviointi sekä käytäytymisen ja työskentelytaitojen arviointi.</p>	<p>Esi- ja perusopetuksen sivistystehtävää kirkastettava ja syvennetävä.</p> <p>Päiväkotien ja koulujen sekä niiden sidosryhmien välistä sekä opettajien pedagogista yhteistyötä tehostettava.</p> <p>Jatkokoulutuksen ja työelämän tarpeet tulisi ottaa soveltuvin osin ja ikäkauden mukaan huomioon opetussuunnitelman tavoitteissa ja sisällöissä.</p>

Opetussuunnitelman perusteiden toimivuus ja tuntijaon toteutuminen

Esiopetuksen opetussuunnitelman toimivuus on puutteellista sikäli, että esiopetuksen perusteet prosesseineen ovat johtaneet erilaisiin käytäntöihin kouluissa ja päiväkodeissa toteutettavassa esiopetuksessa. Päiväkodeissa kytkentä varhaiskasvatukseen on suurempi, kun taas koulun esiopetuksessa yhteys alkuopetukseen on vahvempaa. Leikinomaisuus koulun esiopetuksessa on vähäisempää kuin päiväkodeissa. Sanotun perusteella nousee esiin tarve muodostaa nykyistä selkeämpi jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen. Näin lapsen

kokonaiskehitykselle luodaan eheä ja tarkoituksenmukainen kasvatukseen ja opetukseen liittyvä jatkumo.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan eri opetuksen järjestäjien suunnittelu- ja toimeenpanoprosesseissa kehitellyt paikalliset opetussuunnitelmat ovat yleensä toimivia. Ongelmana on se, ettei opetussuunnitelmaprosessia ja sen merkitystä tiedosteta aina riittävän hyvin kuntatasolla. Tämä saattaa liittyä osin siihen, etteivät kaikki opetuksen järjestäjät ole resurssistaan johtuen voineet organisoida opetussuunnitelmaprosessia riittävän monipuolisesti ja osallistavasti. Myös opetussuunnitelmaan liittyvään käsitteistöön perehdyttämiseen (ks. esimerkiksi liite 1) tulee jatkossa kiinnittää erityistä huomiota. Nykyinen esiopetuksen laajuus, 700 tuntia vuodessa, on riittävä esiopetuksen tarpeisiin.

Esiopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän kehittämistarve liittyy tavoitteiden ja sisältöjen selkiyttämiseen ja konkretisoimiseen käytännön työssä päiväkodeissa ja kouluissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöalueet ovat keskenään hyvin erilaiset ja yleiset. Sisältöjen kehittämisessä keskiöön on nostettava erityisen tuen ja kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen sisältöjen uudistaminen. Myös leikin pedagogista käyttöä esiopetusvuotena ja erityisesti ensimmäisenä kouluvuotena on tarpeen vahvistaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden väljät tavoitteet ja sisällöt lisäävät jossain määrin kuntakohtaisia ja jopa ryhmäkohtaisia eroja esiopetuksen toteuttamisessa.

Perusopetuksessa on tarpeen karsia opetuksen sisältöjä ja koota opetussuunnitelmaan nykyistä laajempia kokonaisuuksia. Sisältöjen tulisi lisäksi olla keskenään yhteismitalliset ja antaa tilaa paikallisille lisäyksille. Se osuus pedagogiikkaa, joka ei ole normi, tulisi selvästi osoittaa opetussuunnitelman perusteissa.

Opetussuunnitelmien toimivuus testataan parhaiten päivittäisessä opetuksessa. Tässä opetussuunnitelman toimeenpanon prosessivaiheessa tyytymättömyyden aiheita nousee esiin luonnollisesti eniten. Opetussuunnitelman toimivuuden kannalta on olennaista, että opetussuunnitelmaprosessien valmistelu on tavoitteista, systemaattista sekä hyvin ohjattua ja tuettua. Valtakunnallisesti tämä prosessi toimii jo asianmukaisesti, mutta paikallisissa prosesseissa on esimerkiksi resurssista johtuvia puutteita.

Opetussuunnitelmien tavoiteilmajaisujen tulee olla riittävän konkreettisia ja ymmärrettäviä. Opettajien tehtävä on tulkita opetussuunnitelmaa, mutta tavoitteiden yleisyys voi johtaa myös liian moniin tulkintoihin. Jotkut opetussuunnitelmassa kuvatut opetussisällöt voisivat olla sellaisia, jotka ovat tarvittaessa päivitettävissä kansallisesti ja paikallisesti nopeallakin syklillä. Leikin osuutta ja sosiaalisia taitoja vahvistavaa pedagogiikkaa on syytä lisätä erityisesti perusopetuksen alimmilla vuosiluokilla.

Opetussuunnitelman perusteiden toimivuutta voidaan parantaa, jos opetussisällöt sovitetaan nykyistä enemmän ikäkauden mukaan. Jos opetusryhmät olisivat nykyistä pienempiä, olisi opettajilla mahdollisuus huomioida oppilaat myös yksilöinä edellytysten mukaan. Valtaosa opetusryhmistä on kohtuullisen kokoisia (ks. Atjonen ym. 2008, 145). Vaatimus, jonka mukaan opetuksen tulisi olla vähemmän riippuvaista oppikirjoista ja muista niihin liittyvistä oppimateriaaleista ja pitäytyä tarkemmin opetussuunnitelmaan, on yhä ajankohtainen. Riippuvuutta oppikirjoista voidaan vähentää osin opettajien aineenhallintaa parantamalla.

Tavoitteiden ja sisältöalueiden suhde tuntijakoon

Tuntijakoon liittyvät nivelkohdat eivät toimi tarkoituksenmukaisesti ”ala- ja yläkoulun” tai paremminkin perusopetuksen pedagogiikan yhtenäistäjänä. Nivelkohtien vähentäminen ja niiden yhdenmukaistaminen on tarpeen. Nivelkohtien määrä ja sijoittaminen tulisi arvioida uudelleen. Myös tuntivälysten tehtävää tulisi myös arvioida uudelleen.

Perusopetuksen tuntijaon tulee olla yksiselitteinen ja selkeä. Kuntakohtaisen tuntijaon tulisi olla kaikkien halukkaiden nähtävillä esimerkiksi kuntien Internet-sivuilla. Lisäksi tuntijaon toteuttamiseen ja kuvaamiseen kunnissa sekä niiden vertailemiseksi kuntien välillä, tulisi antaa yksiselitteiset ohjeet. Opetuksen järjestäjän pitäisi voida arvioida tuntijaon toimivuutta 3–4 vuoden välein. Opetustunteja on syytä lisätä alaluokille, etenkin valinnaisiin aineisiin.

Aihekokonaisuuksien roolia tulisi selkiyttää opetussuunnitelman perusteissa ja opetuksessa. Aihekokonaisuuksien toteuttamiseen olisi saatava riittävästi väljyyttä esimerkiksi kuntakohtaisen osuuden toteuttamiseksi. Aihekokonaisuuksien sisällöt ovat sinällään hyviä, mutta ne tulisi ainakin osin integroida oppiainekokonaisuuksien sisältöihin. Aihekokonaisuuksista voisi olla oma tuntimäärä tuntijaossa ja mahdollisuus kuntakohtaiseen aihekokonaisuuden toteutukseen tavoitteineen ja sisältöineen niin, että näiden tavoitteiden toteutus tapahtuu valtakunnallisesti yhdenvertaisesti.

Taito- ja taideaineiden oppitunteja tulisi olla enemmän. Myös niiden valinnaisuuden lisääminen on tarpeellista. Kasvatuksellisesti olisi tärkeää, että opetussuunnitelmassa huomioidaan sosioemotionaalista hyvinvointia tukevien opetusmenetelmien ja sisältöjen käyttö opetuksessa.

Opetussuunnitelman vaikuttavuus

Opetussuunnitelman perusteita uudistettaessa on tarpeen paneutua sivistystehtävän syvälliseen analyysiin. Esi- ja perusopetuksen tulee olla monipuolisesti sivistävää. Ylemmillä vuosiluokilla sisällöt voivat jo vastata nykyistä enemmän jatko-opintojen ja työelämän vaatimuksia.

Arvioinnin tehtävän selkiyttäminen on tarpeen opetussuunnitelman perusteissa. Oppilasarvioinnissa hyvän osaamisen kriteerien toimivuus tulee selvittää perusteellisesti ja niitä pitää kehittää niin, että oppilaiden yksilölliset erot otetaan huomioon arvioinnissa. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa oppilaan arviointikriteerien ja -ohjeiden tulee olla niin selkeitä ja ikäkaudelle sopivia, jotta vertailtavuuden vaatimus toteutuu.

Opetussuunnitelman perusteissa tulisi korostaa monipuolista ja kannustavaa arviointia. Arvioinnin eettisten ja pedagogisten ulottuvuuksien merkitys on tärkeää. Oppilaan arvioinnin tavoitteet tukevat koulun perustehtävää. Näin olleen myös laadullisen arvioinnin keinoja ja tapoja on tarpeen vahvistaa opetussuunnitelmissa.

Arvioinnin luotettavuudessa ja tasa-arvoisuudessa esiintyy puutteita niin esiopetuksessa kuin perusopetuksessakin. Oppiainekohtaista arviointia tulisi oikeudenmukaistaa oppilaan muista taidoista ja käyttäytymispiirteistä riippumattomampaan suun-

taan. Tyttöjen huoltajat kokevat arvioinnin poikien huoltajia oikeudenmukaisemmaksi. Haasteena on näissä asioissa kodin ja koulun yhteistyön ja tiedonkulun parantaminen, oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ja koulun mahdollisuudet tukea oppilasta oppimisen vaikeuksiin liittyvissä asioissa. Opetussuunnitelman perusteissa tulisi antaa ohjeet myös siitä, mitä toimintatapoja voidaan käyttää varhaiseen puuttumiseen.

Oppilaan näkökulma on aina tärkeä opetusta kehitettäessä. Oppilaita tulisi kaikkien tapauksissa ja tilanteissa kohdella tasapuolisesti, oikeudenmukaisesti ja kannustavasti niin arvioinnissa kuin muussakin pedagogisessa toiminnassa. Huoli tästä puolesta opetussuunnitelman toteutumisesta nousee niin oppilaiden kuin vanhempienkin taholta.

Työtapojen ja opetusmenetelmien tulee olla myös oppilaita motivoivia ja kouluhyvinvointia edistäviä. Opetuksen vaihtelevuus ja vuorovaikutteisuus on tärkeää otettaessa huomioon oppilaiden erilaisuus ja heidän yksilölliset tarpeensa. Opetuksen rikastuttamiseksi opettajia tulisi rohkaista entistä enemmän pedagogiseen yhteistyöhön oppiaineesta ja vuosiluokasta riippumatta, esiopetuksesta perusopetukseen.

Opetussuunnitelman valmisteluprosessi ja toimeenpano

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on hallinnollisesti toimiva lähtökohhta paikalliselle opetussuunnitelmatyölle. Ongelmia suunnittelussa ja toimeenpanossa ei juuri esiintynyt, mikä johtunee osittain perusteiden suppeudesta ja yleisluontoisuudesta. Näin ollen perehdyttäminen tai perehtyminen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ei vaatinut asianomaisilta tahoilta kovin mittavia toimenpiteitä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessissa asiantuntijoita – myös kentän toimijat mukaan lukien – osallistettiin varsin paljon. Prosessien vahvuutena oli erilaisten näkemysten ja perustelujen monipuolinen vuorovaikutus. Siirtymä suhteellisen vapaasta opetussuunnitelman perusteista (1994) normiin (2004) saattoi jossain määrin hämmentää kenttää. Toisaalta kentällä oli kysyntää myös yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin suunnitellusta opetussuunnitelman perusteista. Opetuksen järjestäjien erilaiset resurssit ovat osittain johtaneet paikallisten opetussuunnitelmien teknisyyteen tai joissain tapauksissa myös melko raskaiksi koettuihin prosesseihin.

Tulevissa opetussuunnitelmaprosesseissa kuntien oma opetussuunnitelmaosaaminen tulisi ottaa laaja-alaiseen käyttöön. Osaamista tulee vahvistaa erityisesti niissä kunnissa, joissa resurssit ovat puutteelliset. Rehtorien ja päiväkodin johtajien opetussuunnitelmiin liittyvää perehdyttämistä ja osaamista tulee vahvistaa. Tämä liittyy erityisesti oppimiskäsitysten avaamiseen, opetusmenetelmien ja työtapojen sekä oppilaan arvioinnin kehittämiseen. Opettajille tulee antaa riittävä koulutus ja perehdytys opetussuunnitelma-ajatteluun, opetussuunnitelmien rakentamiseen, tulkitsemiseen ja niiden uudistamisen keinoihin ja päämääriin.

Vanhempien ja oppilaiden mahdollisuuksia tutustua paikalliseen tai koulukohdittaiseen opetussuunnitelmaan tulee soveltuvin osin lisätä. Vanhemmille tulee antaa mahdollisuus osallistua opetussuunnitelmaprosessiin, etenkin kasvatustavoitteita laadittaessa.

Arviointiryhmän kehittämisehdotukset

Edellä on vastaajatahoittain kuvattu tulokset ja päätelmät esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuutta koskien. Tietoja syventävät ja täydentävät hankkeeseen liittyvässä Koulutuksen arviointineuvoston julkaisussa 53 (2010) esitetyt tulokset ja kannanotot. Todetun aineistokokonaisuuden perusteella arviointiryhmä ehdottaa seuraavaa:

1. Esi- ja perusopetuksen sivistys- ja kasvatustehtävä tulee määritellä ja kuvata nykyistä selkeämmin opetussuunnitelman perusteissa.

Opetussuunnitelmaperusteiden yleiset tavoitteet ja kasvatuksen päämäärät koetaan kevyiksi ja riittämättömästi ilmaistuksi, vaikka esi- ja perusopetuksella on nimenomaan kasvatus- ja sivistystehtävä. Näin ollen kasvatus- ja sivistystehtävän syvällisempi, tarkempi ja yhtenäiseen viitekehykseen perustuva kuvaus esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa on tärkeää. Kasvatus- ja sivistysnäkömyksen tulisi perustua moderneihin oppimiskäsityksiin ja tukea toivottua kansallista ja globaalia kehitystä. Osallistamalla lasten huoltajia päiväkotien ja koulujen kasvatus- ja sivistystavoitteiden prosessointiin voidaan koulukasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseen saada nykyistä enemmän myös huoltajien tukea ja laajempaa yhteiskunnallista näkemyksellisyyttä.

2. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tulisi integroida toisiinsa nykyistä saumattomammin.

Esi- ja perusopetuksen nykyistä tiiviimpi integrointi on asetettava seuraavan opetussuunnitelmauudistuksen yhdeksi tavoitteeksi. Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien suunnitteluprosessit tulisi saada lähemmäksi toisiaan – yhdeksi prosessiksi. Lapsen kehityspolun turvaamiseksi varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien tulisi muodostaa yhtenäinen ja yhteinen kokonaisuus, jossa tavoitteet ja sisällöt laaditaan samoin perustein kutakin kehitystasoa vastaaviksi. Yhteinen, samaan asiakirjaan liitetty esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa lapsen kasvun ja oppimisen polun loogisesti eteneväksi jatkumoksi. Lisäksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen hallinto ja ohjaus tulisi siirtää paikallisesti kokonaan opetus(sivistys)toimen alaisuuteen.

3. Aihekokonaisuuksien pedagogista toimivuutta on parannettava ja niiden asemaa selkiytettävä.

Perusopetuksen ainekohtaiseen tuntijakoon perustuvassa opetuksen mallissa aihekokonaisuuksien toteuttaminen koulukontekstissa on koettu ongelmalliseksi. Aihekokonaisuudet on kasvatukeskeisinä koettu jossain määrin irrallisiksi eri oppiaineiden sisällöllisistä oppimistavoitteista. Arviointiryhmän käsityksen mukaan aihekokonaisuuksien merkitystä ja asemaa tulisi selkiyttää opetuksen yleisissä tavoitteissa ja niiden sisällöt pitäisi hajauttaa eri oppiaineisiin. Näin aihekokonaisuuksien teemat tuli-

sivat käsitellyksi perusteellisemmin ja niihin liittyvien kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttamista voitaisiin myös arvioida tarkemmin. Lisäksi koulutuksen järjestäjän tulisi voida vaikuttaa siihen, miten aihekokonaisuudet ilmaistaan ja toteutetaan paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tämän lisäksi olisi syytä yhtenäistää esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa käytettäviä käsitteitä.

4. Taito- ja taideaineiden opetusta on tarpeen lisätä ja monipuolisen kieliohjelman toteutuminen on syytä turvata.

Tulokset osoittavat, että oppiaineiden tuntijaossa toivotaan kaikille yhteisten taito- ja taideaineiden tuntimäärien kasvattamista yläkoulussa. Lisäksi yhteiskuntaopin sisältöjen sekä kansalaistaitojen asemaa tulisi vahvistaa opetuksessa.

Kielten opiskelua pidetään erityisen tärkeänä tulevaisuuden taitona. Seuraavan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen tulisivat lisätä mahdollisuuksia monipuolisen kieliohjelman toteuttamiseen perusopetuksessa.

5. Oppilaan arviointia ja sen kriteereitä olisi kehitettävä lisäämällä arvioinnin kannustavuutta, yhdenmukaisuutta ja oikeudenmukaisuutta.

Oppilasarvioinnin kehittäminen koettiin tulosten mukaan tärkeäksi. Hyvän osaamisen kriteerien uudelleenmäärittely ja hyväksytyn osaamisen kriteerien määrittely on oppilasarvioinnin kehittämisen kannalta tärkeää. Monipuolisen ja kannustavan arvioinnin merkitystä tulee korostaa. Sen toteutuminen ei ole aina itsestään selvää. Arvioinnin funktiona tulee olla oppilaan terveen itsetunnon tukeminen.

Oppilasarvioinnin tulee perustua perustavoitteisiin ja syventäviin tavoitteisiin, joissa huomioidaan sukupuolten erot osaamisen osoittamisessa. Kannustavaa ja sanallista arviointia, joka perustuu ihmiskäsitykseen ja -arvoon, kaivataan lisää opetukseen, ja tällaisen arvioinnin sisällyttäminen opetussuunnitelman perusteisiin on tärkeää. Oppilaan omien tulevaisuuskuvien tukeminen ja identiteetin kehityksen vahvistaminen voidaan myös asettaa oppilasarvioinnin tärkeiksi tavoitteiksi.

Numeroarvostelun lisäksi tulee vahvistaa arviointikeskustelun ja yleensäkin laadullisen arvioinnin asemaa. Tällaisessa arvioinnissa voidaan ottaa entistä paremmin huomioon lasten yksilölliset erot ja yksilöllisten tavoitteiden saavuttaminen. Samalla tavoitteeksi tulee asettaa vanhempien ja huoltajien osallisuuden vahvistaminen arviointiprosessiin. Arviointiprosessissa avautuu konkreettisella tavalla kriteerien yhteys opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen.

6. Kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta on vahvistettava sekä niiden välistä yhteistyötä ja tiedonkulkua lisättävä.

Oppilaiden vanhemmat olivat esiopetukseen ja ensimmäisiin kouluvuosiin suhteellisen tyytyväisiä, mutta tyytyväisyys vähenee kouluvuosien edetessä. Erityisesti haasteiksi vanhempien vastausten perusteella nousivat kodin ja koulun yhteistyön ja tiedonkulun parantaminen, oppilaiden yksilöllisen huomioimisen ja oppimisen vaikeuk-

siin saatavan tuen vahvistaminen sekä arvioinnin oikeudenmukaisuuden lisääminen. Alakoululaisten lasten vanhemmista 27 % ja yläkoululaisten vanhemmista 37 % koki saavansa opettajalta liian vähän oman lapsensa oppimista koskevaa tietoa. Vanhemmat toivoivat opettajilta lisäksi vähemmän oppikirjasidonnaisuutta ja enemmän sosio-emotionaalista hyvinvointia tukevien opetusmenetelmien ja sisältöjen käyttöä osana koulun arkea ja oppilaiden oppimisprosessia.

7. Opetussuunnitelmajärjestelmään ja sen jatkuvaan kehittämiseen liittyviä teemoja tulisi lisätä opetushenkilöstön ja rehtorien perus- ja täydennyskoulutukseen.

Arvioinnin empiirisestä aineistosta saaduista tuloksista on pääteltävissä, että käytännön toimijoiden, erityisesti rehtoreiden ja opettajien tietämys opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvistä asioista ei ole riittävää. Paikallis- ja koulutasolla ei ole tiedostettu riittävän selkeästi opetussuunnitelmien kehittämisprosessin merkitystä. Myöskään vastuuketjua valtakunnan tason opetussuunnitelmaperusteista koulun opetussuunnitelmiin ja opetukseen ei ole tiedostettu toimijoiden käsityksen mukaan riittävän selkeästi. Lisäksi puutteita on koettu myös oppimiskäsityksiin ja opetusmenetelmiin liittyvässä osaamisessa. Tämän kehittämistehtävän liittyminen kiinteästi opettajien ammatilliseen perusosaamiseen edellyttää toimenpiteitä myös opettajien peruskoulutukselta.

8. Opetussuunnitelman ohjaavuutta opetus- ja oppimisprosesseissa tulee vahvistaa opettajien toimintaedellytyksiä parantamalla, oppimateriaaleja ja opetussuunnitelman perusteita kehittämällä.

Opetusaika säätelee keskeisesti opetusta hallinnollisesti, pedagogisesti ja sisällöllisesti. Tuntijako on tekninen tapa ohjata opetussuunnitelman perusteiden laadintaa ja säädellä opetussuunnitelmajärjestelmän toimeenpanoa. Tuntijako opetuksen aikaresurssina sekä kasvatuksen ja opetuksen keskeiset tavoitteet tulisi rakentaa siinä prosessissa, jossa muotoutuvat esi- ja perusopetuksen sivistystehtävä, opetuksen ja kasvatuksen sisältökokonaisuudet sekä niiden tärkeysjärjestys ja jatkumo ikäkauden mukaan.

Opetussuunnitelman perusteet 2004 sisältää liikaa yleisluonteisia tavoitteita ja yksityiskohtaisia sisältöjä opetusaikaan nähden. Tavoitteiden ja sisältöjen prioriteettijärjestyksiin ei ole otettu juuri kantaa. Ne ovat kuitenkin normeja. Näin ollen osa sisällöistä jää pakostakin vähälle tai jopa käsittelemättä. Tämä saattaa olla yksi syy oppimistulosten vaihteluun. Vaihtelua lisäävät erot, jotka syntyvät opetuksen järjestäjien resursoidessa opetusta eri määrin tuntijaon välysten sekä opetuksen viikko- ja kokonaistuntimäärien puitteissa. Kaikille opetettavaksi tarkoitettun aineksen runsaus ei jätä juuri tilaa paikallisiin opetuksen sisältöihin. Järjestelmän ohjaavuuden kannalta asia on myös periaatteellisesti tärkeä.

Oppimateriaaleilla on yhä suuri merkitys päivittäisessä opetuksessa. Niiden ohjaavuus korostuu silloin 1) kun ainekohtaiset oppimateriaalit muodostavat kattavan ja toimivan kokonaisuuden, 2) opettajan aineenhallinnassa on parantamisen varaa ja 3)

kun opettajilla ei ole kyllin aikaa avata opetussuunnitelman sisältöjä päivä-, viikko- tai jaksosuunnitelmiksi. Oppimateriaalit tarjoavat tällöin käytännöllisen ratkaisun. Oppimateriaalien asema voi olla näin hyvinkin vahva ”rinnakkaisena” ohjausmekanismina. Siksi yhteistyötä oppimateriaalikustantajien, opetushallinnon, opettajien ja tutkijoiden välillä tulisi tiivistää oppimateriaalien laadun parantamiseksi. Opetussuunnitelmien mukaisuus on oppimateriaalien laadun yksi pääkriteeri.

Opetussuunnitelmien merkitys on lisääntynyt opetuksessa selvästi peruskoulun alkuaikeihin verrattuna. Muutos tulee ilmi myös opettajien suhtautumistapojen erojen kasvuna: huomattavalle osalle opettajia opetussuunnitelma on nyt jopa erittäin merkittävä työkalu, mutta lähes yhtä monelle opetussuunnitelma on yhä käytännön opetuksessa vähämerkityksinen. Merkitys on kuitenkin usein sitä suurempi, mitä enemmän opettaja osallistuu esimerkiksi täydennyskoulutukseen. Tämä koskee myös sitä, missä määrin opettajat ovat oikeasti osallistuneet paikallisiin opetussuunnitelmaprosesseihin. Järjestelmä ei siis tässä suhteessa ohjaa kunnolla, kun se ei yleisesti ja systemaattisesti luo edellytyksiä jatkuville paikallisille opetussuunnitelman kehittämisprosesseille.

Opetussuunnitelmien ohjaavuuden vakautta tukee, jos opetussuunnitelman perusteiden uudistamiselle on kulloinkin riittävät vahvat ja tarpeen sanelemat syyt. Liian nopeat uudet linjaukset opetussuunnitelmajärjestelmän uudistamisessa eivät tue opetussuunnitelmaan sitoutumista. Tällaisena muutoksena voidaan pitää esimerkiksi siirtymistä suppeasta ja runsaasti vapausasteita sisältävistä perusteista 1994 perusteisiin 2004, joka on taas sitova ja varsin laaja kokonaisuus kenen tahansa hallittavaksi.

Lähteet

- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.
- Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) 2004. Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere University Press, 234–250.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos. 12.12.2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen tila Suomessa. 2004. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32. Helsinki.
- Gonida, E., Efklides, A., Metallidou, Y., Ntoussi, I., Dina, F., Vauras, M., Junntila, N., Kinnunen, R. & Salonen, P. 2008. Pupils' motivational orientation and social competence: The role of parenting and teacher efficacy in different cultural contexts. Symposium paper at the 11th ICM Conference, Turku, Finland.
- Gonida, E. N., Junntila, N., Vauras, M., Laakkonen, E., Metallidou, Y., Ntoussi, I. & Efklides, A. (submitted 2010). Do parenting and teacher self-efficacy promote young students' motivational orientation and social competence? Evidence from two different cultural contexts.
- Junntila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years – Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis B 325.
- Junntila, N., Vauras, M. & Laakkonen, E. 2007. The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education* 22, 41–61.
- Junntila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement* 66, 874–895.
- Knubb-Manninen, G. (toim.) 2008. Från mål till interaktion. Skolpedagogiken i Svenskfinland och övriga Finland. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 33. Jyväskylä.
- Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä aikaisempia arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä.
- Näsi, M., Metso, T. & Artola, J. 2009. Vanhempien barometri 2009 – Vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Suomen Vanhempainliitto. http://www.vanhempainliitto.fi/koti_ja_koulu.
- Opetushallitus. 2009. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Toimittanut Timo Kumpulainen. Helsinki: Opetushallitus.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. 1998. Curriculum foundations principles and issues. Needham Heights, MA.: Allyn and Bacon.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Helsinki: Opetushallitus.
- Tandefelt, M. 2006. Finlandssvensk skola och språkpolitik. Teoksessa S. Ask, G. Byrman, S. Hammarbäck, M. Lindgren & P. Stille (toim.) *Lekt och lärt*. Vänskrift till Jan Einarsson. Växjö: University Press.
- Tyler, R.W. 1949. The basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago.
- Valtioneuvoston asetus 20.12.2001/1435. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Helsinki.
- Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista 20.02.2003/150.
- Vauras, M. & Junntila, N. 2007. Children's loneliness, social competence, and school success: The role of the family. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece* 5, 1–16.

Arviointiryhmä määritteli hankkeessa käytetyt **peruskäsitteet** seuraavasti:

- 1. Opetussuunnitelmajärjestelmällä** tarkoitetaan kokonaisuutta, johon kuuluvat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetus opetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta (2001), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 sekä niistä johdetut opetussuunnitelmat ja lukuvuosittaiset koulutyön suunnitelmat.
- 2. Opetussuunnitelman perusteilla** tarkoitetaan kahta asiakirjaa: esiopetuksesta puhuttaessa Opetushallituksen hyväksymää Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 -asiakirjaa ja perusopetuksesta puhuttaessa vuoden 2004 perusteita.
- 3. Opetussuunnitelmalla** tarkoitetaan paikallista opetussuunnitelmaa, joka on laadittu opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Opetussuunnitelmasta puhutaan silloinkin, kun tarkoitetaan vain yksittäisen koulun tai päiväkodin opetussuunnitelmaa, jonka opetuksen järjestäjä on hyväksynyt.
- 4. Opetuksen järjestäjällä** tarkoitetaan esi- ja perusopetuksessa samaa kuin koulutuksen järjestäjällä lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa: sitä, joka opetuksen käytännössä panee toimeen. Tavallisimmin se on kunta. Tässä käytetty termi perustuu perusopetuslakiin (ks. esim. PL 21. §, 2. mom.).
- 5. Valtakunnallisella tuntijaolla** tarkoitetaan valtioneuvoston päättämää valtakunnallista perusopetuksen tuntijakoa, joka sisältyy valtioneuvoston päätökseen (VNA 1435/2001; 6. §).
- 6. Paikallisella tuntijaolla** tarkoitetaan opetuksen järjestäjän laatimaa ja valtakunnalliseen tuntijakoon (VNA 1435/2001) pohjautuvaa tuntijakoa, jota noudatetaan asianomaisen opetuksen järjestäjän koulujen perusopetuksessa.
- 7. Opetussuunnitelmatyöllä** tarkoitetaan tässä kyselyssä työtä, jonka tuloksena syntyy paikallinen tai koulu- tai päiväkotikohtainen opetussuunnitelma, joka perustuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004 tai Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2000.
- 8. Lukuvuosittaisella koulutyön suunnitelmalla** tarkoitetaan opetuksen järjestäjän hyväksymää ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan perustuvaa koulu-kohtaista lukuvuosittaista suunnitelmaa (PA 852/1998; 9. §).

Liite 2

Taulukko 1. Esiopetuksen opetussuunnitelmaa koskevaan kyselyyn vastanneiden taustatiedot

Muuttuja	Esiopetuksen järjestäjä	Päiväkodin johtaja	Esiopettaja
Kieli			
suomi	55	191	96
ruotsi	4	9	7
yhteensä	59	200	103
Sukupuoli			
nainen	57	187	101
mies	2	13	2
yhteensä	59	200	103
Ikä			
alle 30	0	1	7
31–39	4	24	30
40–49	22	66	35
50–59	29	97	30
60 tai yli	4	12	1
yhteensä	59	200	103
Työkokemus			
alle 5 vuotta	-	36	11
5–10 vuotta	-	26	26
11–19 vuotta	-	46	28
20–29 vuotta	-	59	26
30 vuotta tai enemmän	-	22	12
yhteensä		189	103
Työnantaja			
kunta	50	-	-
valtio	0	-	-
yksityinen	7	-	-
muu	1	-	-
yhteensä	58		

Liite 3

Taulukko 2. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa koskevaan kyselyyn vastanneiden opetuksen järjestäjien taustatietoja

a. Kieli	f	%	e. Työnantaja	f	%
suomi	297	81	kunta	299	82
ruotsi	52	19	valtio	17	5
yhteensä	349	100	yksityinen	44	11
b. Sukupuoli			muu	6	2
nainen	186	50	yhteensä	366	100
mies	182	50	f. Työtehtävä	f	%
yhteensä	368	100	sivistystoimenjohtaja (koko siv.toimi)	181	49
c. Ikä	f	%	opetustoimenjohtaja (vain opetustoimi)	42	11
alle 30	1	0	opetustoimenjohtaja (vain varhaiskasvatus)	3	1
31–39	36	10	opetuspäällikkö	23	6
40–49	148	40	päivähoitotoimenjohtaja	6	2
50–59	146	40	muu	113	31
yli 60	37	10	yhteensä	368	100
yhteensä	368	100			
d. Vastuualue	f	%	h. Esi- ja perusopetuksen hallinto	f	%
perusopetus	241	66	sama lautakunta	252	74
muu	127	34	eri lautakunnat	89	26
yhteensä	368	100	yhteensä	341	100

Liite 4

Taulukko 3. Puuttuvien vastausten määrä muutamissa perusopetuksen järjestäjille osoitetuissa kysymyksissä

Väittämä	Vastanneita		Ei vastausta		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
B1. Opetussuunnitelma-järjestelmä on toimiva.	225	61	143	39	368	100
B2. Opetushallitus tuki opetuksen järjestäjän opetussuunnitelmatyötä riittävästi.	215	58	153	42	368	100
B3. Valtakunnalliset tukitoimet edistivät opetussuunnitelman laatimista.	216	59	152	41	368	100
B4. Opetussuunnitelman perusteet antavat hyvän pohjan opetuksen järjestämiseen.	224	61	144	39	368	100
B5. Opetussuunnitelma-uudistus auttoi toteuttamaan yhtenäisen perusopetuksen idean.	209	57	159	43	368	100
B6. Työnantaja oli järjestänyt opetussuunnitelmatyön hyvin.	325	88	43	12	368	100



Koulutuksen
arviointineuvosto

Suomen koulutusjärjestelmällä on hyvä maine maailmalla. Tämä koskee erityisesti perusopetuksen oppimistuloksia. Mahdollisia selitystekijöitä on useita. Yksi selitys liittyy opetussuunnitelmajärjestelmään.

Tämän raportin tulokset kertovat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuudesta. Järjestelmään kuuluvina asiakirjoina arvioinnissa olivat perusopetuksen tuntijako (1435/2001), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja niihin liittyvät paikalliset opetussuunnitelmat. Toimivuuden pääkriteereinä käytettiin tarkoituksenmukaisuutta, ohjaavuutta, soveltamiskelpoisuutta ja kehittävyttä.

Raportista on hyötyä niille, jotka tavalla tai toisella ovat tekemisissä opetussuunnitelmatutkimuksen ja -arvioinnin sekä opetussuunnitelmien laadinnan, toimeenpanon ja kehittämisen kanssa.