

TULEVAISUUDEN PERUSKOULU

NAJAT OUAKRIM-SOIVIO, AIJA RINKINEN & TOMMI KARJALAINEN (TOIM.)



PERUSI

TULEVAISUUDEN KOULU

NAJAT OUAKRIM-SOIVIO, AIJA RINKINEN & TOMMI KARJALAINEN (TOIM.)

OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖN JULKAISUJA
UNDERVISNINGS- OCH KULTURMINISTERIETS PUBLIKATIONER 2015:8

ISBN 978-952-263-339-2 | ISBN 978-952-263-340-8 (PDF)
ISSN-L 1799-0343 | ISSN 1799-0343 (painettu) | ISSN 1799-0351 (PDF)
MADE IN AHOY

SUOMALAINEN KOULUTUS on tunnustettu kansainvälisesti korkeatasoiseksi. Viime vuosina oppimistulosten kansalliset ja kansainväliset arvioinnit ovat kuitenkin osoittaneet, että perusopintojaan päättävien oppilaiden oppimistulokset ovat heikentyneet. Ensimmäiset merkit nuorten osaamistason laskusta havaittiin jo noin kymmenen vuotta sitten. Tällöin havainnot olivat vielä yksittäisiä ja paikallisia. Nyt osaamistason laskusta on kuitenkin jo useita havaintoja sekä kansallisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa. Heikot perustaidot omaavien nuorten osuus ikäluokissa on kasvanut. Nuorten elämäntapa ja ajatusmaailma ovat myös muuttuneet. Oppimista haittaavat asenteet ovat vahvistuneet ja tyttöjen ja poikien osaamiserot ovat kasvaneet. Näistä syistä *Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun!* -hankkeen kärjiksi nostettiin *osaamisen ja oppimisen merkitys tulevaisuuden yhteiskunnassa sekä motivaatio ja opetus*.

Hankkeen työryhmiin nimitettiin yhteensä 45 oman alansa asiantuntijaa, jotka lähes vuoden työskentelyn aikana tuottivat kuvausta perusopetuksen nykytilasta, siihen liittyvistä ilmiöistä ja oppimistulosten heikkene- misen syistä. Työryhmät ovat työskennelleet pääsiallisesti asiantuntija- ja tutkijavoimin. Ryhmät ovat laatineet perusopetuksen kehittämistarpeista nousevia perusteltuja esityksiä, jotka tukevat sivistyksen perustuvaa yhteiskuntarakennetta ja joilla nykytilannetta voidaan parantaa tulevaisuudessa. Kahden työryhmän, *osaaminen ja oppiminen* sekä *motivaatio ja opetus*, työtä kutsuttiin koordinoimaan laajapohjainen ohjausryhmä, jonka puheenjohtajana toimi opetus- ja viestintäministeri Krista Kiuru. Ohjausryhmässä olivat edustettuina kahdeksan eduskuntapuolueen edustajat sekä edustajat Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:stä, Suomen Rehtorit ry:stä, Sivistystyönantajat ry:stä, Julkisten- ja hyvin-

vointialojen liitosta, Kuntaliitosta, Suomen Vanhempainliitosta, lapsiasianvaltuutetun toimistosta sekä toisen asteen opiskelijajärjestöistä. Työryhmien työskentelyn pohjalta laaditut kehittämissuositukset valmisteltiin siten, että ne ovat soveltuvin osin käytettävissä hallitusohjelmatyössä kevään 2015 eduskuntavaalien jälkeen sekä perusopetuksen kehittämistyössä myös jatkossa.

Osana hanketta opetus- ja kulttuuriministeriö laati syksyllä valtakunnallisen verkkokyselyn, johon vastasi lähes 7 000 henkilöä. Vastajista lähes puolet oli oppilaiden huoltajia. Verkkokyselyssä oli strukturoitujen kysymysten lisäksi kolme avointa kysymystä. Yhteensä yli 15 000 avovastauksesta nousivat perusopetuksen vahvuuksina opetuksen avoimuus, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille oppilaille heidän lähtökohdistaan riippumatta sekä perusopetuksen maksuttomuus. Lisäksi opettajien korkea koulutustaso, motivaatio ja vahva ammattitaito nousivat selvästi esiin vastauksissa. Perusopetuksen kehittämisessä esiin nousseista kommentteista monet olivat samoja kuin mi- hin Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen asiantuntija-ryhmät ovat päätyneet.

Marras-joulukuussa 2014 järjestettiin kuusi alueellista tilaisuutta, jotka antoivat mahdollisuuden käydä laajempaa kansalaiseskustelua perusopetuksen tulevaisuudesta. Keskustelutilaisuuksissa esiteltiin myös keskeisiä verkkokyselyn tuloksia. Ministerin johtamat tilaisuudet järjestettiin seuraavilla paikkakunnilla: Oulu, Turku, Helsinki, Tampere, Pori ja Joensuu.

Osaaminen ja oppiminen sekä motivaatio ja opetus -työryhmien työskentelyn tuloksena perusopetuksen kehittämiseen ja oppimistulosten sekä oppimista tukevien asenteiden parantamiseen tähtäävät kehittämisteemat ovat:

LÄHIKOULUPERIAATTEEN SÄILYTTÄMINEN.

Perusopetuksen tulee myös jatkossa olla julkista, makсутonta ja oppilaita valikoimatonta. Perusopetuksen rakenteiden ja käytäntöjen tulee tavoitella sitä, etteivät oppimistulokset riipu yksilön sosiaalisesta taustasta, asuinalueesta tai sukupuolesta.

TALOUDELLISTEN RESURSSIEN TURVAAMINEN.

Koulutuksella on osoitettu olevan vahva vaikutus yksilön tulotasoon sekä kansantalouden kasvuun. Korkealaatuisen opetuksen mahdollistava perusopetuksen resursointi on taattava tulevaisuudessa. Ryhmäkokojen pienentämistä tulee jatkaa riittävällä resursoinnilla, ettei opetusryhmien koko pääse kasvamaan nykyisestä.

OPPIMISEN JA PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMINEN.

Teemaan liittyvillä kehittämis ehdotuksilla on haluttu nostaa esiin tarve lisätä erilaisia pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla voidaan tukea sekä yhteisöllistä että yksilöllistä oppimista.

KOULUN TOIMINTAKULTTUURIN JA KOULUPÄIVÄN RAKENTEEN KEHITTÄMINEN. Koulun toimintakulttuurin ja rakenteiden tulee tukea oppimista ja hyvinvointia sekä oppilaiden osallisuutta. Koulua kehitetään eettisenä ja oppivana yhteisönä, jossa oppilaalla on sananvaltaa ja valinnan varaa (voice and choice) sekä vastuuta omasta oppimisestaan.

OPETTAJIEN PERUSKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN.

Tutkimusperustaista opettajankoulutusta kehitetään edelleen yliopistojen ja kuntien kanssa yhteistyössä niin, että opettajien peruskoulutus ja ammatillinen kehittyminen muodostavat jatkumon. Laadukkaana opettajakoulutuksen turvaamiseksi käynnistetään kansallinen,

opettajakouluttajien ammatillista osaamista tukeva kehittämisohjelma.

OPETTAJIEN ELINIKÄISEN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN TUKEMINEN. Opettajien ammatillisen osaamisen kehittyminen vaatii systemaattista täydennyskoulutustoimintaa, ja se edellyttää täydennyskoulutuskäsitteen ja sisällön määrittelyä uudelleen. Valtakunnallinen täydennyskoulutus rakenne ja rahoitusjärjestelmä tulee uudistaa siten, että ne tukevat sekä opettajien systemaattista ammatillista kehittymistä että koulujen kehittämistä.

OPETTAJIEN TYÖAIKAMALLIEN KEHITTÄMINEN.

Pyritään jatkamaan ja laajentamaan erilaisia opettajien työaikamallikokeiluja.

JOHTAMISEN KEHITTÄMINEN JA JOHTAMISEN RESURSOINNIN VARMISTAMINEN.

Rehtorin kelpoisuusehtoja tulee tarkastella uudelleen työnkuvaan kohdistuneiden muutosten vuoksi. Rehtoreiden koulutusta sekä johtamisosaamista kehitetään, ja jokaiselle rehtorille laaditaan ammatillista kehittymistä tukeva henkilökohtainen kehitymissuunnitelma.

KOULUTUKSEN TUTKIMUKSEEN LIITTYVÄT KEHITTÄMISEHDOTUKSET, kuten esimerkiksi laaja-alainen ja pitkäkestoinen kansallinen seurantatutkimusohjelma, joka tukee myös opetukseen ja koulutukseen liittyvää pitkittäistutkimusta.

ASIASANAT: perusopetus, kehittäminen, osaaminen, oppiminen, motivaatio, opetus

DEN FINLÄNSKA UTBILDNINGEN har på internationell nivå erkänts som högklassig. Under de senaste åren har de nationella och internationella utvärderingarna av inlärningsresultaten dock visat att inlärningsresultaten för elever som fullgjort sina grundläggande studier är sämre än tidigare. De första tecknen på att ungdomarnas kunskapsnivå börjat sjunka kunde skönjas redan för ungefär tio år sedan. Då var det ännu fråga om enstaka och lokala iakttagelser. Nu har detsamma dock framgått av både nationella och internationella undersökningar. Andelen unga med svaga grundläggande färdigheter i åldersklasserna har ökat. Det har också skett förändringar i de ungas livsstil och tankevärld. Attityder som försvårar inläringen har förstärkts och kompetenskillnaderna mellan flickor och pojkar har ökat. Av dessa orsaker valdes – *kunnandets och inläringens betydelse i framtidens samhälle och motivation och undervisning* till de viktigaste temana för projektet *Framtidens grundskola – En nystart!*

Till projektets arbetsgrupper utsågs sammanlagt 45 experter som under ett knappt år utarbetade en beskrivning av den grundläggande utbildningens nuläge, relaterade fenomen och orsakerna till de försvagade inlärningsresultaten. Arbetsgrupperna har i huvudsak bestått av experter och forskare. Grupperna har utarbetat motiverade förslag som hänför sig till utvecklingsbehoven i den grundläggande utbildningen. Förslagen stöder samhällsstrukturen som grundar sig på bildning och kan utnyttjas för att förbättra den nuvarande situationen i framtiden. För att samordna arbetet som utfördes av två arbetsgrupper, *kunnande och inläring* samt *motivation och undervisning*, sammankallades en bredbasig styrgrupp vars ordförande var undervisnings- och kommunikationsminister Krista Kiuru. Styrgruppen bestod av representanter för åtta riksdagspartier samt representanter för Undervisningssektorns Fackorganisation OAJ, Finlands Rektorer rf, Sivistystyönantajat ry, Förbundet för den offentliga sektorn och välfärds-

områdena JHL, Kommunförbundet, Finlands Föräldraförbund, barnombudsmannens byrå och studerandeföreningar på andra stadiet. Utvecklingsförslagen som utarbetats utgående från arbetsgruppernas arbete bereddes på så sätt att de i tillämpliga delar är tillgängliga i regeringsprogramarbetet efter riksdagsvalet våren 2015 samt även i den framtida utvecklingen av den grundläggande utbildningen.

Som en del av projektet utarbetade undervisnings- och kulturministeriet en riksomfattande webbenkät på hösten. Enkäten besvarades av nästan 7 000 personer. Nästan hälften av respondenterna var vårdnadshavare till elever. Webbenkäten bestod förutom av strukturerade frågor även av tre öppna frågor. Enligt de sammanlagt över 15 000 öppna svaren var den grundläggande utbildningens styrkor en öppen undervisning, lika möjligheter för alla elever oberoende av deras bakgrund samt att den grundläggande utbildningen är kostnadsfri. Lärarnas höga utbildningsnivå, motivation och starka yrkeskunskap framhövdes också i svaren. Många av kommentarerna som gällde utvecklingen av den grundläggande utbildningen var desamma som yttrats i expertgrupperna i projektet *Framtidens grundskola*.

I november–december 2014 ordnades sex regionala möten som möjliggjorde en mer omfattande offentlig debatt om den grundläggande utbildningens framtid. På mötena presenterades också de viktigaste resultaten från webbenkäten. Mötena leddes av ministern och ordnades på följande orter: Uleåborg, Åbo, Helsingfors, Tammerfors, Björneborg och Joensuu.

Arbetet som gjorts av arbetsgrupperna kunnande och inläring samt motivation och undervisning har resulterat i utvecklingsteman vars mål är att utveckla den grundläggande utbildningen och förbättra inlärningsresultaten samt attityderna som stöder inläringen. Utvecklingsteman är följande:

BEVARA PRINCIPEN OM NÄRSKOLA.

Den grundläggande utbildningen ska även framöver vara allmän, gratis och tillgänglig för alla elever. Målet för den grundläggande utbildningens strukturer och praxis ska vara att inlärningsresultaten inte beror på individens sociala bakgrund, bostadsområde eller kön.

SÄKERSTÄLLA DE EKONOMISKA RESURSERNA.

Utbildningen har visat sig ha en stark inverkan på individens inkomstnivå och på nationalekonomins tillväxt. Resursallokeringen för den grundläggande utbildningen som möjliggör högklassig undervisning måste garanteras i framtiden. Gruppstorlekarna ska minskas med tillräcklig resursallokering så att undervisningsgrupperna inte blir större än vad de är nu.

UTVECKLA INLÄRNINGEN OCH PEDAGOGIKEN.

Med utvecklingsförslagen som anknyter till temat har man velat lyfta fram behovet av att utveckla fler pedagogiska lösningar som stöder både den kollektiva och den individuella inläringen.

UTVECKLA SKOLANS VERKSAMHETSKULTUR OCH SKOLDAGENS UPPBYGGNAD. Skolans verksamhetskultur och strukturer ska stöda inläringen och välbefinnandet samt elevernas delaktighet. Skolan utvecklas som en etisk och lärande gemenskap där eleven har rätt att yttra sig och rätt att välja (voice and choice) samt bär ansvar för sin egen inläring.

UTVECKLA DEN GRUNDLÄGGANDE LÄRARUTBILDNINGEN. Den forskningsbaserade lärarutbildningen utvecklas fortfarande i samarbete mellan universiteten och kommunerna så att den grundläggande lärarutbildningen och yrkesutvecklingen utgör en sammanhängande helhet. För att säkra en lärarutbildning av hög kvalitet inleds ett nationellt utvecklingsprogram som stöder lärarutbildarnas yrkeskompetens.

STÖDA UTVECKLINGEN AV LÄRARNAS LIVSLÅNGA

YRKESUTVECKLING. För att utveckla lärarnas yrkeskunskap krävs en systematisk fortbildningsverksamhet och detta förutsätter en omdefiniering av fortbildningsbegreppet och fortbildningens innehåll. Den riksomfattande fortbildningsstrukturen och finansieringssystemet bör förnyas så att de stöder både lärarnas systematiska yrkesutveckling och utvecklingen av skolorna.

UTVECKLA LÄRARNAS ARBETSTIDSMODELLER.

Man strävar efter att fortsätta med och utvidga olika experiment med arbetstidsmodeller för lärare.

UTVECKLA LEDNING OCH SÄKERSTÄLLA RESURSALLOKERING FÖR LEDNING.

Behörighetsvillkoren för rektorer bör granskas på nytt till följd av ändringarna i arbetsbeskrivningen. Rektorens utbildning och ledarskapskompetens utvecklas och varje rektor får en personlig utvecklingsplan som stöder yrkesutvecklingen.

UTVECKLINGSFÖRSLAG SOM ANKNYTER TILL UTBILDNINGENS FORSKNING, som till exempel ett brett och långvarigt nationellt program för uppföljning som även stöder longitudinell undersökning i anslutning till undervisning och utbildning.

ÄMNESORD: grundläggande utbildning, utveckling, kunskaper, inläring, motivation, undervisning

FINNISH EDUCATION has received international acclaim for its high quality. In recent years, however, national and international evaluations have indicated a decline in the learning outcomes of pupils completing their basic education. The first signs of this decline were already detected some ten years ago. These observations were isolated and localised, but more recently, indications of deteriorated learning outcomes have cropped up in several studies, both national and international. The share of young people with poor basic skills in different cohorts has grown. The ways in which young people live and think have also changed. Attitudes that obstruct learning have grown stronger, and the gap between girls and boys is wider. For these reasons, the *significance of competence and learning in future society* and *motivation and teaching* were selected as the flagship themes of the project *Basic education of the future – Let's turn the trend!*

A total of 45 experts of various fields were appointed to the working groups of this project. After examining their themes for almost a year, the working groups produced a description of the current status of basic education, the phenomena associated with it and the reasons for the deteriorating learning outcomes. The working groups, which mainly consisted of experts professors and researchers, put together reasoned proposals arising from the development needs of basic education that will support a social structure based on education and culture and contribute to improving the prevailing situation in the future. A broad-based steering group chaired by Minister of Education and Communications Krista Kiuru was invited to coordinate the efforts of the working groups on *competence and learning* and *motivation and teaching*. The steering group contained representatives of the eight parliamentary parties and the Trade Union of Education in Finland, the Association of Finnish Principals, the Association of Finnish Independent Education Employers,

the Trade Union for the Public and Welfare Sectors, the Association of Finnish Local and Regional Authorities, the Finnish Parents' League, the Office of the Ombudsman for Children and secondary level student organisations. The development proposals prepared on the basis of the working groups' efforts were formulated so that, where applicable, they can be exploited in drawing up the government programme after the parliamentary election in spring 2015 and possibly also used later.

As part of the project, the Ministry of Education and Culture organised a national web-based survey in autumn 2014, in which nearly 7,000 people took part. Almost one half of the respondents were guardians of pupils. In addition to structured questions, the survey contained three open-ended questions. In the over 15,000 freely worded responses received in total, as strengths of the Finnish basic education came up openness of education, offering equal opportunities to all pupils regardless of their background, and basic education provided free of charge. In addition, the teachers' high standard of education, motivation and strong professional competence were highlighted in the responses. Many of the comments on developing basic education echoed the opinions voiced by the expert groups in the Basic education of the future project.

Six regional events were organised in November-December 2014 as an opportunity for a more extensive public discussion on the future of basic education. Key results of the web survey were also presented at the discussion events chaired by the Minister in Oulu, Turku, Helsinki, Tampere, Pori and Joensuu.

The themes aiming to develop basic education and improve learning outcomes and attitudes that support learning produced by the working groups on *competence and learning* and *motivation and teaching* are:

TOMORROW'S COMPREHENSIVE SCHOOL

HOLDING ON TO THE PRINCIPLE OF LOCAL SCHOOLS. Basic education must continue to be public, free of charge and non-selective. The structures and practices of basic education must strive to eliminate links between a pupil's learning outcomes and his or her social background, living area or gender.

SECURING FINANCIAL RESOURCES. Education demonstrably has a strong impact on income levels of individuals and growth of the national economy. Allocation of resources adequate to guarantee a high standard of teaching in basic education must be ensured in the future. Efforts to reduce teaching group sizes must continue and be backed up by adequate resources to prevent any further increases in group sizes.

DEVELOPMENT OF LEARNING AND PEDAGOGY. The development proposals related to this theme seek to highlight the need to find new pedagogical solutions that would support both communal and individual learning.

DEVELOPING THE OPERATING CULTURE OF THE SCHOOL AND THE STRUCTURE OF THE SCHOOL DAY. The operating culture and structures of the school must support the pupils' learning, wellbeing and participation. The school will be developed as an ethical and a learning community where pupils have a voice and a choice, and also responsibility for their own learning.

DEVELOPING TEACHER EDUCATION. Research-based teacher education will be developed further in cooperation with universities and municipalities to form a continuum of initial education and professional development of teachers. In order to ensure that our teacher education is of a high quality, a national development programme to support teacher educators' professional competence will be launched.

SUPPORTING TEACHERS' LIFELONG PROFESSIONAL DEVELOPMENT. Systematic continuing education activities are a precondition for developing the professional competence of teachers. To achieve this goal, the concept and contents of continuing education need to be redefined. The national continuing education structure and funding system must be updated to support both teachers' systematic professional development and the development of schools.

DEVELOPING TEACHERS' WORKING TIME MODELS. An effort will be made to continue and expand various experiments concerning teachers' working time models.

DEVELOPING LEADERSHIP AND ENSURING ADEQUATE RESOURCE ALLOCATION TO MANAGEMENT. Principals' qualification requirements must be reviewed in the light of the changes in their job description. Principals' education will be developed and management skills improved, and a personal plan will be prepared for all principals to support their professional development.

DEVELOPMENT PROPOSALS CONCERNING EDUCATIONAL RESEARCH, including a broad and long-term national programme of follow-up studies that will also support longitudinal studies related to teaching and education.

KEYWORDS: *basic education, development, competence, learning, motivation, teaching*

SISÄLTÖ

ESIPUHE	12
LUKIJALLE	14
VISIOINTIA PERUSKOULUN TULEVAISUUDESTA: SIVISTYS ON TÄRKEIN ASIA MAAILMASSA <i>Olli Hietanen</i>	16
1. TULEVAISUUDEN PERUSKOULU – UUTEEN NOUSUUN! -HANKKEEN TYÖSKENTELYSTÄ	22
Taustaa	24
Ohjausryhmän ja työryhmien jäsenet sekä ryhmien tehtävät	24
Ohjausryhmän ja työryhmien työskentely	27
Verkkosivut ja tiedottaminen	30
Seminaarit	31
Maakunnalliset kuulemistilaisuudet	32
2. NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET	34
2.1 OPPIMISTULOSTEN KEHITYS	34
<i>Jarkko Hautamäki, Sirku Kupiainen, Jorma Kuusela, Juhani Rautopuro, Patrik Scheinin ja Jouni Välijärvi</i>	
2.2 KOULUTUKSELLINEN TASA-ARVO JA YHDENVERTAISUUS	42
<i>Sirkka Ahonen, Venla Bernelius, Mira Kalalahti, Osmo Kivinen, Risto Rinne ja Piia Seppänen</i>	

2.3 RESURSSIT, OPPIMISTULOKSET, TULOT JA TALOUDELLINEN KASVU	50
<i>Tanja Kirjavainen, Tuomas Pekkarinen ja Roope Uusitalo</i>	
2.4 VÄHEMMISTÖJEN ASEMA KOULUTUKSESSA	58
<i>Heidi Harju-Luukkainen, Katri Kuukka, Heini Paavola ja Mirja Tarnanen</i>	
2.5 OPPIMISMOTIVAATIO, KOULUVIIHTYVYYS JA HYVINVOINTI	66
<i>Päivi Harinen, Tommi Laitio, Markku Niemivirta, Jari-Erik Nurmi ja Katariina Salmela-Aro</i>	
2.6 OPPIMISYMPÄRISTÖT JA -MENETELMÄT	76
<i>Mikko Jordman, Kristian Kiili, Kirsti Lonka, Allan Schneiz ja Marja Vauras</i>	
2.7 OPETUSJÄRJESTELYIDEN KEHITTÄMINEN	84
<i>Pasi Hieta, Olli Hietanen, Bob Karlsson, Esa Parkkali ja Anneli Rautiainen</i>	
2.8 OPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN	94
<i>Ritva Jakku-Sihvonen, Tuula Koskimies-Sirén, Jari Lavonen, Kati Mäkitalo-Sigel ja Arja Virta</i>	
3. YHTEENVETO KEHITTÄMISEHDOTUKSISTA	106
4. VALTAKUNNALLINEN VERKKOKYSELY PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI	112
Kyselylomake	114
Vastaajaryhmät ja tulosten raportointi	114
Keskeiset tulokset	115
5. PERUSOPETUS UUDISTUU: KÄYNNISSÄ OLEVIA TOIMENPITEITÄ PERUSOPETUKSEN UUDISTAMISEKSI	132
Uudistuksen keskeiset toimijat	134
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen	136
Opetuksen ja koulutuksen järjestäjän kehittämissuunnitelma	136
Kehittämiskouluverkosto	136
EduCloud Alliance	139
LÄHTEET	140

ESIPUHE

OPETUS- JA VIESTINTÄMINISTERI KRISTA KIURU

Laadukkaan perusopetuksen asema ja merkitys on tunnustettu sekä kansallisesti että kansainvälisesti.

Vain laadukas koulutus mahdollistaa sivistykseen perustuvan yhteiskuntarakenteen toimivuuden sekä kansantaloudellisen kasvun ja kilpailukyvyn nostamisen. Myös kansainväliset vertailut osoittavat koulutuksen ja osaamisen voimakkaan yhteyden sekä kansantalouteen että yksilöiden tulotasoon, terveyteen, hyvinvointiin ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Suomelle koko ikäluokan koulutuksen merkitys on korostetun suuri, sillä juuri osaaminen on Suomen tärkein pääoma globaalissa toimintaympäristössä.

Suomalainen koulutus on tunnustettu kansainvälisesti korkeatasoiseksi.

Koulutuksen kehittämistä on ohjannut laaja-alainen huolenpito inhimillisistä voimavaroista. Olemme onnistuneet yhdistämään korkeatasoisen osaamisen, tasa-arvon ja tehokkuuden. Viime vuosina oppimistulosten kansalliset ja kansainväliset arvioinnit ovat kuitenkin osoittaneet, että perusopintojaan päättävien oppilaiden oppimistulokset ovat merkittävästi

laskeneet, kouluoppimista haittaavat asenteet ovat vahvistuneet ja tyttöjen ja poikien osaamiserot ovat kasvaneet. Havaittua kehitystä ei kuitenkaan voi selittää yksinomaan nuoriin liittyvänä muutoksena, vaan kysymys on paljon laajemmasta yhteiskunnallisesta ilmiöstä. Kun nuorten huomiosta kilpailevat koulun ohella myös monet muut aktiviteetit, kysymykseksi nousee, pystyykö nykykoulu tarjoamaan sellaisia sisältöjä, jotka kohtaavat nuorten kiinnostuksen. Näistä syistä Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun! -hankkeen kärjiksi on nostettu osaamisen ja oppimisen merkitys tulevaisuuden yhteiskunnassa sekä motivaatio ja opetus.

Ensimmäiset merkit nuorten osaamistason laskusta havaittiin jo noin kymmenen vuotta sitten.

Tällöin havainnot olivat vielä yksittäisiä ja paikallisia. Nyt osaamistason laskusta on kuitenkin jo useita havaintoja sekä kansallisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa. Viimeistään nyt on aika tunnustaa yhden kansallisen ylpeydenaiheemme, nuorten perusosaamisen, rapautuminen sekä puuttua tähän ei-toivottuun kehityskulkuun.

LUKIJALLE

Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen työryhmän jäsen Olli Hietanen piti kehittämiskouluverkostolle suunnatussa *kick off* -seminaarissa kuulijoita innostaneen puheenvuoron. Seminaarin jälkeen häntä pyydettiin kirjoittamaan raportin alkuun visioiva teksti sivistyksen ja koulutuksen merkityksestä nyt ja tulevaisuudessa.

Tulevaisuutta visioivan tekstin jälkeen luvussa yksi kuvataan *Tulevaisuuden peruskoulu* -hanketta: sen taustaa, hankkeelle asetetun ohjausryhmän ja työryhmien kokoonpanoa, tehtäväesiantoa ja työskentelyä.

Julkaisun toinen luku muodostaa raportin varsinaisen ytimen. Kyseiseen lukuun hankkeen asiantuntijat ovat tuottaneet kuvauksia siitä, mikä merkitys osaamisella ja oppimisella on yhteiskunnallisessa kehityksessä sekä miten oppimisesta tulee entistä merkityksellisempää. Se jakautuu kahdeksaan alalukuun asiantuntijaryhmien käsittelemien teemojen mukaan, jotka liittyvät asiantuntijatyöryhmien tehtävänantoon. Tässä luvussa käsiteltäviä teemoja ovat muun muassa oppimistulosten parantaminen, tyttöjen ja poikien oppimistulosten kaventaminen, alueellisen tasa-arvon toteutuminen, yhdenvertaisten jatko-opintomahdollisuuksien turvaaminen, koulujen välisen eriytymiskehityksen pysäyttäminen, perusopetuksen opetusjärjestelyiden, oppimismotivaation, kouluviihtyvyyden sekä hyvinvoinnin lisääminen ja opetusmenetelmien sekä opettajien perus- ja täydennuskoulutuksen kehittäminen. Asiantuntijaryhmät kuvaavat kyseisten aihealueiden nykytilaa esimerkiksi tutkimuksen, kehittämishankkeiden tai hyvien käytänteiden pohjalta kerätyn tiedon valossa, jonka jälkeen he esittävät nykytilan parantamiseksi kehittämisehdotuksia perusteluineen. Nykytilan kuvauksissa viitatus lähteet ja tutkimuskirjallisuus on koottu alaluvuittain julkaisun lopussa olevaan lähdeluetteloon.

Lukuun kolme on koottu työryhmien kehittämisehdotusten ja verkkokyselystä nousseiden teemojen pohjalta yhdeksän keskeistä perusopetuksen kehittämiseen sekä oppimistulosten ja oppimista tukevien asenteiden parantamiseen tähtäävää kehittämisehdotusta.

Neljännessä luvussa esitellään syksyllä 2014 toimeenpantua valtakunnallista verkkokyselyä ja sen tuloksia. Kyselyssä, joka osoitettiin peruskoululaisille, heidän huoltajilleen, opiskelijoille, opettajille, rehtoreille ja muille opetusalan asiantuntijoille, selvitettiin mitä he ajattelevat perusopetuksen nykytilasta. Verkkokyselyn keskeisistä tuloksista on ensin esitetty strukturoitujen kysymysten tulokset ja sen jälkeen kyselyssä esitettyjen kolmen avokysymyksen tulokset. Yhtenä kolmesta avokysymyksestä oli perusopetuksen kehittämiskohteet. Avovastauksista esille nousevat kehittämisteemat ovat pitkälti samoja kuin asiantuntijaryhmien esittämät perusopetuksen kehittämisehdotukset.

Viidennessä luvussa keskitytään kuvaamaan niitä valtakunnallisia perusopetuksen kehittämishankkeita ja toimenpiteitä, jotka ovat olleet käynnissä samanaikaisesti *Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun!* -hankkeen kanssa. Luvussa käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamista, opetuksen ja koulutuksen järjestäjän kehittämissuunnitelmaa, Opetushallituksen johtamaa kehittämiskouluverkoston toimintaa sekä uudenlaista toiminta- ja teknologiamallia EduCloud Alliancea.

VISIOINTIA

Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen työryhmän jäsen Olli Hietanen piti hankkeen *kick off* -seminaarissa kuulijoita innostaneen puheenvuoron. Seminaarin jälkeen häntä pyydettiin kirjoittamaan visioiva teksti sivistyksen ja koulutuksen merkityksestä nyt ja tulevaisuudessa.

KOLMASLUOKKALAINEN
OLLI HIETANEN
RUNOSMÄEN KOULUSSA
VUONNA 1974

JUURI Suomessa on kyetty toteuttamaan unelma yksilön vapaudesta ja tasavertaisista mahdollisuuksista: synnytpä isoon taloon tai pieneen torppaan, oletpa tyttö tai poika, terve tai sairas, sinulla on mahdollisuus kouluttautua vaikkapa putkimieheksi, poliisiksi, lääkäriksi, filmitähdeksi, myyjäksi, urheilijaksi tai poliitikoksi oman halusi ja ahkeruutesi mukaan. Koulu on portti mihin vain. Olemme koulutusjärjestelmämme avulla onnistuneet osallistamaan koko pienen kansamme hyvinvointivaltion rakentamiseen. Vaikka Suomen kouluja kehuaan jopa maailman parhaiksi, koulutusjärjestelmämme todellinen voima on juuri tasa-arvossa: meillä ei ole huonoja kouluja lainkaan. Suomi on aikojen saatossa elänyt ensin metsäteollisuudella ja myöhemmin muun muassa tieto- ja viestintätekniologialla. Jatkuva muutos nostaa esille aina uusia kärkialoja – viedäkseen ne taas hetken päästä mennessään. Taitavat osaajamme keksivät kuitenkin aina uutta kun tarvitaan – niin kauan kuin meillä on koulu. Mutta jos luovumme koulusta, luovumme tulevaisuudestamme. Koulu on tietoyhteiskuntamme ja innovaatiojärjestelmämme ydin. Mitä vaikeampia aikoja elämme, sitä tärkeämpi on koulutusjärjestelmämme merkitys.

Koko ikäluokan ja kansan yhteinen peruskoulu myös tekee suomalaisista suomalaisia. Opimme koulusta yksilöllisyytemme sekä suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden ymmärtämisen, mutta samalla myös yhteiset arvomme ja maailmankuvamme. Suomen vaikutusvalta maailmantalouteen tai edes Euroopan talouteen on häviävän pieni, mutta koulutuksessa Suomi on kokoaan suurempi ja globaalisti tunnettu edelläkävijä. Osaaminen on myös Suomen kilpailukyvyn perusta. Voisimme haluessamme rakentaa siitä koko Euroopan vahvuuden.

MAAILMA MUUTTUU

Maailman muutos on ollut nopeaa viime vuosikymmeninä. Metsäteollisuus ei enää tee paperia, eikä Nokia matkapuhelimia. Seuraavaksi näemme, miten maatalous ei ehkä enää tee ruokaa, vaan eläviä koneita ja materiaaleja – eikä meriteollisuus laivoja, vaan kelluvia kaupunkeja, tehtaita ja kaivoksia.

On arvioitu, että ihmiskunta on tähän mennessä julkaissut noin 50 miljoonaa tieteellistä artikkelia. Näistä puolet on julkaistu viimeisten 20 vuoden aikana. Jos trendi jatkuu, seuraavien 20 vuoden aikana tehdään lähes yhtä paljon tiedettä kuin tähän mennessä yhteensä. Seuraavat 20 vuotta voivat siksi muuttaa maailmaa enemmän kuin edelliset 200. Kyse ei ole pelkästään teknologian muutoksesta, vaan samalla muuttuvat myös erilaiset yhteiskunnalliset rakenteet ja toimintamallit: esimerkiksi työtä tehdään eri tavalla kuin ennen. Moni perinteinen työ voi loppua tai vähintäänkin siirtyä nopeasti kehittyviin siirtymätalouksiin Aasiassa, Etelä-Amerikassa ja Afrikassa. Samalla kuitenkin syntyy myös uutta työtä, joka vaatii uudenlaista osaamista. Tiedon ymmärtämisen ja käsittelyn lisäksi tulevaisuudessa tarvitaan entistä enemmän myös vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, väittelyn (argumentaation) ja kuuntelemisen taitoa, kykyä peilata itseä suhteessa muihin, tulevaisuustietoisuutta, empatiataitoa ja kykyä myötätuntoon sekä yrittäjyystaitoja ja yhteiskunnallista aktiivisuutta.

Tuotteiden, yritysten ja kokonaisten toimialojen läpimenoajat (keksimisestä markkinoilta poistumiseen) ovat nopeutuneet. Tällaisessa luovan tuhon ja talouden maailmassa pärjäävät parhaiten ne, jotka pystyvät koko ajan uusiutumaan ja keksimään uutta. Hyvä

VISIOINTIA PERUSKOULUN TULEVAISUUDESTA: SIVISTYS ON TÄRKEIN ASIA MAAILMASSA

koulujärjestelmä on Suomen selviytymisen elinehto, mutta tämä edellyttää myös kouluilta rohkeutta ja uudistumiskykyä. Koulun on osattava muuttua muun maailman mukana.

Jatkuva muutos edellyttää elinikäistä oppimista: varhaiskasvatuksesta peruskouluun, toisen ja korkean asteen koulutukseen, muunto- ja täydennyskoulutukseen sekä vapaaseen sivistystyöhön. Myös opetussuunnitelman sisältöjen ja opetustapojen on muututtava maailman mukana. Koulu pitää jatkuvasti keksiä uudelleen: mitä, missä, kenelle, milloin ja miksi? Kuten ei lääkäri, niin ei myöskään opettaja voi olla koskaan valmis, vaan opettaja tarvitsee jatkuvaa ammatillista kehittymistä.

OPPIMATERIAALIEN JA OPPIMISYMPÄRISTÖJEN EVOLUUTIO

Viime vuosikymmeninä on nähty oppimateriaalien nopeaa kehittymistä: ensin oli kirja, joka digitalisoitiin. Digitaalisia julkaisuja varten tarvittiin portaaleja. Kun portaalien käytettävyyttä parannettiin, kehittyi virtuaalisia oppimisympäristöjä, joissa oli tehtäviä oppimateriaalien rinnalla. Kun virtuaaliympäristöt kehittyivät edelleen, ryhdyttiin puhumaan sosiaalisesta mediasta, joka mahdollistaa yhteisöllisyyden ja monipuolisen kanssakäymisen verkon yli. Samalla otettiin käyttöön uusia päätelaitteita, kuten älytaulut, älypuhelimet ja tabletit. Viime aikoina on puhuttu myös tämän virtuaalimaailman pelillistymisestä.

Miten tarina jatkuu? Ehkäpä niin, että kirja 2.0 (virtuaaliset oppimateriaalit ja oppimisympäristöt) oppivat samalla tavalla kuin oppilaskin. Samalla kun opetelet esimerkiksi matematiikkaa tai vieraita kieliä,

oppimateriaali, päätelaite tai oppimisympäristö seuraa edistymistäsi ja vaihtaa esimerkkejä, tehtäviä, pedagogiikkaa tms. kunnes oppiminen sujuu mahdollisimman hyvin. Ja kuvittele tämän jälkeen, että nämä ominaisuudet liitetään kaikkiin arjen esineisiin: autoihin, kahvinkeittimiin, vaatteisiin yms. laitteisiin. Koko maailma on muuttumassa älykkäästi käyttäjänsä tarpeisiin ja kykyihin mukautuvaksi oppimisympäristöksi.

TEKNOLOGINEN IMPERATIIVI

Näkyvissä on runsaasti uutta teknologiaa, jolla on merkittävä vaikutus tulevaisuuden osaamistarpeisiin sekä myös oppimiseen ja opettamiseen. Esimerkiksi robotit, hologrammit ja avattaret voivat toimia opettajina ja kouluavustajina. Ubiteknologian myötä kaikki kommunikoivat kaiken kanssa (*Internet of Things*): jokaisella esineellä on IP-osoite, ne ovat kytkettynä massadataan (*Big Data*) ja käyttäjät voivat hyödyntää niiden kautta yksilöllistä My Dataansa. Luovat tilat, virtuaaliympäristöt ja älylasit voivat viedä meidät suorana lähetyksenä vieraisiin maihin, tulivuoren sisälle, kalan suuhun, linnunpönttöön ja vieraille planeetoille. Pienet käännösrobotit korvassa ja silmässä (*chatbotit*) voivat auttaa meitä näkemään ja kuulemaan kaiken suomeksi. Minkälaisen elämys- ja oppimisympäristön esimerkiksi Rovio tai Supercell voisivat meille rakentaa, jos ne hyödyntäisivät lisättyä ja näennäistodellisuutta? Mitä voisimme älylaseillamme nähdä ja kokea Rovion ja Supercellin toteuttamassa luontokoulussa?

Suomi on ollut pitkään teknologian edelläkävijä. Korkeatasoinen teknologia on luonut meille vientiä ja työtä. Myös tulevaisuudessa taloutemme elineh-

to on, että olemme edelläkävijöitä uuden teknologian käyttöönotossa, hyödyntämisessä ja kehittämisessä. Esimerkiksi Valmet Automotive eli Uudenkaupungin autotehdas on eräs Suomen robotisoituneimmista tehtaista. Silti se voitiin palkita myös siitä, että se palkkasi eniten uutta työvoimaa Varsinais-Suomessa (2013). Julkisuudessa on viime aikoina puhuttu siitä, että uusi teknologia vähentää työpaikkoja. Historiallisesti arviotuna teknologia on kuitenkin aina luonut uutta työtä ja kasvua.

Valistuksen alkuvuosina uudet keksinnöt kuten höyrykone, rautatiet ja auto epäilemättä tuhosivat joitakin vanhoja ammatteja. Koko nykyinen taloutemme on kasvanut näiden ja muiden vastaavien innovaatioiden varaan. Vastaavasti nykyään uusi teknologia voi poistaa jotakin vanhaa – mutta samalla uusi työ ja kasvu syntyvät sitä paremmin, mitä nopeammin otamme uuden teknologian käyttöön. Tästä seuraa oppimisjärjestelmällemme teknologinen imperatiivi: uusien teknologia, muun muassa esineiden 3D-tulostaminen, lisätty todellisuus, massadata, robotit, ohjelmistot ja synteettinen biologia, on otettava nopeasti käyttöön kouluissa ja laajemminkin yhteiskunnassamme.

Opetushallituksen pääjohtaja Aulis Pitkälä otti tämän asian esille Tulevaisuuden peruskoulu hankkeen *Kick off* -seminaarissa syksyllä 2014. Pitkälä ehdotti, että suomalaiset koulut tekisivät enemmän yhteistyötä koulutusvientiin pyrkivien yritysten kanssa. Koulut voisivat pilotoida uutta teknologiaa yhdessä yritysten kanssa. Tästä hyötyisivät kaikki: yritykset saisivat kotimaisia referenssejä vientiponnistustensa tueksi samalla kun koulut saisivat käyttöönsä uutta teknologiaa ja kehittäisivät sitä käyttäjälähtöisesti koulujen todel-

lisiin tarpeisiin. Rahoituksessa voitaisiin hyödyntää myös kansallisia tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-resursseja. Tämä toisi runsaasti uusia resursseja koulujen kehittämiseen. Toivottavasti *Tulevaisuuden peruskoulu* -hanke voi omalta osaltaan auttaa myös tämän mahdollisuuden hyödyntämisessä.

UUSI OPPIMINEN

Pelkkä uuden teknologian hyödyntäminen ei kuitenkaan riitä. Esimerkiksi eduskunnan tulevaisuusvaliokunta asetti tulevaisuusmietinnössään (2014) kaksi tavoitetta tulevaisuuden kouluille ja uudelle oppimiselle:

- Ahkeruus on tärkeämpää kuin lahjakkuus. Vaikka kaikki eivät voikaan olla hyviä esimerkiksi kielissä ja matematiikassa, kaikki voivat olla mahdollisimman hyviä. Ahkeruuteen pitää motivoida ja siitä pitää palkita.
- Lisäksi jokaisen ihmisen sisällä on kukka: jokin asia, jossa juuri hän on kauneimmillaan. Ei verrattuna muihin, vaan omana itsenään. Varhaiskasvatuksen, koulujärjestelmän ja työelämän on saatava nämä kukat esiin. Tämä sama haaste liittyy myös johtamiseen: hyvä johtaja saa alaisensa kukkimaan.

Tähän innostuksen, sisäisen motivaation ja oppimisen ilon tavoitteeseen liittyy myös tarve tulevaisuuskasvatuksen ja -ohjauksen kehittämiseen sekä erilaisten uskalla unelmoida -tapahtumien järjestämiseen.

Muita esille nousseita kehittämisteemoja ovat muun muassa varhainen puuttuminen ja nuorisotakuu, kuten oppilanohjauksen kehittäminen ja erityisen kiinnostuksen tukeminen. Myös kumppanuus kolmannen sektorin ja yritysten kanssa on noussut esille monis-

VISIOINTIA PERUSKOULUN TULEVAISUUDESTA: SIVISTYS ON TÄRKEIN ASIA MAAILMASSA

sa eri yhteyksissä. Tällä hetkellä on tarvetta myös monikulttuurisuuden entistä paremmalle hyödyntämiselle. Yksi signaali uudesta ovat yliopistojen *joint degree*-ohjelmat, joissa opiskelija voi koota itselleen yksilöllisen koulutussisällön usean eri yliopiston tarjonnasta. Nykymaailmassa ei ole vahvuus, jos on samanlainen kuin tuhannet muut.

OSAAMISEN JOHTAMINEN

Suomalaiset koulut ovat tutkimusten mukaan teknologian suhteen hyvin varusteltuja, mutta teknologian käyttö opetuksessa on siitä huolimatta melko vähäistä. Myös opettajien ja rehtoreiden täydennyskoulutus on vaatimatonta.

Koulujen väliset erot ovat viime vuosina kasvaneet. Tämä voi johtua yhteiskunnan yleisestä eriarvoistumisesta – Suomi oli 2000-luvun alussa OECD:n nopeimmin eriarvoistuva maa – mutta kyse voi olla myös siitä, että ne koulut, joissa on innovatiivinen, opettajien kukoistuksen salliva rehtori ja riittävästi uudesta innostuneita opettajia, alkavat menestyä samalla kun muut koulut jäävät jälkeen. Myös tasa-arvo on yksi suomalaisen yhteiskunnan vahvuuksista. Suurissa Aasian maissa kuten Intiassa ja Kiinassa valmistuu joka vuosi enemmän insinöörejä kuin Suomessa syntyy lapsia. Pienellä Suomella ei ole varaa syrjäytymiseen: kaikilla on oikeus ja velvollisuus osallistua kykyjensä mukaan hyvinvointiyhteiskuntamme rakentamiseen. Myös osatyökyky on tulevaisuudessa hyödynnettävä entistä paremmin, ei pelkästään taloudellisista syistä, vaan myös inhimillisyyden ja oikeudenmukaisuuden vuoksi.

Vaikka haasteet ovat suuria, nykyinen lainsäädäntö ja opetussuunnitelma mahdollistavat kaiken tarvittavan: muun muassa joustavat koulupäivät, yksilöllisen opetuksen, kokeilut, yhteistyön koulun sisällä ja myös muiden toimijoiden kanssa, uudet oppimisympäristöt sekä uuden opetusteknologian hyödyntämisen, pedagogisen johtamisen ja täydennyskoulutuksen. Haasteena on pikemminkin toimintakulttuurin muuttaminen: miten saamme arkiseen käyttöön kaiken sen hyvän ja kauniin, mikä jo nyt on mahdollista? Lisäksi on muistettava, että strategia ja budjetti ovat kaksi eri paperia samasta asiasta: koulujen resurssit on turvattava. Samoin on muistettava, että toiminnan kehittäminen edellyttää myös arvioinnin kehittämistä. Arviointikriteerit ohjaavat merkittävästi koulujen toimintaa. Siksi mittareiden täytyy mitata oikeita asioita. Suomen hyvän koulutusjärjestelmän taustalla on hyvä opettajankoulutus. Tulevaisuudessa myös opettajien täydennyskoulutuksen ja koulujen johtamisen tulisi olla maailman parasta ja oppimisen hauskaa ja innostavaa. Vähemmän julkista tunnustusta ja huomiota on saanut se, että myös suomalainen varhaiskasvatus ja esiopetus ovat korkealaatuisia. Kuinka monessa maassa myös lastentarhanopettajat koulutetaan yliopistotasolla? Esiopetuksen ja koulujen sekä erityisopetuksen kautta myös sosiaali- ja terveysalan rajapinnassa on merkittäviä mahdollisuuksia kaikkia osapuolia hyödyttävään yhteistyöhön. Tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi koulu myös suojaa lapsen ja nuoren kehitystä ja tasaa terveyseroja. Onnistumisen kokemukset koulussa tai harrastuksissa tukevat lasten ja nuorten

kehitystä. Varhaiskasvatuksen ja sen tukitoimien avulla voidaan ennaltaehkäistä kouluiässä kasautuvia ongelmia.

Koulu ja koulutusjärjestelmä luovat pohjaa myös luottamusyhteiskunnalle. Erilaiset lähidemokratian ja osallistumisen muodot monipuolistuvat ja paikallisvaikuttaminen kasvattaa merkitystään. Kansalaisyhteiskunnan vahvistuminen korostaa näitä aktiivisen kansalaisuuden taitoja. Juuri tästä osaamisen johtamisesta sekä opettajankoulutuksesta ja opettajien täydennyskoulutuksesta sekä oppilaanohjauksesta ja nuorisotakuusta voi tulevaisuudessa kehittyä myös merkittävää koulutusvientiä.

Suomessa arvostetaan koulutusta, kouluja ja opettajia. Opettajilla on vahva ammatti-identiteetti, ja tämä näkyy myös työehtosopimuksissa. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kestävä tulevaisuuden näkökulmasta olisikin tärkeää saada tästä tarpeellisesta, mutta parhaillaan jäykistävästä järjestelmästä mahdollisimman innovatiivinen. Tätäkin voitaneen aluksi tutkia ja kehittää kokeiluilla yhteistyössä kaikkien sidosryhmien ja osapuolien kanssa. Tavoitteina tässäkin tulisi olla oppilaan paras ja maailman parhaat koulut.

Suomalaisoppilaiden menestyminen PISA-tutkimuksissa on ollut vuoteen 2009 asti nousujohteista. Vuoden 2009 PISA-tutkimus sekä joukko muita kansallisia ja kansainvälisiä tutkimuksia ovat kuitenkin osoittaneet tämän kehityskulun kääntyneen laskevaksi. Uusimmissa PISA 2012 -tuloksissa havaittiin, että suomalaisnuorten matematiikan oppimistulokset ovat heikentyneet kymmenessä vuodessa OECD-maista toiseksi eniten.

1. HANKKEEN TYÖ



HANKKEEN TYÖRYHMÄN SIHTEERI
TOKALUOKKALAINEN **AIIJA RINKINEN**
SARAKYLÄN ALA-ASTE 1976

HANKKEEN TYÖRYHMÄN SIHTEERI
KUODESLUOKKALAINEN
TOMMI KARJALAINEN
AITTAKORVEN ALA-ASTEELLA 1990

VÖSKENTELYSTÄ

1. HANKKEEN TYÖSKENTELYSTÄ

TAUSTAA

Osaamistason laskuun on haettu selitystä yhteiskunnallisesta muutoksesta sekä toisaalta koulun käytänteistä. Yhteiskunnallinen muutos liittyy koulun merkityksen vähenemiseen nuorten elämässä. On argumentoitu, ettei koulua nähdä samanlaisena itsensä toteuttamisen foorumina, sosiaalisen nousun mahdollistajana tai hyvän tulevaisuuden takaajana kuten ennen. Myös oppimisen mielekkyys ja merkityksellisyys on kyseenalaistettu. Koulussa tapahtuvan oppimisen tulee olla jatkossakin motivoivaa ja oppilaalle mielekästä, mutta samalla oppiminen vaatii itsensä ylittämistä ja epämukavuusalueella toimimista. Oppilaan tulee kokea koulussa tapahtuva oppiminen oman tulevaisuutensa kannalta merkityksellisenä. On myös herännyt kysymyksiä siitä, miten koulujen resursointi vastaa oppilaiden tarpeisiin ja sitä kautta koulujen toimintaedellytyksiin.

Tietoteknisen kehityksen ja etenkin nuoret käyttäjät löytäneen sosiaalisen median synnyn rinnalla koulun sisällöllisten muutosten rooli voi loppujen lopuksi olla vähäinen. Nyt jos koskaan koulu on muuttunut monelle oppilaalle vain kouluksi, eikä se ole enää samalla tavalla keskeinen foorumi nuorten minuuden kehityksen ja tulevaisuuden mahdollisuuksien ja toiveiden rakentamisen näyttämönä kuin se oli vielä muutama vuosikymmen sitten. Tämä muutos vaikuttaa ennen kaikkea motivaation ja henkisen kouluun sitoutumisen kautta. Näihin havaintoihin yhdistyy myös viime vuosikymmenten suomalaista yhteiskuntaa laajemminkin leimaava siirtyminen yhteisöllisistä tavoitteista kohti yksilöllisten tavoitteiden logiikkaa. Tässä valossa viime aikojen arvioinneissa osaamisen heikentymisenä näkyvä muutos ei ole yllättävä (Hautamäki et al 2013.).

OHJAUSRYHMÄN JA TYÖRYHMIEN JÄSENET SEKÄ RYHMIEN TEHTÄVÄT

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti 20.3.2014 *Tulevaisuuden peruskoulu* -hankkeen **ohjausryhmän** ajalle 28.2.2014–1.6.2015. Ohjausryhmän tehtävänä on ollut valmistella kuvausta perusopetuksen nykytilasta, siihen liittyvistä ilmiöistä ja oppimistulosten heikkenemisen syistä sekä koordinoita perusopetuksen kehittämistarpeita, jotka tukevat sivistykseen perustuvaa yhteiskuntarakennetta.

Ohjausryhmän puheenjohtajana on toiminut opetus- ja viestintäministeri Krista Kiuru. Ministeri on kutsunut ohjausryhmän jäseniksi seuraavat henkilöt: Pauliina Viitamiehen sosiaalidemokraattisesta eduskuntaryhmästä, Satu Haapasen vihreiden eduskuntaryhmästä, Tuomo Puumalan keskustan eduskuntaryhmästä, Silvia Modigin vasemmistoliiton eduskuntaryhmästä, Sari Palmin kristillisdemokraattisesta eduskuntaryhmästä, Mikaela Nylanderin ruotsalaisesta eduskuntaryhmästä, Ritva Elomaan perussuomalaisten eduskuntaryhmästä, Raija Vahasalon kokoomuksen eduskuntaryhmästä, ylijohtaja Eeva-Riitta Pirhosen opetus- ja kulttuuriministeriöstä, pääjohtaja Aulis Pitkälän Opetushallituksesta, johtaja Jari Rajasen opetus- ja kulttuuriministeriöstä, opetusneuvos Anneli Rautiaisen Opetushallituksesta, puheenjohtaja Olli Luukkaisen Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:stä, Puheenjohtaja Riikka Lindroosin Suomen Rehtorit ry:stä, puheenjohtaja Jarkko Elorannan Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL:stä, varatoimitusjohtaja Tuula Haataisen Kuntaliitosta, puheenjohtaja Jorma Mattisen Sivistystyönantajat ry:stä, puheenjohtaja Aleksej Fedotovin Suomen Ammattiin

Opiskelevien Liitto SAKKI ry:stä, puheenjohtaja Otto Ahoniemen Suomen Lukiolaisten Liitosta, toiminnanjohtaja Tuomas Kurttilan Suomen Vanhempainliitosta (1.5.2014 alkaen ohjausryhmän jäsenenä lapsiasiantuntutun roolissa), erityisasiantuntija Tuija Metson Suomen Vanhempainliitosta (1.5.2014 alkaen), professori Jarkko Hautamäen Helsingin yliopistosta sekä vierailevan professorin Pasi Sahlbergin Harvardin yliopistosta.

Ohjausryhmän sihteereinä toimivat opetusneuvos Tommi Karjalainen ja opetusneuvos Najat Ouakrim-Soivio opetus- ja kulttuuriministeriöstä.

Ohjausryhmän tehtävänä on ollut koordinoita ja koota kahden työryhmän tuottamien tietojen ja pohdintojen perusteella kuvaus perusopetuksen nykytilasta, siihen liittyvistä ilmiöistä ja oppimistulosten heikkenemisen syistä sekä valmistella esitykset, joilla tuetaan perusopetuksen kehittämistä niin, että esitykset tukevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyötä, hallitusohjelmatyöskentelyä sekä kevään 2015 eduskuntavaalien jälkeistä työskentelyä.

Ohjausryhmän esitysten tulee erityisesti tukea sekä sivistykseen perustuvaa yhteiskuntarakennetta että perusopetuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista myös tulevaisuudessa.

Ohjausryhmä on kokoontunut kokouksiin viisi kertaa Helsingissä. Tämän lisäksi ohjausryhmän jäsenet on kutsuttu hankkeen tiimoilta järjestettyihin erilaisiin asiantuntijaseminaareihin huhtikuussa, heinäkuussa ja syyskuussa 2014 sekä maaliskuussa 2015. Ohjausryhmän jäsenet ovat saaneet kutsut ministerin maakunnallisiin kuulemistilaisuuksiin, joita järjestettiin 20.11.–10.12.2014 välisenä aikana yhteensä kuudella eri paikkakunnalla.

Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeelle asetettiin 20.3.2014 kaksi **työryhmää** ajalle 28.2.2014–1.6.2015.

OSAAMISEN JA OPPIMISEN MERKITYS YHTEISKUNNALLISEN KEHITYKSEN OSANA -TYÖRYHMÄN

tehtävänä on ollut valmistella ja koota tietoa ohjausryhmälle siitä, mikä merkitys osaamisella ja oppimisella on yhteiskunnallisessa kehityksessä nyt ja tulevaisuudessa sekä saada aikaan esitys toimenpiteistä, joilla vaikutetaan oppimistulosten parantamiseen, tyttöjen ja poikien oppimistulosten kaventamiseen, alueellisen tasa-arvon toteutumiseen, yhdenvertaisten jatko-opintomahdollisuuksien turvaamiseen sekä koulujen välisen eriytymiskehityksen pysäyttämiseen.

Työryhmän esitysten on tarkoitus tukea sekä sivistykseen perustuvaa yhteiskuntarakennetta että perusopetuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista myös tulevaisuudessa.

Työryhmän puheenjohtajaksi opetus- ja kulttuuriministeriö kutsui ylijohtaja Eeva-Riitta Pirhosen opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Työryhmän jäseniksi kutsuttiin dekaani Patrik Scheinin Helsingin yliopistosta, professori Jarkko Hautamäki Helsingin yliopistosta, johtaja Jari Rajanen opetus- ja kulttuuriministeriöstä, professori Jouni Välijärvi Jyväskylän yliopistosta, erikoistutkija Juhani Rautopuro Opetushallituksesta (1.5.2014 alkaen Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta), erikoistutkija emeritus Jorma Kuusela, erityisasiantuntija Sirkku Kupiainen Helsingin yliopistosta, professori Risto Rinne Turun yliopistosta, professori Osmo Kivinen Turun yliopistosta, yliopistonlehtori Venla Bernelius Helsingin yliopis-

1. HANKKEEN TYÖSKENTELYSTÄ

tosta, yliopistotutkija Piia Seppänen Turun yliopistosta, tutkijatohtori Mira Kalalahti Helsingin yliopistosta, professori emerita Sirkka Ahonen, johtava tulokselisuustarkastaja Tanja Kirjavainen Valtiontalouden tarkastusvirastosta, tutkimusjohtaja Roope Uusitalo Aalto-yliopistosta, tutkija Tuomas Pekkarinen Aalto-yliopistosta, yliopistonlehtori Heidi Harju-Luukkainen Helsingin yliopistosta, projektipäällikkö Katri Kuukka Opetushallituksesta (1.5.2014 alkaen Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksesta), yliopistonlehtori Heini Paavola Helsingin yliopistosta sekä professori Mirja Tarnanen Jyväskylän yliopistosta.

Työryhmän sihteerinä on toiminut opetusneuvos Tommi Karjalainen opetus- ja kulttuuriministeriöstä.

OPPIMISMOTIVAATIO, KOULU- VIIHTYVYYS, OPETUSJÄRJESTELYT JA OPETUSMENETELMÄT -TYÖRYHMÄN

tehtävänä on ollut valmistella ja koota tietoa ohjausryhmälle siitä, miten oppimisesta tulee entistä merkityksellisempää sekä saada aikaan esitys toimenpiteistä, joilla voidaan parantaa perusopetuksen opetusjärjestelyitä, oppimistuloksia, koulumotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä sekä kehittää opetusmenetelmiä ja opettajien sekä muun opetushenkilöstön koulutusta.

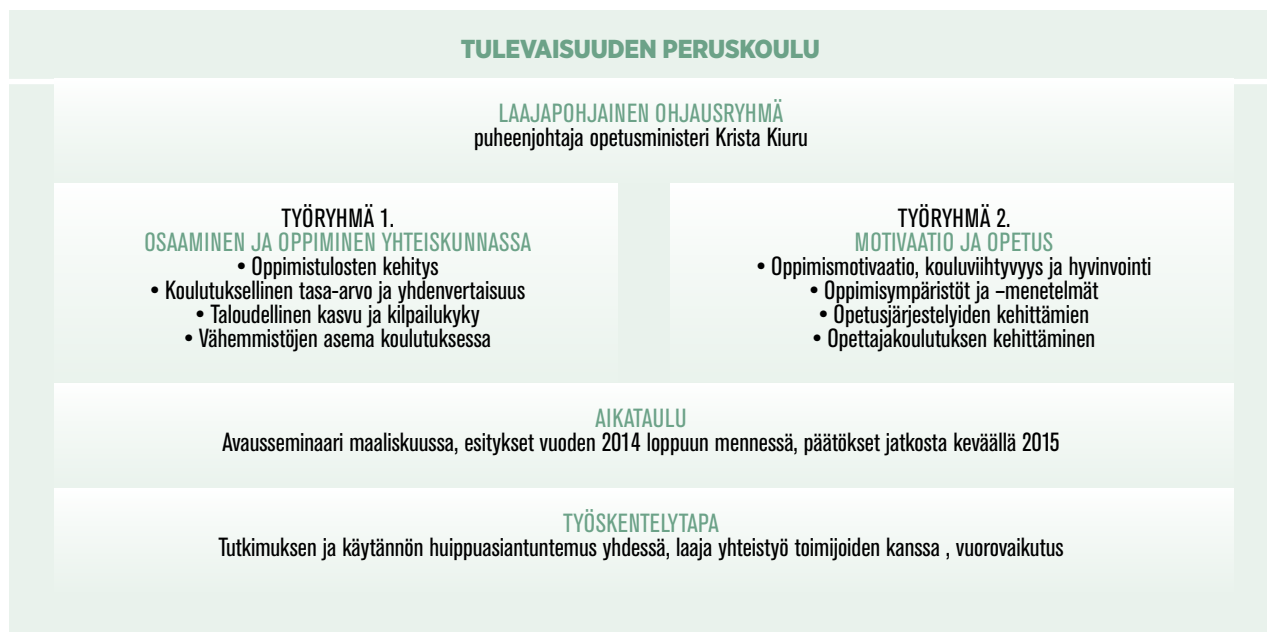
Työryhmän esitysten on tullut tukea erityisesti sekä sivistykseen perustuvaa yhteiskuntarakennetta että perusopetuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista myös tulevaisuudessa.

Työryhmän puheenjohtajaksi opetus- ja kulttuuriministeriö on kutsunut pääjohtaja Aulis Pitkälän Opetushallituksesta. Työryhmän jäseniksi nimitettiin professori Jari-Erik Nurmi Jyväskylän yliopistosta,

professori Katariina Salmela-Aro Jyväskylän yliopistosta, professori Markku Niemivirta Helsingin yliopistosta, yliopistonlehtori Päivi Harinen Itä-Suomen yliopistosta, nuorisotoimen johtaja Tommi Laitio Helsingin kaupungista, professori Kirsti Lonka Helsingin yliopistosta, tutkijatohtori Kristian Kiili Tampereen teknillisestä yliopistosta, dekaani Marja Vauras Turun yliopistosta, rehtori Mikko Jordman Nurmijärven kunnasta, oppimisympäristökoordinaattori Allan Schneitz Kauniaisten kaupungista, sivistystoimen apulaiskaupunginjohtaja Elina Lehto-Häggroth Vantaan kaupungista, rehtori Esa Parkkali Tampereen kaupungista, apulaisrehtori Pasi Hieta Oulun normaalikoulusta, opetusneuvos Anneli Rautiainen Opetushallituksesta, kehitysjohtaja Olli Hietanen Turun kaupunkorkeakoulusta, johtaja Bob Karlsson Opetushallituksesta, varadekaani Arja Virta Turun yliopistosta, rehtori Tuula Koskimies-Sirén Helsingin normaalilyseosta, professori Kati Mäkitalo-Sigel Itä-Suomen yliopistosta, professori Jari Lavonen Helsingin yliopistosta sekä tutkimusprofessori emerita Ritva Jakku-Sihvonen.

Työryhmän sihteerinä toimi opetusneuvos Najat Ouakrim-Soivio opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Opetushallituksen nimeämänä työryhmän toisena sihteerinä toimi opetusneuvos Aija Rinkinen.

Työryhmät ovat kokoontuneet yhteisiin kokouksiin seitsemän kertaa Helsingissä, minkä lisäksi alatyöryhmät ovat järjestäneet omia työkokouksia tarpeen mukaan. Työryhmien jäsenet on kutsuttu hankkeen tiimoilta järjestettyihin erilaisiin asiantuntijaseminaareihin huhtikuussa, heinäkuussa ja syyskuussa 2014 sekä maaliskuussa 2015. Työryhmien jäsenet ovat saaneet kutsut ministerin maakunnallisiin kuulemistilai-



Kuvio 1. Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen ohjausryhmän ja työryhmien keskinäinen työnjako.

suuksiin, joita järjestettiin 20.11. ja 10.12.2014 välisenä aikana yhteensä kuudella eri paikkakunnalla.

OHJAUSRYHMÄN JA TYÖRYHMIEN TYÖSKENTELY

Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen kehittämistyön tarkoituksena on ollut osallistaa kaikki akkoulumaailman toimijoita oppilaista, heidän huoltajistaan, opettajista ja koulujen muusta henkilökunnasta aina tutkijoihin ja koulutuspolitiikan vaikuttajiin. Tavoitteena on ollut myös päivittää erilaisin toimenpitein tasa-arvoisuuteen ja yhdenvertaisuuteen pohjautuvaa perusopetusta yhtä aikaa, kun perusopetuksen uudet opetussuunnitelman perusteet otetaan käyttöön syksyllä 2016.

Kuviossa 1 on esitetty hankkeen toimintamalli ja hankkeessa käsiteltävät asiakokonaisuudet.

Laajapohjaisen ohjausryhmän tehtävänä on ollut koordinoita, ohjeistaa ja kommentoida kahden asiantuntijatyöryhmän työskentelyä. Ohjausryhmässä ovat edustettuina muun muassa eduskuntapuolueiden edustajat sekä erilaiset edunvalvontajärjestöt, kuten Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, Kuntaliitto, Suomen Rehtorit ry ja Suomen Lukiolaisten Liitto. Ohjausryhmän työskentelyyn ovat lisäksi osallistuneet aktiivisesti asiantuntijat Helsingin yliopistosta, Suomen Vanhempainliitosta sekä Opetushallituksesta. Ohjausryhmän puheenjohtajana on toiminut opetus- ja viestintäministeri Krista Kiuru.

1. HANKKEEN TYÖSKENTELYSTÄ

Osaaminen ja oppiminen yhteiskunnassa -työryhmässä on koottu ja jäsenelty tietoa siitä, mikä merkitys osaamisella ja oppimisella on yhteiskunnallisessa kehityksessä nyt ja tulevaisuudessa. Työskentelyn tavoitteena on myös ollut löytää keinoja, joiden avulla voidaan vaikuttaa oppimistulosten parantamiseen, tyttöjen ja poikien oppimistulosten parantamiseen, alueellisen tasa-arvon toteutumiseen, yhdenvertaisten jatko-opintomahdollisuuksien turvaamiseen sekä koulujen sisäisen ja koulujen välisen eriytymiskehityksen pysäyttämiseen. Lisäksi työryhmässä on tarkasteltu vähemmistöjen asemaa koulutuksessa.

Motivaatio ja opetus -työryhmässä on puolestaan pyritty löytämään erilaisia tapoja järjestää perusopetusta sekä uudenlaisia, oppimistuloksia ja motivaatiota parantavia opetusmenetelmiä. Tarkastelussa ovat olleet myös erilaiset oppimisympäristöt, oppimateriaalit, oppimispelit ja oppimista tukevat uudet innovaatiot. Työryhmän tehtäviin on kuulunut selvittää mm. sitä, miten oppimiseen liittyvää motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä voitaisiin parantaa sekä sitä, mikä on motivaation ja viihtyvyyden merkitys oppimiselle ja koulunkäynnille. Työryhmässä on kerätty myös kokemuksia siitä, miten erilaisin opetusjärjestelyin opetusta voitaisiin kehittää entistä mielekkäämmäksi. Lisäksi on pohdittu opettajakoulutuksen ja täydennyskoulutuksen sisältöjä ja menetelmiä sekä sitä, pystyykö nykytuotoinen opettajakoulutus turvaamaan, että opettajilla on tarvittavat tiedot, taidot ja valmiudet, kun he siirtyvät työelämään.

ALATYÖRYHMÄT

Jo ensimmäisessä kokouksessa 4.4.2014 työryhmiin kutsutut asiantuntijat päättivät jakautua pienempiin niin sanottuihin alatyöryhmiin. Osaamista ja oppimisen merkitystä tulevaisuuden yhteiskunnallisessa kehityksessä pohtivan työryhmän jäsenet jakautuivat alatyöryhmiksi siten, että **oppimistulosten kehitys** -ryhmään kuuluivat Jarkko Hautamäki, Jouni Välijärvi, Juhani Rautopuro, Jorma Kuusela ja Sirkku Kupiainen. **Koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus** -ryhmään kuuluivat puolestaan Risto Rinne, Osmo Kivinen, Venla Bernelius, Piia Seppänen, Mira Kalalahti ja Sirkka Ahonen. **Taloudellinen kasvu ja kilpailukyky** -ryhmä muodostui seuraavista henkilöistä: Jari Rajanen, Tanja Kirjavainen, Roope Uusitalo ja Tuomas Pekkarinen. **Vähemmistöjen asema koulutuksessa** -ryhmään kuuluivat Heidi Harju-Luukkainen, Katri Kuukka, Heini Paavola ja Mirja Tarnanen.

Oppimisympäristöjä, opetusmenetelmiä ja -järjestelyitä, oppimismotivaatiota ja kouluhyvinvointia sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutusta pohtiva työryhmä jakautui alatyöryhmiksi siten, että **Oppimismotivaatiota, kouluviihtyvyyttä ja kouluhyvinvointia pohtivaan** -alatyöryhmään ovat kuuluneet: Katariina Salmela-Aro, Markku Niemivirta, Jari-Erik Nurmi, Päivi Harinen ja Tommi Laitio. **Oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät** -alatyöryhmä muodostui seuraavista henkilöistä: Kirsti Lonka, Kristian Kiili, Marja Vauras, Mikko Jordman ja Allan Schneitz. **Opetusjärjestelyiden kehittäminen** -alatyöryhmään kuuluivat puolestaan Elina Lehto-Häggrot, Esa Parkkali, Pasi Hieta, Anneli Rautiainen, Olli Hietanen sekä Bob Karlsson. **Opettajakoulutuksen kehittämistä** pohtineen alatyöryhmän jäseniä ovat olleet Arja

Virta, Tuula Koskimies-Sirén, Kati Mäkitalo-Siegl, Ritva Jakku-Sihvonen sekä Jari Lavonen.

Alatyöryhmät ovat työskennelleet varsinaisten työryhmäkokousten lisäksi myös omissa alatyöryhmäkohtaisissa kokouksissaan.

ASiantuntija- TYÖRYHMIEN KOKOUKSET

Ministeri Kiurun nimittämät asiantuntijatyöryhmät ovat kokoontuneet Helsingissä huhtikuusta 2014 helmikuuhun 2015 yhteensä seitsemän kertaa 4.4.2014, 27.5.2014, 14.8.2014, 24.9.2014, 22.10.2014, 25.11.2014 sekä 20.1.2015. Työkokoukset ovat kestäneet kulloinkin noin neljä tuntia.

Edellä mainittujen kahden asiantuntijatyöryhmän työskentely muotoutui ensimmäisen kokouksen jälkeen siten, että työryhmät ovat työskennelleet kokouksen alussa yhdessä ja kokouksen lopussa ryhmät ovat jakautuneet työskentelemään alatyöryhmittäin. Poikkeuksena ovat olleet 25.11.2014 ja 20.1.2015 työryhmäkokoukset, joissa asiantuntijat ovat työskennelleet koko kokousajan yhdessä.

Työryhmäkokoukset on järjestetty temaattisesti niin, että **huhtikuun** järjestäytymiskokouksen alussa keskusteltiin työryhmien tehtävänannosta ja sovittiin työskentelytavoista. Ennen järjestäytymiskokousta pidettiin asiantuntijatyöryhmien ja hankkeen ohjausryhmän yhteinen aloitusseminaari.

Toukokuun työryhmäkokouksen alussa opetus-suunnitelmatyön päällikkö opetusneuvos Irmeli Halinen Opetushallituksesta piti esityksen hankkeen aikana käynnissä olevasta perusopetuksen opetus-suunnitelmapirosessista, sen taustoista, tavoitteista ja sisällöistä.

Elokuun työryhmäkokouksen yhteisenä teemana olivat oppimisympäristöt ja niiden kehittäminen. Työryhmäkokous pidettiin Helsingin yliopistolla Minervatorilla, jossa tutustuttiin toiminnallisuutta, aktivoivaa opetusta ja erilaisten teknologioiden opetuskäyttöä tukevaan muunneltavaan oppimisympäristöön (Engaging Learning Environment, ELE) tilaisäntä Mikko Halosen johdolla. Työryhmäkokouksen yhteydessä oppimisympäristö ja opetusmenetelmät -alatyöryhmä alusti oman työskentelynsä pohjalta siitä, miten he olivat ryhtyneet työstämään oman työryhmänsä keskeisiä aiheita.

Työryhmien yhteisenä teemana **syyskuussa** oli opettajien perus- ja täydennyskoulutus. Svenska Social- och Kommunalhögskolanissa pidetyn kokouksen alussa opetusneuvos Armi Mikkola ja professori Jouni Välijärvi pitivät esityksen TALIS 2013 tutkimuksen tuloksista. Tämän jälkeen opettajakoulutuksen kehittämistä pohtiva alatyöryhmä piti oman puheenvuoronsa siitä, mitä asiakokonaisuuksia he ovat omassa työskentelyssään käsitelleet ja nykytilan kuvauksessa nostaneet tarkastelun kohteiksi.

Lokakuun työryhmäkokouksessa, joka pidettiin Säätöalolla, jokainen alatyöryhmä esitteli muille oman aiheensa mukaisesti tutkimukseen tai hyviin käytänteisiin perustuvia nykytilakuvauksia. Kokouksen lopuksi sovittiin, että alatyöryhmien nykytilakuvaukset voidaan lähettää jatkotyöskentelyä varten ohjausryhmän jäsenille tutustuttavaksi ja kommentoitavaksi.

Marraskuun kokouksen aiheena oli alatyöryhmien kehittämis ehdotusten kokoaminen, yhteisen keskustelun käyminen kehittämis ehdotuksista sekä niiden jatkotyöstäminen. Kokoustyöskentely tapahtui

1. HANKKEEN TYÖSKENTELYSTÄ

siten, että kaikki työryhmien asiantuntijat ottivat etukäteen saamiinsa eri alatyöryhmien kehittämisehdotuksiin kantaa. Kokoustyöskentelyn päättyessä sovittiin, että työryhmien kehittämisehdotukset lähetetään ohjausryhmälle tutustuttavaksi ennen sen varsinaista 16.12.2014 pidettyä kokousta. Alatyöryhmät saivat vielä ennen joulua kehittämisehdotuksistaan ohjausryhmältä kommentit, joiden pohjalta kehittämisehdotukset vielä viimeisteltiin.

Tammikuun 2015 työryhmäkokouksessa käsiteltiin *Tulevaisuuden peruskoulu* -hankkeen raporttia. Työryhmien asiantuntijat olivat saaneet raporttiluonnoksen luettavakseen etukäteen ja kokouksessa viimeisteltiin hankkeen raporttia asiantuntijoiden kommenttien pohjalta.

OHJAUSRYHMÄN KOKOUKSET

Ministeri Kiurun koolle kutsuma ohjausryhmä koontui Helsingissä huhtikuusta 2014 helmikuuhun 2015 yhteensä viisi kertaa: 11.6.2014, 11.9.2014, 28.10.2014, 16.12.2014 sekä 28.1.2015.

Ohjausryhmän kokous **kesäkuussa** oli järjestäytymiskokous, jossa ministeri Kiurun johdolla käytiin yhdessä läpi hankkeen taustoja ja kirkastettiin ohjausryhmän roolia ja tehtävää.

Syyskuun kokouksessa ohjausryhmälle esiteltiin hankkeen senhetkistä tilannetta ja työryhmien työskentelyä. Kokouksen keskeisimmiksi asioiksi nousivat Yterissä heinäkuussa järjestetty kansainvälinen asiantuntijaseminaari minimessutapahtumiseen, opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen yhteinen *Kick off* -tilaisuus hankkeen asiantuntijoille ja kehittämiskouluverkostolle sekä kuun lopussa avattu laaja verkkokysely. Ohjausryhmän kokouksessa sovittiin,

että ennen kokousta ohjausryhmän jäsenille toimitetaan alatyöryhmien nykytilan kuvaukset, joita ohjausryhmällä oli mahdollisuus kommentoida marraskuun alkuun asti.

Joulukuun ohjausryhmän kokouksessa keskityttiin työryhmien tuottamiin nykytilakuvauksiin sekä kehittämisehdotuksiin ja niiden kommentoimiseen. Ohjausryhmän kokouksen jälkeen työryhmät saivat laatimistaan kehittämisehdotuksista kommentit, joiden pohjalta jatkettiin kehittämisehdotusten työstämistä.

Tammikuun lopussa järjestettiin *Tulevaisuuden peruskoulu* -hankkeen viimeinen ohjausryhmän kokous, jossa käsiteltiin raporttiluonnosta ja sen sisältämiä kehittämisehdotuksia.

HANKKEEN VERKKOSIVUT JA TIEDOTTAMINEN

Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeelle laadittiin opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotusyksikön toimesta heti hankkeen alkaessa oma sivusto. Sivusto on toiminut tiedotuskanavana sekä hankkeessa oleville toimijoille että muille asiasta kiinnostuneille henkilöille. Sivustolle on kerätty hankkeen aikana asiantuntijoiden pitämiä esityksiä, josta ne ovat olleet kaikkien luettavissa.

Hankkeen käynnistyessä helmikuussa 2014 sille laadittiin myös yhtenäinen visuaalinen ulkoasu ja laadittiin suomen-, ruotsin- ja englanninkieliset tiedotteet. Hankkeen esitemateriaalit eri kieliversioineen valmistuivat kesällä. Hankkeen esitettä on jaettu sekä ulkomaisille että kotimaisille toimijoille esimerkiksi opetusministeriön ja sen sidosryhmien järjestämissä tilaisuuksissa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön viestintäyksikkö on laatinut hankkeen aikana useita tiedotteita sekä valtakunnalliselle että maakunnalliselle medialle. Lisäksi tiedotusyksikkö on laatinut eri tilaisuuksista, kuten esimerkiksi Yyterin kansainvälisestä asiantuntijaseminaarista, Porin minimessutapahtumasta, syksyn *Kick off* -tilaisuudesta sekä valtakunnallisesta verkkokokouksesta omia uutisointeja.

Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen ohjausryhmän ja työryhmien kokouksissa ovat olleet säännöllisesti läsnä viestintäjohtaja Marjo Merivirta sekä tiedottaja Juha Ojanen opetus- ja kulttuuriministeriöstä.

Kaikille avoimista ministeri Kiurun johdolla käydyistä maakunnallisista kuulemistilaisuuksista tiedotettiin opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta eri medioissa sekä valtakunnallisesti että paikallisesti. Niin sanottuina maakuntavierailupäivinä kyseisten kaupunkien keskeisimmissä sanomalehdissä, Kalevassa, Turun Sanomissa, Helsingin Sanomissa, Aamulehdessä, Satakunnan kansassa ja Karjalaisessa, julkaistiin ministerin avoin kutsu saapua *Tulevaisuuden peruskoulu* -hankkeen yleisö- ja keskustelutilaisuuksiin. Lisäksi alueilla toimivat yliopistojen harjoittelukoulut ja kehittämiskouluverkostossa toimivat opetuksenjärjestäjät ja koulut sekä hankkeen yhteistyökumppanit, kuten esimerkiksi Suomen Vanhempainliitto tiedottivat maakunnallisista tilaisuuksista omien tiedotuskanaviansa välityksellä. Tilaisuuksista ja siellä nousseista keskeisistä teemoista käytiin keskustelua myös sosiaalisessa mediassa, kuten twitterissä, aihetunnisteella (hashtag) #tulevaisuudenperuskoulu.

SEMINAARIT

Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen **aloitusseminaari** järjestettiin opetus- ja kulttuuriministeriössä 4.4.2014. Seminaarin tavoitteena oli käynnistää asiantuntijatyöryhmien ja ohjausryhmän yhteinen työskentely sekä virittää seminaarissa esitettyjen asiantuntijapuheenvuorojen avulla hankkeen toimijat yhteiseen työskentelyyn.

Seminaarin asiantuntijapuheenvuorot pyydettiin Jyväskylän yliopiston professorilta Jari-Erik Nurmelta ja Helsingin yliopiston professorilta Jarkko Hautamäeltä. Professori Nurmi pohti esityksessään tutkimuksen valossa motivaation merkitystä oppimisessa. Professori Hautamäen puheenvuoro *Kansallinen osaaminen peruskoulussa – nousu, huippu ja laskun merkit* käsitteli puolestaan oppimistuloksia, niiden laskua ja mahdollisia syitä laskevien oppimistulosten taustalla.

Opetus- ja kulttuuriministeriö järjesti heinäkuun 16.–18. päivänä Yyterissä ministeri Kiurun johdolla **kansainvälisen kutsuseminaarin: Refresh Education! Better Quality and equal results in basic education. Creating a motivation and successful learning environment for all!** Opetus- ja viestintäministeri Kiurun tarkoituksena on käynnistää koulutuksen tulevaisuuden haasteita pohtiva kansainvälinen verkosto. Yyteriin kokoontuneet koulutusalan vaikuttajat ja tutkijat Suomesta, OECD:stä, Virosta, Puolasta ja Yhdysvalloista keskustelivat oppimisen haasteista ja motivaatiosta sekä koulutuksen tulevaisuudesta.

1. HANKKEEN TYÖSKENTELYSTÄ

Kutsuseminaarissa ensimmäisen asiantuntijapuheenvuoron piti OECD:n koulutusosaston johtaja Andreas Schleicher aiheesta *Quality through equality – What are high performers doing right? How to define ‘right’?* Asiantuntijapuheenvuoroon kommenttipuheenvuoron *What did we do right? Cases of Poland and Estonia* pitivät Puolan opetusministeri Joanna Kluzik-Rostkowska ja Viron opetusministeri Jevgeni Ossinovski. Professori Jacquelyne Eccles, Kalifornian yliopistosta, Irvinestä, alusti aiheesta: *How do schools contribute to declines in students’ engagement and motivation at school?* Puheenvuoroon oli pyydetty kommentti Zhang Minxuanilta, joka toimi shanghai-laisessa yliopistossa (*Shanghai Normal University tbc.*) rehtorina.

Ministeri Kiuru osallistui 18.7.2014 **Suomi Areenan paneeliin**, jonka teemana oli *Refreshing the school and education – Sharing best practices and reforming education*. Paneeliin osallistuivat myös presidentti Tarja Halonen, Viron opetus- ja tutkimusministeriön apulaiskansliapäällikkö Madis Lepajõe ja Shanghain PISA-vastaava Zhang Minxuan Kiinan opetusministeriöstä.

Osana kansainvälistä yhteistyötä opetus- ja kulttuuriministeriö järjesti 18.7.2014 Porissa **minimessut**, jonka otsikkona oli *Koulun päivitys – oppimisteknologia koulun arjessa*. Messuilla oppimisympäristöjä ja -pelejä esittelivät Skillpixels, Unelmakoulu Kauniaisista, Kaarinan kaupungin tablet-hanke, Pelikoulu (*Games to Schools*), FlowFactory, Rovio ja Sanoma Pro. Mukana oli myös oppimisteknologian tutkijoita, kuten Kristian Kiili. Lisäksi esillä olivat Tekesin *Oppimiskaisut*-ohjelma sekä opetus- ja kulttuuriministeriön

hankkeet *Tulevaisuuden peruskoulu* ja *Koulutuksen pilviväylä* (nyk. *EduCloud Alliance*).

Syyskuun 12. päivänä opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetushallitus järjestivät Tulevaisuuden peruskoulu hankkeen ja kehittämiskouluverkoston **Kick off -tilaisuuden** Helsingissä. Seminaarin tavoitteena oli saattaa yhteen näiden kahden hankkeen toimijoita sekä käynnistää yhteistyötä niiden välillä. Seminaariin oli kutsuttu asiantuntija-alustajiksi yliopistonlehtori Helena Rajakaltio Tampereen yliopistosta sekä kehitysjohtaja Olli Hietanen Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskuksesta.

Maaliskuun 12. päivänä 2015 opetus- ja kulttuuriministeriö järjesti hankkeen **päätöstilaisuuden** ohjausryhmän ja työryhmien jäsenille. Tilaisuudessa luovutettiin opetus- ja viestintäministeri Kiurulle hankkeen raportti.

MAAKUNNALLISET KUULEMIS- JA Keskustelutilaisuudet

Ministeri Kiurun maakunnalliset keskustelu- ja kuulemistilaisuudet alkoivat 20.11.2014 Oulusta ja päättyivät 10.12. Joensuuhun. Tilaisuudet toteutettiin siten, että aamupäivällä *Tulevaisuuden peruskoulu* -hankkeen toimijat tutustuivat johonkin alueen kouluun tai oppimisympäristöön, jonka jälkeen klo 15–17 järjestettiin ministerin kuulemis- ja keskustelutilaisuus. Tutustumiskohteina olivat pedagoginen kehittämis- ja tutkimushanke UBIKO Oulussa, Turun normaalilyseo, Strömbergin koulu Helsingissä, Pohjois-Hervannan koulu Tampereella, Itä-Porin yhtenäiskoulu ja Koivulan koulu Porissa sekä Joensuun lyseon peruskoulu. Tutustumiskoulut ja oppimisympäristöt valittiin tu-

kemaan kullekin paikkakunnalle valittua kehittämis-
teemaa. Oulussa (20.11.2014) teemana olivat oppi-
misympäristöt ja opetusmenetelmät, koulumotivaatio
ja hyvinvointi. Turussa (24.11.2014) teemoina olivat
puolestaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden
opetus peruskoulussa sekä perusopetuksen tasa-arvo-
ja yhdenvertaisuus. Helsingin (26.11.2014) tilaisuuden
teemana oli oppimistulosten kehittyminen ja Tampe-
reella (2.12.2014) joustavat opetusjärjestelyt. Porin
(8.12.2014) tilaisuus rakentui tehostetun ja erityisen
tuen sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemoille.
Joensuussa (10.12.2014) teemoina olivat puolestaan
opettajien perus- ja täydennyskoulutus.

Varsinaiset keskustelutilaisuudet, jotka olivat avoi-
mia yleisölle, alkoivat klo 15 ja kestivät klo 17 asti. Ti-
laisuuksien ohjelmat oli rakennettu siten, että ensin
kuultiin lyhyet, visioivat puheenvuorot tulevaisuu-
den peruskoulusta oppilaalta, opettajalta ja rehtorilta,
huoltajalta sekä Tulevaisuuden peruskoulu hankkeen
asiantuntijalta. Tämän jälkeen ministeri Kiuru esit-
teli Tulevaisuuden peruskoulu verkkokyselyn tulos-
ten kautta sitä, miltä peruskoulun tulevaisuus näyttää.
Kaikilla paikkakunnilla verkkokyselyn tuloksia käsitel-
tiin aiemmin mainittujen teemojen pohjalta.

Ministeri Kiurun puheenvuoron jälkeen käytiin kes-
kustelua aiempien puheenvuorojen pohjalta. Paneeli-
keskustelussa alkupuheenvuoron pitäjät kommentoi-
vat heille esitettyjä kysymyksiä, jonka jälkeen käytiin
esille nousseista teemoista keskustelua yhdessä ylei-
sön kanssa.



NYKYTILAN
KUVAUS JA
KEHITTÄMIS-
EHDOTUKSET

2.1 OPPIMIS- SUOMES



EKALUOKKALAINEN
JORMA KUUSELA
LAPINLAHDEN KOULUSSA
VUONNA 1955

JARKKO HAUTAMÄKI • SIRKKU KUPIAINEN
JORMA KUUSELA • JUHANI RAUTOPURO
PATRIK SCHEININ • JOUNI VÄLIJÄRVI

STULOSSA KEHITYS SSA 2000-LUVULLA

2.1 OPPIMISTULOSTEN KEHITYS SUOMESSA 2000-LUVULLA

JOHDANTO

Oppimistulosten kehitystä voidaan seurata päätelmävomaisesti samoilla tehtävillä (ankkuriosiot) tehdyillä toistomittauksilla (kohorttitutkimuksilla) tai pitkitäismittauksilla. Tarkastelemme pääosin peruskoulun päättövaihetta koskevia tuloksia.

Kohorttipohjaisia (eri vuosina syntyneiden) toistettuja tutkimuksia ovat tehneet Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto (PISA, TIMMS, PIAAC) ja Helsingin yliopisto (PISA, Oppimaan oppiminen). Säännöllisesti on tehty Pisa-tutkimuksia (2000, 2003, 2006, 2009 ja 2012). Opetushallitus teki vuosina 1997–2005 säännöllisesti matematiikan (1997, 2000, 2002 ja 2004, 2012 ja 2013) ja äidinkielen (2003, 2005, 2011) oppimistulosten arviointeja. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus on tehnyt oppilaiden oppimaan arvioinnin vuosina 1997, 2001 ja 2012. Opetushallitus on tehnyt myös matematiikan oppimistulosten pitkitäisarvioinnin 2005–2012 (Metsämuuronen 2013).

Peruspäätelmä on, että tehtävissä osoitetun osaamisen taso on heikentynyt. Tason laskun alku voidaan ajoittaa vuoden 2006 jälkeen ja ainoana osittaisena poikkeuksena on äidinkielen osaaminen. Oppimistulosten heikkenemiseen liittyvät samanaikaiset asenteiden muutokset. Tulosten heikentyminen ja asenteiden muutokset ovat yleisiä ja koskevat niin tyttöjä kuin poikia, erilaisista perheistä tulevia oppilaita ja ovat havaittavissa maan eri osissa. Siksi on uskottavaa, että kyse on laajemmasta asenneilmaston muutoksesta, jonka päävoima on yhteiskunnallisessa muutoksessa, johon koulu ei ole vielä löytänyt tehokasta järjestelmätason adaptaatiota.

Havaittu oppimistason lasku on hyvä rinnastaa siihen kognitiivisen osaamisen nousuun, joka liittyi peruskouluun siirtymiseen. Moberg ja Savolainen ovat tarkastelleet Kasvatus-lehdessä tuloksia tutkimuksesta, jossa vertailtiin samoilla testeillä lukutaidon muutosta 1960-luvulta vuoteen 2005 (Moberg & Savolainen 2008). Lukutaidon yleinen taso oli noussut paljon ja osaamisen profiili oli muuttunut siten, että erityisesti heikkojen osaajien taso oli noussut muita enemmän. Päätelmänä oli se, että tason nousun lisäksi oppilaiden väliset erot olivat pienentyneet. Peruskoulun osaamistasoa nostavaa vaikutusta ei ole ollut kuitenkaan todettavissa armeijan käyttämissä matematiikan ja loogisen päättelyn tehtävissä (Pekkala-Kerr, Pekkarinen ja Uusitalo 2013), mutta samalla on kuitenkin niin, että eniten olivat peruskoulusta hyötynneet ne miehet, joiden vanhemmilla oli ollut vähän koulutusta.

PISA

Tulos on heikentynyt kaikilla kolmella alueella eli matematiikassa, äidinkielessä ja luonnontieteiden osaamisessa vuodesta 2000 (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka ja Vettenranta 2013; Välijärvi 2014). Pisa-arvioinnit perustuvat satunnaisotantaan, jossa kustakin otantakoulusta otetaan satunnaisotannalla tietty määrä oppilaita arviointiin. Muutoin hyvin perusteltu Pisan otantakehikko ei sovellu luokien välisen vaihtelun arviointiin.

Matematiikassa tulos on vuodesta 2003 heikentynyt 25 pistettä*, **lukutaidossa** vuodesta 2000 22 pistettä ja **luonnontieteiden** osaamisessa vuodesta 2006 18 pistettä. Äidinkielessä suoritustasolle 1 tai sen alapuolelle sijoittuneiden heikkojen tai erittäin heikkojen

kojen lukijoiden osuus on lisääntynyt systemaattisesti: vuonna 2000 heitä oli 7 prosenttia, vuonna 2009 8 prosenttia ja vuonna 2012 11 prosenttia. Sama heikkojen lisääntyminen (vuoden 2000 7 %:sta vuoden 2012 12 %:iin) ja erinomaisten osaajien vähentyminen (vuoden 2000 23 %:sta vuoden 2012 15 %:iin) ilmenee myös matematiikassa. Kattava selitys on vielä avoin, mutta samanaikaiset heikentymiset asenteissa, lukeutumistottumuksissa ja koetussa työrauhassa ovat tärkeä osa selitystä (Kupari ja muut 2013; Välijärvi 2014).

Hyvän osaamistason varmistaminen on tulevaisuuden turva. Osaamisen heikkoudet aikuisväestössä selviävät hyvin toisesta OECD:n tutkimuksesta. Aikuisväestöön kohdistuva PIAAC osoitti oleellisen eron lukutaidossa, numeerisissa taidoissa ja tietoteknisissä ongelmanratkaisutaidoissa lukion ja ammatillisten opintojen suorittaneiden välillä (Hämäläinen, Cincinnati, Malin ja de Wever 2014). PIAAC:n tehtävät ovat eräin osin rinnastettavissa niihin ongelmanratkaisun tehtäviin, joita kokeiltiin PISA 2012 tutkimuksessa ja jotka ovat tärkeä osa vuoden 2015 tutkimusta. Onkin perusteltua ajatella, että PIAAC-tulos kertoo siitä, että peruskoulun aikainen suoritustaso ennustaa myöhempiä ajattelemisen taitoa (Wüstenberg, Stadler, Hautamäki ja Greiff 2014), joka ilmenee eritasoisina ja osittain varsin heikkoina suorituksina mm. tulevaisuuden työelämän kannalta kriittisissä ongelmanratkaisu- ja ajattelutaidoissa.

OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI

Opetushallituksen tehtäviin kuuluneessa oppimistulosten seurannassa on havaittu osaamisen heikkenemistä matematiikassa ja luonnontieteissä mutta ei

äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Opetushallituksen arvioinnit perustuvat satunnaisotantaan, jossa kustakin otantakoulusta otetaan täydentävällä satunnaisotannalla tietty määrä oppilaita arviointiin. Tämän seurauksena aineistoilla voidaan seurata koulujen, mutta ei voida seurata luokkien välisen vaihtelun muutoksia.

MATEMATIIKKA

Vuoden 2011 arvioinnissa oli ankkuritehtäviä kaikilla matematiikan osa-alueilla. Tuloksissa havaittiin heikentymistä kaikilla vertailun mahdollistavilla osa-alueilla (Hirvonen 2012; Rautopuro 2013).

LUONNONTIETEET

Yhdeksäsluokkalaisten luonnontieteellistä osaamista on arvioitu valtakunnallisesti kahdesti. Vuoden 2011 arvioinnin tuloksia voitiin verrata vuoden 1998 arvioinnin tuloksiin biologiassa, maantiedossa, fysiikassa ja kemiassa (Kärnä, Hakonen ja Kuusela 2012). Yhteisiä tehtäviä oli tässäkin arvioinnissa liian vähän tarkempaan erittelyyn, mutta tulos liitettynä edellä ja alla kuvattuihin muutoksiin eri arvioinneissa vahvistaa tulkintaa osoitetun osaamisen heikentymisestä.

ÄIDINKIELI

Äidinkielen ja kirjallisuuden arviointeja on tehty perusopetuksen päättöluokalla suhteellisen säännöllisesti. Viimeisin arviointi on vuodelta 2010 (Harjunen, Juvonen, Kuusela, Silén, Sääskilähti ja Örnmark 2011; Lappalainen 2011). Tämän arvioinnin tuloksia voitiin verrata lukemisen, kirjallisuuden ja tekstien tuntemuksen sekä kielen, sanaston ja peruskäsitteiden tuntemuksen osalta vuoden 2005 tuloksiin, ja kirjoit-

2.1 OPPIMISTULOSTEN KEHITYS SUOMESSA 2000-LUVULLA

tamisen osalta vuoden 2003 tuloksiin. Vuonna 2010 heikommin osattuja tehtäviä oli kuitenkin niin vähän, että ne eivät näy muutoksena kokonaistuloksessa. Lappalainen kiinnitti kuitenkin raportissa huomionsa koulujen välisten erojen kasvuun, jonka hän totesi olleen samansuuruinen kuin vastaava kasvu PISA 2009 tutkimuksessa. Kirjoitusten taso arvioitiin myös heikommaksi kuin se oli ollut vastaavassa arvioinnissa vuonna 2003.

SELITYKSISTÄ

Opetushallituksen arviointien yhteydessä on myös kysytty oppilaiden asenteita arvioituihin oppiaineisiin ja niiden opiskeluun. Kysymyssarja on toistettu samanaikaisena jo 2000-luvun alkuvuosista, ja sillä on mitattu oppilaiden käsitystä kulloisenkin oppiaineen koetusta hyödyllisyydestä, sen opiskelun pitämisestä ja oppilaan käsitystä omasta oppiaineen osaamisestaan. Tätä työtämme varten tehty asenteiden jälkierittely ei kuitenkaan tuottanut minkäänlaista systemaattista trendiä, joka olisi paljastanut mahdollisen syyn havaittuun tulosten heikentymiseen. Kuitenkin Metsämuurosen (2013) analyysissä päädytään siihen tulkintaan, että luokan työrauhaongelmat ja heikko viihtyminen estävät osaamisen kasvun erityisesti perusopetuksen loppuvaiheessa. Ei ole kuitenkaan selvää, että samalla tavalla voitaisiin selittää kohorttien väliset heikentyneet oppimistulokset. Tulkinnoissa ei ole riittävästi eritelty opetussuunnitelmiin liitettäviä selityksiä.

TIMMS

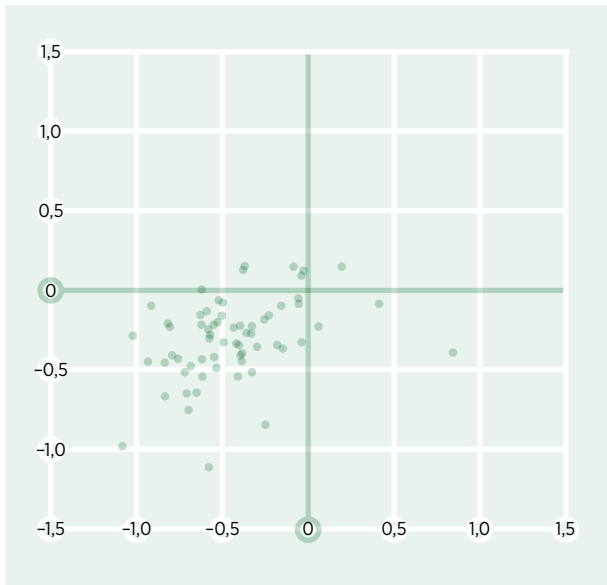
Suomi osallistui vuonna 2011 IEA:n TIMSS-tutkimukseen (Trends in International Mathematics and Science Study). TIMSS-tutkimus kohdentui kahdeksaluok-

kalaisiin, mutta koska vertailu-vuoden 1999 tutkimus oli tehty seitsemänsillä luokilla, tehtiin Suomessa ylimääräinen otos tällä luokka-asteella. Oppilaiden osaamisessa tapahtunut kehitys on laskeva huolimatta siitä, että kahdeksaluokkalaistemme osaaminen oli sinänsä muiden länsimaiden tasoa (Kupari, Vetteranta ja Nissinen 2012). TIMSS osoittaa myös luokkien väliset erot merkittäviksi sekä 4. että 8. luokalla. Tilanne on tältä osin päinvastainen kuin muissa Pohjoismaissa, joissa koulu selittää oppilaiden välisestä osaamisvaihtelusta suuremman osan kuin luokka ja koulujen väliset erot ovat suuremmat kuin Suomessa (Yang Hansen, Gustafsson ja Rosén 2014).

OPPIMAAN OPPIMINEN

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen vuoden 2012 aineisto edustaa Suomen yhdeksäsluokkalaisia. Arviointi on tehty samoissa kouluissa, jotka valittiin satunnaisesti vuoden 2001 tutkimukseen (Hautamäki ja muut 2013). Arvioinnissa osoitetun osaamisen tason heikkeneminen on merkittävä. Koulujen väliset erot eivät ole kasvaneet, mutta yksilöiden ja luokkien väliset erot ovat. Kuviossa 2 esitetään muutokset kouluittain siten, että kaikkien koulujen vuoden 2001 keskiarvo on (0,0), eli kaikki olisivat kuvion keskellä, jos mitään muutoksia ei olisi tapahtunut osaamisessa eikä oppimista tukevilla asenteilla. Lähes kaikkien koulujen osaamisen keskiarvo on laskenut (vasemmalla) ja asenteet heikentyneet (alas).

Oppilaiden kehitys toisella asteella, ammatillisissa opinnoissa ja lukiossa on hidastuvaa (vuosi-kasvulisä pienenee), mutta kuitenkin samalla niin, että osaamistaso pääosin nousee ja on korkeampaa kuin samoilla nuorilla 9. luokalla (Vantaa aineistot: Kupiainen ja



Kuvio 2. Oppimaan oppiminen. Vaaka-akselilla on osaaminen ja pysty-akselilla ovat asenteet kouluittain vuonna 2001 ja vuonna 2012. Kaikkien koulujen vuoden 2001 tulokset ovat pisteessä (0,0). (Lähde: Hautamäki ja muut 2013.)

muut 2013). Lukion ja ammatillisen koulutuksen isot oppimisvalmiuserot (Hautamäki ja muut 2002) ovat kuitenkin edelleen olemassa. Samalla on voitu todeta, että myös toisen asteen osaamisen taso on laskeutunut vuosien 2006 ja 2012 välillä (Kupiainen ja muut 2013). Ammatillisen koulutuksen ja lukion erot ovat lähes täsmälleen samat kuin edellä viitatussa PIACC-tutkimuksessa havaittiin.

YLEISTYS

Arviointitulosten tulkinnat viittaavat siihen, että käynnissä on laajempi ja juuri nuorten elämään erityisen vahvasti vaikuttava kulttuurinen muutos. Koulun

merkitys nuorten elämässä näyttää heikentyneen, ja koulun edustamien yhteiskunnallisten odotusten hyväksyminen näyttää olevan sen seurauksena aiempaa vahvemmin yhteydessä nuorten kotitaustaan. Koulu joutuu pakostakin kilpailemaan nuorten itsensä valitsemien harrastusten, sosiaalisen median ja Internetin kautta aukeavan rajattomalta tuntuvan tiedon ja viihteen kanssa. Koulu on yhä useammalle nuorelle vain yksi, usein kriittisesti nähty, kehitysympäristö muiden joukossa.

Kyse olisi yleisesti ottaen tilanteesta, jossa opetuksessa ei enää voida tai haluta käsitellä sisältöjä tai kohdata tilanteita, joissa keskiverto-oppilaalta vaaditaan enemmän kuin mihin hän on helposti valmis. Kaiken oppimisen perusta on kuitenkin joutumisessa oman mukavuusalueen ulkopuolelle, ylittämään jo osattu, ja siis kestämään virheen tai riittämättömyyden tunteen mahdollisuus. Tällaisia tilanteita esiintyy muita oppiaineita useammin matematiikassa, luonnontieteellisissä aineissa ja kielissä, joissa uudelle tiedolle tai taidolle on selvä ulkoinen mittari.

Edellä eri tahoilla havaituksi tulleen osaamisen tason laskun esiin nostaman uuden tilanteen laajuuden ja luonteen tunnistaminen edellyttää sekä aikaisempien tutkimusten tarkkaa uudelleen lukemista että korjaavien toimenpiteiden suunnittelua ja kokeilua. Suomalaiset havainnot eivät ole yksittäisiä havaintoja, vaan liittyvät muissa maissa havaittuihin tieteellisen ja matemaattisen ajattelun heikentymiseen viimeisen vuosikymmenen aikana (ns. anti-Flynn-efekti – Shayer ja Ginsburg 2009; Dutton ja Lynn 2013). Shayer liittyy Englannin havaintonsa kansallisten erityisesti matematiikan ja science-aineiden opetussuunnitelmien muutoksiin 90-luvulla.

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

METODISET EHDOTUKSET

Tärkeä havainto on, että oppimistulosten seuranta ei ole ollut systemaattista muilta osin kuin Pisa-arviointien kohdalla. Lisäksi on käynyt ilmi, että arvioinneissa ankkuriosioita ei ole ollut riittävästi sel-laisiin päätelmiin, jotka antaisivat trenditietoa. On huolehdittava siitä, että vertailukelpoisia arviointitietoja kootaan säännöllisesti ainakin äidinkielessä ja matematiikassa sekä teema-arviointeina (ainakin EU:n Key competencies ovat perusteltuja arviointikohteita, samoin yhteiskunnan ymmärtämiseen liittyvät oppiaineet). Trendien tunnistamiseksi tarvitaan mm. oppimistulosten arvioinnissa hyviä tehtäviä sekä uusiutuvien opetussuunnitelmien seurausten selvittämiseksi että samana pysyviä osioita trendien tunnistamiseen. Tarvitaan myös kansainvälisiä tutkimuksia sekä trendien että kansainvälisen vertailutulosten saamiseksi (PISA, TIMMS, PIRLS).

Aineiston valinnassa on käytettävä otantakehikkoa, jolla saadaan riittävä aineisto myös luokien osuuden selvittämiseksi. Tiedetään (Hautamäki ym. 2013; Hautamäki & Kupiainen 2014; Yang Hansen, Gustafsson & Rosén 2014), että Suomessa luokanmuodostuksella on oleellinen merkitys oppilaiden välisten osaamiserojen hallinnassa.

KOULUN ARVOSANAN ANTOKÄYTÄNTÖJEN ARVIOIMINEN JA KEHITTÄMINEN

Oppimistulosten arviointien käynnistymisen eräs arvaamaton ja yllättävä seuraus on ollut oppilaiden osaamisen arvosteluun ja todistusarvosanoihin liittyvä havainto. Kun oppilaan Opetushallituksen kansallisessa arvioinnissa osoittamaan osaamiseen on yhdistetty tieto hänen samasta oppiaineesta saamaansa todistusarvosanaan, on havaittu

säännöllisesti sellaista oppimis-tuloksen ja arvosanan välisen suhteen vaihtelua, jonka voidaan tulkita osoittavan, että oppilasarvostelu ei ole yhdenmukaista eri kouluissa. Ensimmäisten havaintojen perusteella Opetushallitus antoikin perusteet arvosanalle kahdeksan (8). Arvosanalle kahdeksan annettua kuvausta on kuitenkin mitä ilmeisimmin myös tulkittu kouluissa eri lailla (Ouakrim-Soivio 2013).

Numeroarvostelun yhdenmukaisuus on koulutuksellinen tasa-arvokysymys. Asiantila on korjattava. On ilmeistä, että oppilaan suorituksen arvioinnille tulee tarjota nykyistä tarkempia kriteerejä tai muita ohjeita. Pidämme tärkeänä jo nyt opetussuunnitelman perusteissa määritellyn arvosanan kahdeksan (8) lisäksi hylkäävän ja erinomaisen suorituksen kriteerien määrittämistä. Kokonaisuuden ymmärtämiseksi on tarkasteluun mukaan otettava vuoden 2004 ja uusi- en opetussuunnitelman perusteiden vertaileva tutkimus sen selvittämiseksi, miten opetussuunnitelmasäädökset ja kunta- ja koulukohtaiset täsmennykset vaikuttavat opiskeluun ja oppimiseen. Tutkimus on myös osoittanut, että oppilaiden osaamisen kehitykseen vaikuttavat oppilasottoalueet, kouluvalinta ja luokanmuodostus.

MUIHIN TEEMA-ALUEISIIN LIITTYVÄT EHDOTUKSET

Tarvitaan sellaisia tutkimuksia, jotka pyrkivät arvioimaan tehtävä-, opiskelu- ja koulunkäyntimotivaation merkitystä kouluoppimiselle. Tutkimus on osoittanut koulutyötä tukevien asenteiden heikkenevän ja sitä haittaavien asenteiden voimistuvan peruskoulun viimeisinä vuosina. Selkeää näyttöä tämän yhteydestä havaittuun oppimistulosten laskuun ei sen sijaan ole. Oletuksemme kuitenkin on, että nuorten motivoitumisen yksilöllistyminen on johtamassa siihen, että täydellä teholla tartutaan

vain tehtäviin, joilla koetaan olevan myös henkilökohtainen merkitys. Koulun yhdessä määritettyjen tavoitteiden ja oppilaiden omien tavoitteiden suhteen tarkempi tutkimus ja kehittävä kokeilu ovat näin ollen tarpeellisia.

OPPIMIS- JA AJATTELUVALMIUKSIEN TIETOINEN KEHITTÄMINEN

Osaamistason laskua ei voida selittää vain asenteiden muutoksella ja motivaation laskulla. Tässä artikkelissa käytettyjen tutkimusryhmien tulokset viittaavat siihen, että ajatteluun sitoutuminen – käyttäen tätä yleisnimityksenä – heikentyy eräiden nuorten kohdalla jo alakoulun aikana ja kulkee nuorten mukana ammatilliseen koulutukseen ja nykyään myös lukioon. Sisältöinä kyse on ainakin matematiikasta ja luonnontieteistä sekä ajatusten ilmaisuun tarpeellisesta äidinkielen tarkasta hallinnasta. Myös oman kansakunnan historian keskeisten vaiheiden tunteminen ja historian merkityksen ymmärtäminen on edellytys vastuullisille elämäntavoille. Niiden omaksumiseen tarvitaan omaa opiskelua. Kansainvälisessä ja kansallisessa koulututkimuksessa on tietoa kertynyt myös erilaisten ajatteluun ja oppimisvalmiuksiin liittyvien interventio-ohjelmien tehosta ja hyödyllisyydestä (Higgins ja muut 2005; Kuusela 2000). Peruskoulun opetussuunnitelmaperusteiden uudistamisen yhteydessä on ollut syytä tarkistaa se, että ajattelun kehittäminen on selkeästi esillä. Tieteellisen ajattelun ja tarkan kielenkäytön kehittämistä tukevia tehostettuja kokeiluja tulee erikseen toteuttaa jo ala-koulun aikana.

Koulun toimintatapoja on tärkeää kehittää kohti ajattelun tietoista kehittämistä samalla voimistaen pitkäjänteisen ja sitoutuvan opiskelun merkitystä, tietoista astumista mukavuusalueen ulkopuolelle.

LAAJAN PITKITTÄISTUTKIMUS- KONSORTION TARPEELLISUUS

Koulutuksen vaikutusten ymmärtämiseksi ja ajassa tapahtuvien muutosten havaitsemiseksi ja tulkitsemiseksi tarvitaan laaja-alaista ja pitkäkestoisista seurantatutkimusta. Hyvänä esimerkkinä on Saksan rahoittama laaja ja pitkäkestoinen tutkimushanke, johon osallistuvat lukuisat saksalaiset yliopistot ja virastot (National Educational Panel Study, NEPS). Kyse on useista paneeleista, joihin aineistot valitaan siten, että kyetään seuraamaan myös ajassa tapahtuvia muutoksia. Tämä tarkoittaa mahdollisuutta verrata tietyllä luokka-asteella olevia oppilaita eri vuosina. Paneelien lähtötasot Suomeen sovellettuina ovat esikoulu, perusopetuksen vuosiluokat yksi, kolme ja seitsemän sekä siirtyminen toisen asteen koulutukseen. Tällä rakenteella pystytään seuraamaan oppilaiden yksilöllistä kehitystä ja siirtymiä sekä muuttuneiden aikojen seurauksia. Lisäksi aineistojen laajuus merkitsee mahdollisuutta seurata valtakunnan eri osia sekä kouluja ja luokkia eriyttäen tarkastelua koulutuspoliittisesti oleellisiin tekijöihin (kuten perheiden koulutustaso, sukupuoli, asuinpaikka ja alkuperäinen kotimaa).

Suomessa tällainen tutkimuskonsortio voidaan toteuttaa viranomaisten (opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, kunnalliset toimijat, opettajajärjestöt, Suomen Akatemia) ja niiden yliopistojen yhteishankkeena, joilla on kokemusta koulutuspoliittisesta ja koulutustutkimuksesta. Koska kustannukset ovat saksalaisten tietojen mukaan Suomeen sovellettuina 3–4 miljoonaa euroa vuodessa, tulee tällaisen hankkeen pitkäkestoiset rahoittamis- ja järjestämisedellytykset selvittää ja ratkaista.



SIRKKA AHONEN
VENLA BERNELIUS
MIRA KALALAHTI
OSMO KIVINEN
RISTO RINNE
PIIA SEPPÄNEN

YSILUOKKALAINEN
PIIA SEPPÄNEN
TIIRISMAAN YLÄASTEELLA
VUONNA 1988

NYKYTILAN
KUVAUS JA
KEHITTÄMIS-
EHDOTUKSET

2.2 KOULUT ARVO JA V



UKSELLINEN TASA- YHDENVERTAISUUS

2.2 KOULUTUKSELLINEN TASA-ARVO JA YHDENVERTAISUUS

ALATYÖRYHMÄN asiantuntijat ovat käsitelleet tasa-arvokysymysten näkökulmasta koulutuspolitiikkaa ja sen heijastumista perusopetuksen kenttään. Kehittämisehdotukset pohjautuvat jäsenten tutkimuksiin.

KOULUTUSMAHDOLLISUUKSIEN YHDENVERTAISUUS JAKO-OIKEUDELLISENA PERIAATTEENA

Sosiaaliliberaalinen hyvinvointivaltioajattelu on 1980-luvulta lähtien törmännyt uusliberalistiseen näkemykseen, joka perustelunaan näkemys kilpailusta dynaamisen kehityksen takeena hylkää yhteiskunnallisen hyvän jaossa hyvinvointivaltioissa käytetyn universaaliperiaatteen ”kaikki maksavat, kaikki nauttivat”.

Hyvinvointivaltion edellyttämän yhteisen, valikottoman ja maksuttoman peruskoulun yhteiskuntaeettiset perusteet ovat vahvat. Niiden mukaan sivistys kuuluu ihmisen perusoikeuksiin, joten se tulee jakaa oikeudenmukaisesti. John Rawlsin (1971) jako-oikeudellisen näkemyksen mukaan yhteiskunnallisen hyvän jaossa kansalaisten väliset erot ovat eettisesti puolustettavissa vain, jos ne edistävät huonoimmassa asemassa olevien hyvää. Peruskoulutuksessa jaon oikeudenmukaisuus edellyttää yhdenvertaisuutta koulutukseen osallistumisessa ja sen nautinnassa. Koulutuspolitiikalla tulee pyrkiä siihen, etteivät oppimistulokset riipu yksilön taloudellis-yhteiskunnallisesta tai etnisestä taustasta, asuinalueesta tai sukupuolesta. Radikaalin tulkinnan mukaan jako-oikeudellinen eroperiaate edellyttää lisäksi julkiselta vallalta positiivista diskriminointia. Taloudellis-yhteiskunnalliselta taustaltaan heikkojen koulujen tulee saada muita enem-

män taloudellisia resursseja ja taustaltaan heikkojen oppilaiden muita enemmän pedagogista tukea. (Kala-lahti & Varjo 2012.)

Sosiaaliliberalismin mukaan mahdollisuuksien yhdenvertainen jakautuminen on yhteiskunnan koossa pysymisen tausta. Yhteinen ja jako-oikeudellisesti kompensoiva peruskoulutus pohjautuu näin yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja koheesion arvoihin.

PERUSKOULUTUKSEN ERIARVOISTUMINEN

KOULUTUSPOLITIIKAN UUSLIBERALISTINEN KÄÄNNE 1990-LUVULLA

Kansainvälinen talous- ja yhteiskuntapoliittinen uusliberalismi löi leimansa Suomen 1990-luvun koulutuspoliittiseen käänteeseen ja vei kohden vanhempien vapaata koulunvalintaa, koulujen harjoittamaa oppilasvalikointia ja koulujen alistamista tulosvastuullisuudelle ja sitä tukevalle arviointijärjestelmälle. (Mm. Ahonen 2003; Ball 2012; Hilpelä 2001; Rinne & Antikainen 2012; Varjo 2007.)

Vaikka Suomessa ei ainakaan vielä noudateta uusliberalistista koulupolitiikkaa kaikkein kärjekkäimmissä muodoissaan, ovat askelmerkit tuohon suuntaan täälläkin selvät ja etenkin suurimpiin kaupunkeihin ovat jo muodostuneet koulumarkkinat, jotka lohkouttavat peruskoulujamme eriarvoisiin kouluihin ja luokkiin (mm. Seppänen 2006; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012; Seppänen, Rinne & Sairanen 2012).

KOULUVALINTAPOLITIikka PERUSKOULUSSA YHDENVERTAI- SUUDEN NÄKÖKULMASTA

Peruskoulussa kuntien 1990-luvulla lainsäädännön kautta saama vapaus järjestellä oppilaiden valikoitumista kouluihin on suurissa kaupungeissa johtanut oppilaiden jakautumiseen muita paremmin menestyviin painotettujen luokkien oppilaisiin ja valikoimattomien luokkien oppilaisiin. Jakautumispolitiikka vaihtelee kaupungeittain. Hakemuksen tai oppilaan soveltuvuuteen perustuvan valikointikriteerin läpi tiettyyn opetusryhmään kulkeneita oppilaita oli 2010-luvun alussa esimerkiksi Espoossa 23 %, Tampereella 21 %, Vantaalla 11 % ja Turussa 37 % seitsemäsluokkalaisista. (Ks. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, tulossa.) Jakautuminen ja sen alueelliset erot ovat universaalien jaon periaatteen vastaisia.

Peruskoulujärjestelmän toinen keskeinen jakoperiaate, koulutusmahdollisuuksien riippumattomuus perheen sosioekonomisesta asemasta murenee vapaan koulunvalinnan ansiosta. Tutkimusten mukaan nimenomaan äidin koulutusaste määrää, kuinka todennäköisesti lapsi valikoituu jollekin painotetulle luokalle. Välittävänä tekijänä on lapsen koulumenestys, joka sekin on riippuvainen äidin koulutusasteesta. Huomattavaa on, että heikommista sosiaalisista taustoista tulevien lasten sijoittuminen painotettuun opetukseen ei lisääny yhtä voimakkaasti kuin muista taustoista tulevilla lapsilla, vaikka heidän kouluarvosanojensa keskiarvo olisi kiitettävä. Viiden kaupungin kattavassa kyselyaineistossa yläkouluun siirtyvien oppilaiden perheille ilmeni, että lapsista kiitettävällä, vähintään yli 9 keskiarvolla, päättyi painotettuun ope-

tukseen ylimmistä sosioekonomisista taustoista joka toinen lapsi ja alemmista vain kolmasosa. Ylipäänsä vähemmistö kaupunkilaisvanhemmista toimii erittäin päämäärätietoisesti lapsensa kouluvalinnoissa, eikä siten vastaa mediassa luotua kuvaa ”koulushoppaajista”. (Ks. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, tulossa.)

Perheiden kouluvalinta-asenteiden kartoitus osoittaa, että selvä enemmistö vanhemmista katsoo yhteisen ja samanlaisen peruskoulun turvaavan tasa-arvoisen yhteiskunnan. Vaikka osa vanhemmista haluaa lisätä kouluvalintamahdollisuuksia, enemmistö vanhemmista ei vaadi koulujen julkista arviointia. Valtavirta vanhemmista ei halua lisätä kouluvalintamahdollisuuksia erilaistamalla kouluja, vaan he kannattavat valinnanmahdollisuuksien lisäämistä koulujen sisällä. Vanhemmat eivät myöskään kannata yksityiskoulujen määrän lisäämistä. (Ks. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, tulossa.)

KOULUTUKSEN ALUEELLINEN SEGREGAATIO

Suomessa koulutuksen alueelliset erot ovat perinteisesti korostuneet menestyvien kaupunkiseutujen ja heikommin koulutetun pohjoisen ja itäisen periferian välillä. Merkittävimmät paikalliset heikkoudet oppimistuloksissa eivät enää kuitenkaan vaivaa erityisesti maaseutua, vaan ovat siirtymässä kaupunkiin. Koulujen koko kirjo onkin läsnä kaupunkien sisällä. PISA-tulosten ohella myös kansalliset oppimistulosten arvioinnit osoittavat, kuinka sekä tuloksiltaan parhaat että heikoimmat koulut löytyvät maan suurimmalta metropolialueelta, Helsingin seudulta. (Bernelius 2013a; 2013b.)

2.2 KOULUTUKSELLINEN TASA-ARVO JA YHDENVERTAISUUS

Koulujen väliset erot kytkeytyvät kaupunkiseutujen sisällä vahvistuneeseen alueelliseen segregaatiokehitykseen. Sosioekonominen ja etninen segregaatio etenevät paikoin nopeasti, ja kaupunkien koulunvalintapolitiikat usein vahvistavat koulujen välisiä oppilas-pohjan eroja (Bernelius 2013a; 2013b). Koulujen erilaiseen *oppilasvalikoinnin asteeseen* (ks. Seppänen, Rinne & Sairanen 2012) liittyen eri yläkoulut saattavat palvella hyvinkin erilaisia oppilasjoukkoja sen lisäksi että niiden oppilas-pohjaa määrittää osaltaan kaupunkien sosioekonominen eriytyminen.

Kansainväliset esimerkit osoittavat, että voimakkaasti eriytyneet koulut heikentävät oppilaiden oppimisen edellytyksiä suosiohierarkian häntäpäähän jääneissä kouluissa (ks. esim. Bernelius 2013a). Yhdenvertaisuuden kannalta myönteisenä kehityksenä ilmenee esimerkiksi Helsingissä kunnallista positiivista diskriminaatiota sosioekonomiselta taustaltaan heikkojen koulujen hyväksi. Useissa maissa on kuitenkin havaittu, että mikäli verovarojen jakaminen koululle niiden väestöpohjan sosioekonomisten piirteiden perusteella tehdään julkiseksi, kouluille muodostuu helposti perheiden mielissä sosiaalisia paremmuusjärjestyksiä (esim. Thrupp & Alcorn 2011). Pulmaa on tyypillisesti pyritty ratkomaan esimerkiksi siirtämällä tarveharkintainen rahoitus osaksi koulujen normaalia resursointia.

Koulujen kehityksen kannalta kaupungeissa oleelliseksi kysymyksiä nousevat sekä alueellisen sosioekonominen ja etnisen kehityksen suunta että koulujen suosio kouluvalinnoissa. Koulujen asemaa koulumarkkinoilla on mahdollista tukea lisäämällä koulun ja kodin välistä yhteistyötä, vahvistamalla koulujen alu-

eellista roolia esimerkiksi koululla järjestettävän toiminnan avulla, tarkastelemalla koulujen oppiainepainotuksia ja profiloitumista eri kaupunginosissa sekä kiinnittämällä huomiota koulujen – erityisesti oman lähikoulun – markkinointiin kouluvalintoja tekeville perheille. Kehityskulkujen kannalta on erityisen keskeistä vahvistaa perheiden luottamusta omaan lähikouluunsa, jotta torjuntaa kouluvalinnoissa tai koulujen motivoimaa ulosmuuttoa tietyiltä asuinalueilta voitaisiin ehkäistä.

KUNNAT ERILAISINA KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJINÄ

1990-luvun alun valtionosuusuudistus antoi kunnille vapauden päättää, miten osuudet käytetään. Seurauksena oli kuntien jakautuminen peruskoulutuksen yhdenvertaisuudesta hyvin ja heikommin huolehtiviin kuntiin. Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raporttien (2015) mukaan koulujen oppilaskohtaiset kustannukset vaihtelevat kunnittain suuresti siitä huolimatta, että valtionosuuden jakoperiaatteet tasoittavat kuntien verotuloista riippuvia kustannusmahdollisuuksia. Jotkin kunnat suuntaavat taloudellisesti huonojen aikojen edellyttämiä säästöjä perusopetukseen paitsi karsimalla koulujen opetussuunnitelmien valinnaisia osia myös supistamalla tukiopetusta, lakkauttamalla kouluavustajien tehtäviä ja tinkimällä opintososiaalisista palveluista. Joissakin kunnissa on myös kaavailtu luokkakokojen kasvattamista taloudellisena säästötoimena. (Honkasalo & Nyssölä 2012.) Toimenpiteet rapauttavat koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuutta.

Tuorein PISA-tutkimus osoitti, että yleisen osaamistason laskun lisäksi suomalaiskoulujen erot ovat kääntyneet kasvuun. Erityisesti koulujen heikoimman kymmenyksen tulokset ovat heikentyneet erittäin selvästi 2000-luvun alkuvuosien tilanteeseen verrattuna. Tuloksiltaan parhaan ja heikoimman koulukymmenyksen välinen ero onkin kasvanut vuosikymmenessä 25 pistettä. Pistemäärän suhteellinen pudotus häntäpäässä vastaa noin puolen kouluvuoden aikana syntyvää eroa osaamisessa. Oppilaiden ja koulujen heikkeneminen on ollut kunnittain ja alueittain valikoivaa siten, että osaamistaso on laskenut voimakkaimmin itäisessä Suomessa sekä pääkaupunkiseudulla.

Koulujen tulosten heikkeneminen ja koulujen välisen erojen kasvu on hälyttävää tilanteessa, jossa alueiden välinen eriytyminen lisääntyy erityisesti kaupunkiseutujen sisällä. Muutokset altistavat suomalaiset koulut ja naapurustot tilanteelle, jossa paikalliset heikkenemisen kierteet ruokkivat toisiaan, ja osaaminen ja hyvinvointi alkavat eriytyä yhä voimakkaammin alueiden välillä. Kuntien erilaiset resurssit ja reagoititavat muutoksiin voivat vauhdittaa negatiivista kehitystä entisestään niissä kunnissa, joissa koulujen eriytymiseen ei puututa.

Koulujen tarveharkintainen tukeminen, positiivinen diskriminaatio, on ollut joissakin kunnissa käytäntönä jo pitkään. Esimerkiksi Helsinki on harjoittanut positiivisen diskriminaation politiikkaa jo 1990-luvulta lähtien. Koulujen lisäresursoinnilla on koettu olevan merkittävä rooli koulujen tasavertaisuuden tukemisessa ja oppilaskadon ehkäisemisessä perheiden kouluvalintapäätöksissä. Koulutuksen tasa-arvon tukemisessa olisikin tärkeää varmistaa, että koulutuksen rahoitus

priorisoidaan kaikissa kunnissa vaikeassa taloustilanteessa ja että kunnilla on tarvittavat tiedolliset ja taloudelliset resurssit koulujen välisen toimintaedellytysten erojen järjestelmälliseen kaventamiseen kunnan sisällä.

ERUARVOISUUS PERUSKOULUN PERINTÖNÄ TOISELLA ASTEELLA

Peruskoulujärjestelmän tavoitteleman koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuuden onnistumista voi arvioida tarkastelemalla peruskoulun jälkeisiä koulutuspolkuja. Niiden valossa nuorten mahdollisuudet eriytyvät selvästi toisen asteen koulutuksessa, jossa koulupudokkaiden osuus ikäluokasta on noin viidenes. Varakkaimpien ja korkeimmin koulutettujen vanhempien jälkeläiset etenevät koulutiellä muita korkeammalle. Erot syntyvät usein jo ennen koulutien alkua. (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012.) Varhaislapsuuden kotioloihin palautuvat ongelmat siirtyvät lasten mukana kouluun, mutta pelkällä koulutuspolitiikalla niitä ei voiteta. Siihen tarvitaan ennen kaikkea valistuneita yhteiskuntapoliittisia ratkaisuja.

Keskeinen, koulusta riippuvainen ja koulutuksellisia eroja aiheuttava tekijä on myös oppilaiden sukupuoli. Tytöt menestyvät koulussa poikia paremmin ja ovat selvä enemmistö myös korkeakoulututkimuksen suorittaneissa. Tyttöjen menestys ei tietenkään ole ongelma, mutta poikia koulutuksesta vierottavat tekijät alkavat jo olla vakava huolenaihe. Tekemämme tutkimukset (Kaarainen, Kivinen & Tervahartiala 2013; Kaarainen 2014; Kivinen & Kaarainen 2014) viittaavat siihen, että onnistuessaan oppimisympäristöjen digi-

2.2 KOULUTUKSELLINEN TASA-ARVO JA YHDENVERTAISUUS

talisointi voi olla juuri se avaintekijä, jolla koulutyöt saadaan myös poikia kiinnostaviksi. Karkeasti ottaen siinä missä kirjakoulussa oppiminen suosii tyttöjä, digitaalisessa ympäristössä pojat ovat paremmin kotoaan. Mitä koulujärjestelmän korjaustoimiin tulee,

niistä tärkeimmät on tehtävä heti peruskoulusta alkaen. Viidenneksellä suomalaisnuorista koulutie katkeaa vailla ylioppilastutkintoa tai ammatillista perustutkintoa. Ylioppilastutkinnon suorittaneissa erot sukupuolten välillä ovat kasvussa. Normiajassa yo-tutkinnon

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Yhteinen, julkinen, maksuton ja oppilaitaan valikoimaton peruskoulu tulee säilyttää.

Koulutuspolitiikkaan vaikuttavien yhteiskuntapolitiittisten linjausten ja päätösten, kuten asuntopolitiikka tai terveys- ja sosiaalipalvelut, tulee tukea koulutusjärjestelmää. Perusopetuksen rakenteiden ja käytäntöjen tulee tavoitella sitä, etteivät oppimistulokset riipu yksilön sosiaalisesta tai etnisestä taustasta, asuinalueesta tai sukupuolesta.

Koulutus on yleinen ihmisoikeus. Suomessa perusopetus on subjektiivinen oikeus, josta on säädetty perusopetuslaissa. Julkisen vallan tulee kohdella kansalaisia koulutusmahdollisuuksien jaossa yhdenvertaisesti. Yksilönvapauden ja yhdenvertaisuuden periaatteiden tasapaino on koulutuspolitiikassa ehto sille, ettei yksien vapaus rajoita toisten vapautta. 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne johdi vanhempien vapaaseen kouluvalintaan ja kuntien koulutuspolitiikkojen keskinäiseen erilaistumiseen, minkä seurauksena etenkin suurissa kaupungeissa koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus on vaarantunut. Koulut ovat eriytyneet sosioekonomiselta taustaltaan ja myös oppimistuloksiltaan. Koulutus on yhteiskuntaryhmien välisen liikkuvuuden tae. Koulutusmahdollisuuksien eriytyminen uhkaa yhteiskunnallista liikkuvuutta.

Kuntien tulee tukea lähikouluperiaatteen toteutumista. Hallinnon tulee kriittisesti seurata ja ohjata koulujen oppilasvalikointia ja opetussuunnitelmallista eriytymistä. Erityisesti tulee huolehtia siitä, ettei soveltuvuuskokeiden käyttö loukkaa koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuutta. Opetuksen järjestäjän tulee pitää huolta, että kaikille oppilaille tarjotaan erilaisia oppimismahdollisuuksia.

Koulujen ja koululuokkien heterogeenisuus tukee parhaiten kaikkien oppilaiden yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia. Yksilöllisten oppimisedellytysten huomioonottaminen tapahtuu parhaiten lisäämällä valintojen moninaisuutta lähikoulun sisällä. Koulujen opetussuunnitelmallinen vapaus sallii jo nykyisellään erilaisten oppisisältöjä koskevien valintojen tekemisen. Säästösyistä koulut ovat kuitenkin joutuneet karsimaan valinnaisuutta. Erityisesti suurissa kaupungeissa koulu- ja luokkakohdattaiset painotukset ovat johtaneet sekä oppilaaksi valikoitumiseen että oppimissaavutusten eriytymiseen sosioekonomisten ryhmien välillä. Esimerkiksi Turussa 37 % yläluokkien oppilaista opiskelee opetussuunnitelmallisesti painotetuissa luokissa, joihin valikoituvat muita useammin sosioekonomisesti vahvojen perheiden lapset. Oppimistulokset ovat painotetuilla luokilla valikoimattomia luokkia parempia ja ennakoivat parempaa menestystä jatkoopinnoissa. Toisen asteen koulutuksessa ilmenevä koulupudokkaiden ongelma (15 % keskeyttää opin-

suorittaa ikäluokasta 44 %, tytöistä 52 %, pojista 37 %. (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2013.) Korkeakoulututkintojen suorittamisessa erot sukupuolten välillä eivät tuosta ainakaan pienene.

tonsa) kuvastaa peruskoulussa hankittujen oppimisedellytysten eriytyneisyyttä.

Kaupunkien koulunvalintapolitiikat vahvistavat väestön sosioekonomista ja etnistä alueittaista, paikoin nopeasti etenevää segregatiota. Näin käy, kun sosioekonomisesti heikolla alueella hyväosaiset perheet valitsevat pois lähikoulun. Eriytyminen heikentää kasautuvasti oppilaiden oppimisedellytyksiä.


Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus edellyttää kunnilta sosioekonomiselta taustaltaan ja osaamissaavutuksiltaan heikkojen koulujen taloudellista positiivista diskriminointia. Kunnilta tulee edellyttää päätöksentekoa sitova pitkän tähtäimen koulutuspoliittinen ohjelma, jossa yhdenvertaisten oppimisedellytysten turvaaminen ja koulujen laadullisen eriytymisen ehkäisy ovat keskeisiä tavoitteita. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä vahvistetaan koulujen alueellista roolia ja asemaa koulu-markkinoilla.

Kunnat ovat 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen jälkeen eriytyneet peruskoulutusta tunnollisesti tukeviin ja toisaalta koulujen taloutta herkästi leikkaaviin kuntiin, mikä on ristiriidassa koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuuden periaatteen kanssa. Erojen pienentäminen valtionosuuspolitiikan mahdollistamalla lisäresursoinnilla on tärkeää, sillä kansainvälinen tutkimustieto viittaa vahvasti

siihen, että koulujen tasa-arvon parantaminen tukee koululaisten oppimisen edellytyksiä ja nostaa koko koulutusjärjestelmän tuloksia. Sosioekonomiselta taustaltaan heikot koulut tarvitsevat taloudellisia lisäresursseja pedagogisesti vahvistaviin opetusjärjestelyihin. Esimerkiksi Helsingin kaupunki on opetustoimen budjetissa ottanut huomioon kyseisen tarpeen.

Koulujen kansallisen arviointipolitiikan tulee palvella koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuuden pyrkimystä eikä koulujen kilpailuttamista. Yleisillä valtakunnallisilla päättökokeilla ei tule kahlita koulujen pedagogista autonomiaa. Perusopetuslain (628/1998) 21 §:ssä määriteltyä koulutuksen arviointia seurataan kansallisesti.

Suomalaisen perusopetuksen vahvuus on paljolti nojannut siihen, että perheet ovat voineet luottaa koulujen tasaiseen laatuun ja koulut ovat voineet toimia varsin autonomisesti. Kansainvälisestä koulumaailmasta on paljon esimerkkejä siitä, että kontrollin lisääminen valtakunnallisten päätöksöiden avulla huonontaa koulujen toimintakulttuuria. Nykyinen käytäntö, jossa opetussuunnitelman toteutumista seurataan edustavan otoksen avulla ja koulut arvioivat sen pohjalta omaa työtään, on osoittautunut kouluja sopivasti kannustavaksi.



TOKALUOKKALAINEN
TANJA KIRJAVAINEN
KUVAAMATAIDON TUNNILLA
HELSINGIN RUDOLF STEINER
-KOULUSSA VUONNA 1972

NYKYTILAN
KUVAUS JA
KEHITTÄMIS-
EHDOTUKSET

2.3 RESURSSIT, TULOT JA TALO



TANJA KIRJAVAINEN
TUOMAS PEKKARINEN
ROOPE UUSITALO

OPPIMISTULOKSET, OUDELLINEN KASVU

JOHDANTO

Taloustieteellisessä kirjallisuudessa kouluttautumista analysoidaan investointina. Nämä investoinnit voivat olla yksilön itsensä kannalta tuottavia siten, että ne lisäävät yksilön tuottavuutta työmarkkinoilla, ja näin investointien pitäisi maksaa itsensä takaisin yksilön elinkaaren aikana korkeampana tuottavuutena ja tuloina. Koulutusinvestointien tukemista julkisin varoin motivoidaan myös usein näiden investointien ulkoisvaikutuksilla. Tällä tarkoitetaan investointien vaikutuksia muihin kuin investointien tekijään itseensä esimerkiksi siten, että koulutettu ihminen voi jakaa oppimaansa tietoa eteenpäin toisille ihmisille. Tämä näkökulma ei tietenkään sulje pois muita koulutusinvestointien motiiveja kuten koulutukseen sinänsä liittymättömien kykyjen signaalointia tai puhdasta kulutusmotiivia.

Koulutusinvestoinneilla on sekä määrällinen että laadullinen ulottuvuus. Yksilöt voivat investoida koulutukseensa kouluttautumalla pidempään tai parantamalla oppimistuloksiaan. Empiirisessä tutkimuksessa on sangen vahvaa näyttöä koulutuksen määrään kohdistuvien investointien positiivisista vaikutuksista. Tämä näyttö on kerääntynyt ennen kaikkea tutkimuksista, joissa analysoidaan oppivelvollisuuden pidentämisen vaikutuksia eri maissa. Näiden tutkimusten mukaan koulutuksen määrään investoimisen tuotto on erityisen suuri juuri matalilla koulutustasoilla.

Viime vuosina tutkimus on myös perehtynyt siihen, miten koulutukseen käytetyt resurssit vaikuttavat sen laatuun ja laadun vaikuttavuuteen. On tutkittu mm. sitä, miten ryhmäkoot ja koulutuksen kustannukset vaikuttavat oppimistuloksilla mitattuun koulutuksen laatuun ja miten oppimistulokset heijastuvat elinkaarituloihin yksilötasolla ja talouskasvuun kansantalou-

den tasolla. Kaksi jälkimmäistä ovat tutkimuksen kannalta huomattavasti vaikeampia kysymyksiä, koska oppimistuloksista on vaikea löytää vaihtelua, joka olisi riippumatonta muista yksilön tuottavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Niinpä tutkimus on lähinnä keskitynyt tarkastelemaan esimerkiksi oppimistulosten ja elinkaaritulojen tai talouskasvun välistä korrelaatiota. Edellä kuvatut tutkimusongelmat ja niistä saadut tulokset ovat keskeisiä myös silloin, kun tehdään päätöksiä siitä, miten perusopetusta tulisi tulevaisuudessa rahoittaa ja minkä verran ylipäänsä perusopetukseen tulisi julkisia varoja sijoittaa. Koska suomalaista perusopetusta koskevaa taloustieteellistä tutkimusta näistä aiheista on toistaiseksi tehty varsin vähän, seuraavassa tarkastellaan lyhyesti sekä viimeaikaisia kansainvälisiä että suomalaisia tutkimustuloksia.

LUOKKAKOON VAIKUTUKSET OPPIMISTULOISIIN JA TULOIHIN KANSAINVÄLISESTI

Varhaiset taloustieteelliset tutkimustulokset eivät antaneet johdonmukaista tukea sille, että oppimistulokset olisivat parempia pienemmissä luokissa (Hanushek 2003; Krueger 2003; Hedges and Greenwald 1996). Näissä tutkimuksissa oli yleensä selkeitä aineistollisia ja menetelmällisiä puutteita eikä niissä yleensä pystytty identifiomaan kausaalivaikutusta. Kokeellisiin ja kvasikokeellisiin menetelmiin perustuvissa, viimeisen 10–15 vuoden aikana ilmestyneissä tutkimuksissa, joissa oppilaiden valikoituminen eri luokkiin eli luokan koostumus on pystytty satunnaistamaan, on sen sijaan johdonmukaisemmin tultu siihen tulokseen, että luokkakoosta pienentyessä oppimistulokset paranevat. Lisäksi on saatu näyttöä myös siitä, että pienem-

män luokkakoon vaikutukset ulottuvat myöhempään elämään pidentyneinä opintoina, korkeampina tuloina ja köyhyyden vähenemisenä.

Yhdysvalloissa 1980-luvun lopussa toteutettu Tennessee Star -kokeilu on tunnetuin kokeellisin menetelmän tehty tutkimus luokkakoon vaikutuksista. Kokeilussa oppilaat ja opettajat jaettiin satunnaisesti kahden kokosiin luokkiin. Kokeilu koski alakoulun luokkia 1–3. Kokeilun tulosten mukaan luokkakoolla oli suhteellisen suuri vaikutus koulumenestykseen siten, että oppimistulokset olivat parempia pienemmissä (13–17, keskimäärin 15 oppilaan) kuin suuremmisissa (20–15, keskimäärin 22 oppilaan) luokissa (Krueger 1999). Pienemmissä luokissa opiskelleet suoriutuivat osaamista mittaavista testeistä 0,15–0,20 yksikköä keskihajontaa paremmin kuin suuremmisissa luokissa opiskelleet. Parempi osaaminen säilyi myös kolmannen luokan jälkeen, joskin ero suurissa luokissa olleisiin pieneni.

Alaluokkien pienemmän luokkakoon vaikutus säilyi myös myöhemmin. Pienemmissä luokissa opiskelleet pyrkivät useammin opiskelemaan kolmannelle asteelle ja menestyivät paremmin sisäänpääsykokeissa (Krueger & Whitmore 2001). Myös pidätykset rikoksista olivat harvinaisempia (Krueger & Whitmore 2001). Erityisesti vähemmistöjen oppilaat hyötyvät opiskelusta pienemmässä luokassa. Pienemmissä luokissa olleet opiskelivat myös useammin ja korkeampitasoisissa oppilaitoksissa kolmannella asteella erityisesti ennen 25 vuoden ikää (Chetty ym. 2011). Sen sijaan tuloihin 27 vuoden iässä luokkakoolla ei ollut vaikutusta (Chetty ym. 2011).

Viimeaikaiset ns. kvasikokeellisiin (quasi-experimental) asetelmiin perustuneet tutkimukset, joissa luokan oppilaiden koostumus on satunnaistettu tilastollisin menetelmin, ovat myös pääsääntöisesti päätyneet tuloksiin, joiden mukaan pienemmissä luokissa opiskelleilla oppimistulokset olivat parempia (Angrist and Lavy 1999; Bonesrønning 2003). Vastakkaisiinkin tuloksiin tulleita tutkimuksia on (Hoxby 2000; Dobbelsteen ym. 2002). Myös näissä tutkimuksissa on saatu näyttöä siitä, että perusopintojen jälkeinen opiskelu on yleisempää opiskeluvuosilla mitattuna niillä oppilailla, joilla luokkakoko on ollut pienempi (Browning ja Heinesen 2007; Bingley ym. 2007).

Tuorein aiheeseen liittyvä näyttö saatiin Fredrikssonin ym. (2013) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin luokkakoon vaikutusta ala-asteikäisten (4–6-luokkalaisten) ruotsalaisten oppilaiden kognitiivisiin ja ei-kognitiivisiin taitoihin 13-vuotiaana, oppimistuloksiin 16-vuotiaana ja ei-kognitiivisiin testituloksiin 18-vuotiaana (miehet, armeijan testit). Näiden tekijöiden lisäksi luokkakoon vaikutusten tarkastelu ulottui opintoihin, palkkoihin ja tuloihin 27–42 vuoden iässä. Saatujen tulosten mukaan kognitiiviset testitulokset olivat parempia oppilailla, jotka olivat opiskelleet pienemmissä luokissa. Vaikutuksen suuruus oli samankaltainen aikaisempien tutkimusten kanssa (mm. Krueger 1999; Angrist ja Lavy 1999 ja Lindahl 2005). Akateemiset oppimistulokset olivat parempia myös 16 vuoden iässä niillä, jotka olivat opiskelleet pienemmissä luokissa. Ne olivat lähes samaa suuruusluokkaa kuin 13-vuotiailla. Luokkakoon vaikutukset näkyivät myös tarkasteltaessa opiskeluvuosien määrää 27–42 vuoden iässä. Luokkakoon pienentyminen yhdellä oppilaalla lisäsi opiskeluvuosia vajaalla kuukaudella. Tämä näkyi

myös vuosituloissa ja palkoissa, jotka olivat suurempia. Kaikki edellä kuvatut vaikutukset ylittivät luokkakoon pienentämisestä aiheutuneet kustannukset.

Jatkona edelliselle tutkimukselle Fredriksson ym. (2014) selvittivät samalla aineistolla ja lähes samoilla menetelmillä tarkemmin sitä, mikä vaikutus luokkakoulla oli oppimistuloksiin ja kognitiivisiin taitoihin 13-vuotiaana oppilaan vanhempien tulotasosta riippuen ja minkä vuoksi vaikutus oli erilainen oppilailta, joiden vanhempien tulotaso oli keskimääräistä alhaisempi kuin oppilailta, joiden vanhempien tulotaso oli keskimääräistä korkeampi. Heidän tulostensa mukaan luokkakoon pienentyminen hyödytti erityisesti oppilaita, joiden vanhempien tulotaso oli keskimääräistä alhaisempi. Tämä johtui siitä, että luokkakoon kasvaessa opettajat muuttivat opetustyyliään siten, että antoivat enemmän vastuuta oppimisesta oppilaille. Tämä muutos oli haitallisempi alemman tulotason perheistä tulleille oppilaille, koska heidän oli vaikeampaa seurata opetusta henkilökohtaisen vuorovaikutuksen pienennyttyä. Näiden lisäksi luokkakoon kasvaessa niiden oppilaiden vanhemmat, joilla oli keskimääräistä korkeampi tulotaso, alkoivat auttaa enemmän lapsiaan kotitehtävien teossa. Sen sijaan keskimääräistä alemman tulotason vanhemmat eivät reagoineet millään tavalla luokkakoon muutokseen.

KUSTANNUSTEN JA OPPILAS-KOHTAISTEN MENOJEN VAIKUTUKSET OPPIMISTULOSSIIN JA KOULUTTAUTUMISEEN KANSAINVÄLISESTI

Myös resurssien vaikutuksesta saadut uusimmat tulokset viittaavat siihen, että sijoitukset koulutukseen kannattavat ja paremmilla resursseilla nostetaan koulutuksen laatua oppimistuloksilla mitattuna (Hægeland et al. 2007; Levačić et al. 2005; Jenkins et al. 2006). Tuoreinta näyttöä resurssien positiivisesta vaikutuksesta on saatu Jacksonin ym. (2014) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin Yhdysvalloissa vuosina 1967–2010 tehtyjä koulutuksen rahoitusuudistuksia ja rahoitusuudistusten vaikutuksia koulujen kustannuksiin sekä näiden kustannusten muutosten vaikutusta oppilaiden pitkän ajan tuloksiin. Heidän tulostensa mukaan rahoitusuudistusten myötä kasvaneet vähävaraisten koulupiirien koulutuksen menot paransivat varattomien oppilaiden oppimistuloksia toisella asteella ja nostivat todennäköisyyttä suorittaa toisen asteen tutkinto (high school diploma). Lisäksi opetukseen panostaminen näkyi aikuisiän köyhyyden vähentymisenä. Vaikutukset olivat suuruudeltaan huomattavia. Oppilas-kohtaisten menojen nousu 20 prosentilla oppilaan 12 kouluvuoden aikana lisäsi toisen asteen tutkinnon suorittamisen todennäköisyyttä keskimäärin 22,9 prosenttiyksiköllä, opiskeluvuosien määrää vajaalla vuodella, aikuisiän tuloja noin 25 prosentilla, perhekunnan tuloja 52 prosenttia ja pienensi todennäköisyyttä aikuisiän köyhyyteen noin 20 prosenttiyksiköllä. Näitä muutoksia ei tutkimuksessa havaittu varakkaiden vanhempien lapsilla.

RYHMÄKOOT, RESURSSIT JA RYHMÄKÖÖN VAIKUTUKSET SUOMALAISSA PERUSOPETUKSESSA

Esi- ja perusopetuksen ryhmäkokoja on vuodesta 2009 pienennetty erityisellä tähän suunnatulla erityisavustuksella, jota koulutuksen järjestäjät ovat voineet hakea opetus- ja kulttuuriministeriöltä. Vuosina 2010–2014 erityisavustusta on voinut käyttää resurssiopettajien palkkaukseen, jakotuntien lisäämiseen, opetusryhmien jakamiseen, suurten eli yli 25 oppilaan opetusryhmien pienentämiseen ja aikaisempina vuosina aloitetun toiminnan jatkamiseen. Tämän lisäksi eri vuosina on painotettu myös muita tekijöitä. Valtion erityisavustuksista tehtyjen hakemusten perusteella rahoituksesta käytettiin noin puolet resurssiopettajien palkkaukseen, noin 30 prosenttia samanaikaisopetukseen ja noin 20 prosenttia uusien ryhmien jakamiseen pysyvästi. Erityisavustuksen avulla suurten yli 25 oppilaan opetusryhmien määrä on lähes puolittunut vuodesta 2008 vuoteen 2013. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Opetusryhmien keskikoko oli perusopetuksessa alakouluissa vuonna 2013 vuosiluokilla 1–6 keskimäärin 19,7 oppilasta. Esiopetuksen ryhmäkoko oli 14,7 oppilasta. Ryhmäkoot ovat pienentyneet vuodesta 2008 vuosiluokilla 1–6 keskimäärin 0,6 oppilaalla ja esiopetuksessa 0,4 oppilaalla. OECD-maihin verrattuna perusopetuksen alakoulujen ryhmäkoot ovat alle näiden maiden keskiarvon, joka oli vuoden 2013 Education at a Glance -tilastojen mukaan (vuoden 2010 tieto) 21,2 oppilasta. Suomen luku kyseisessä vertailussa oli 19,4 oppilasta.

Yläkouluissa opetusryhmien keskikoko oli vuonna 2013 alakouluja pienempi, 16,5 oppilasta. Yläkou-

luissa opetusryhmien keskikoko pieneni 0,7 oppilasta vuosina 2010–2013. Myös yläkouluissa opetusryhmien keskikoko oli alle OECD-maiden keskiarvon, joka oli vertailun mukaan 23,3 oppilasta, kun se Suomessa oli kyseisessä vertailussa 20,3 oppilasta (vuoden 2010 tieto).

Myös opettajien ja oppilaiden suhdeluku esi- ja perusopetuksessa on alle OECD-maiden keskiarvon Education at a Glance 2013 -julkaisun tietojen perusteella (vuoden 2010 tieto). Suomessa tämä suhdeluku oli 13,7 perusopetuksessa, kun OECD -maiden keskiarvo oli 15,4. Oppilaskohtaiset menot olivat perusopetuksessa alle OECD-maiden keskiarvon. Education at a Glance 2013 -julkaisun tietojen perusteella (vuoden 2010 tieto) menot oppilasta kohti alakoulussa (primary education) olivat 7 624 USD, kun OECD-maiden keskiarvo oli hieman suurempi, 7 974 USD. Yläkouluissa (lower secondary) menot oppilasta kohti olivat OECD-maiden keskiarvon yläpuolella siten, että Suomessa ne olivat 11 705 USD, kun ne OECD-maissa olivat keskimäärin 8 893 USD.

Edellä kuvattujen lukujen perusteella perusopetuksen resurssointi on viime vuosina ollut hieman OECD-maiden keskitasoa parempaa. Sen sijaan Tennessee Star kokeilun vuosiluokkien 1–3 keskimäärin 15 oppilaan ryhmiin on vielä matkaa. Ryhmäkojen vaikutuksesta oppimistuloksiin suomalaisessa perusopetuksessa ei toistaiseksi ole tutkimuksia, joissa opetusryhmän koostumus olisi satunnaistettu. Olettavaa kuitenkin on, että tulokset olisivat myös suomalaisessa perusopetuksessa samankaltaisia kuin esimerkiksi edellä kuvatussa ruotsalaisia oppilaita koskeneessa tutkimuksessa.

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.3 RESURSSIT, OPPIMISTULOKSET, TULOT JA TALOUDELLINEN KASVU

OPPIMISTULOKSET JA ELINKAARITULOT

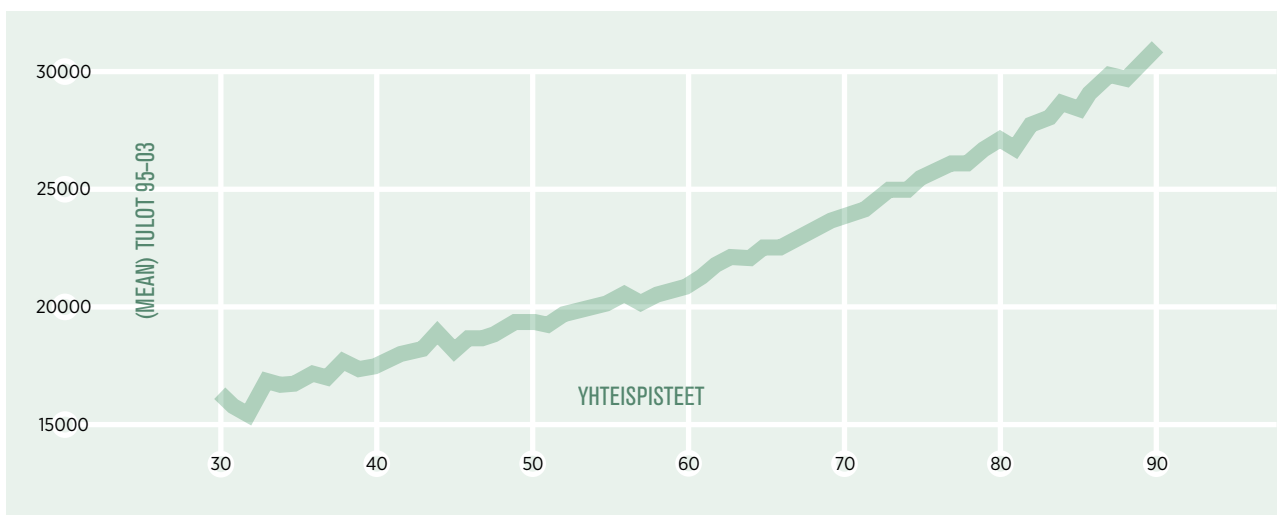
Kansainvälisesti on vahvaa näyttöä siitä, että oppimistulokset ovat vahvasti korreloituneita elinkaaritulojen kanssa. Aihetta on tutkittu myös Suomessa. Kuviossa 3 oppimistulosten ja elinkaaritulojen korrelaatiota on havainnollistettu vuosien 1962–1966 aikana syntyneiden alokkaiden visuaalista, kielellistä ja numeerista päättelykykyä mittaavan Suomen Puolustusvoimien P1-testitulosten ja vuosina 1995–2003 mitattujen keskimääräisten vuositulojen välisellä riippuvuudella. Kuten kuviosta nähdään, korrelaatio on vahva ja positiivinen. Lisäksi se näyttää likimain lineaariselta, mikä tarkoittaa, että oppimistulosten ja elinkaaritulojen välinen riippuvuus on positiivinen ja samaa mittaluokkaa kaikilla oppimistulosten tasoilla.

Roope Uusitalon (1999) varhaisemmalla aineistolla tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että samaisten ar-

meijan P1-testitulosten korrelaatio on vahva myös, jos yksilöiden koulutuksen tasoa kontrolloidaan. Toisin sanoen armeijan P1-testeissä hyvin pärjäävien alokkaiden elinkaaritulot ovat suurempia kuin huonosti tässä testissä pärjäävien huolimatta siitä, että heillä olisi yhtä pitkä koulutus. Tämä on tärkeä tulos, sillä se tarkoittaa, että kyseisellä testillä mitatulla koulutuksen laadulla on sen määrästä riippumaton yhteys elinkaarituloilla mitatun tuottavuuden kanssa.

OPPIMISTULOKSET JA TALOUSKASVU

Oppimistuloksilla on myös havaittu olevan vahva yhteys talouskasvuun. Hanushek ja Wössmann (2008) ovat tutkineet kansainvälisten testitulosten kuten PISAn ja TIMMSin korrelaatiota pitkän aikavälin talouskasvun kanssa. Myös tämä korrelaatio on vahva, vaikka koulutuksen keskimääräistä tasoa kontrolloi-



Kuvio 3. Armeijan vuosien 1962–1966 syntyneiden alokkaiden P1-testitulosten ja keskimääräisten vuositulojen (1995–2003) välinen riippuvuus.

daan. Oppimistuloksilla on myös voitu selittää, miten monien kehittyvien talouksien määrälliset koulutusinvestoinnit ovat tuottaneet vain laihoja tuloksia. Kun otetaan koulutuksen laadun heikkous näissä maissa huomioon, ei talouskasvun ja koulutuksen määrän välisen korrelaation heikkous enää ole yllättävää. Sen si-

jaan oppimistuloksilla mitatulla koulutuksen laadulla voidaan hyvin selittää talouskasvua. Hanushekin ja Wössmanin (2008) laskelmien mukaan esimerkiksi OECD:n bkt kasvaisi 600 % vuoteen 2090 mennessä, jos kaikki OECD-maat onnistuisivat nostamaan oppimistulokset Suomen tasolle.

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Jos tulevaisuudessa halutaan turvata kaikkien oppilaiden tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen, eri väestöryhmien mahdollisimman korkea koulutustaso ja sitä kautta työllisyys, hyvinvointi ja taloudellinen kasvu, pitää korkealaatuisen opetuksen mahdollistava perusopetuksen resursointi taata tulevaisuudessa. Ryhmäkokojen pienentämistä tulee edelleenkin jatkaa riittäväällä resursoinnilla, ettei opetusryhmien koko kasva nykyisestä.

Kansainvälisten tutkimustulosten mukaan oppilaiden osaaminen on parempaa pienemmissä opetusryhmissä. Nämä vaikutukset säilyvät myös myöhemmin siten, että pienemmissä opetusryhmissä opiskelleilla on enemmän koulutusta ja korkeammat tulot ja työllisyys. Erityisesti pienistä opetusryhmistä hyötyvät oppilaat, joiden sosioekonominen tausta on heikko. Kansainvälisten tutkimustulosten mukaan pienistä opetusryhmistä saatavat hyödyt ovat suurempia kuin niistä aiheutuneet kustannukset. Myös taloudellinen kasvu on tutkimustulosten mukaan ollut korkeampaa niissä maissa, joissa perusopetuksen aikaiset oppimistulokset ovat olleet parempia.

Kuntien taloustilanteen tiukentuessa kuntatalouden kokonaistilanteen vaikutus opetuksen järjestämiseen tulee selvittää. Selvityksessä huomioidaan myös muiden hallinnonala-muutosten vaikutus kuntatalouteen.

Kuntaliiton selvityksen mukaan (Karvonen & Svartsjö 2013, 33) perusopetuksen nimelliset kokonaiskustannukset ovat kasvaneet vuoteen 2012 verrattuna 3,3 %. Selvityksen mukaan kuntakoko vaikuttaa perusopetuksen oppilaskohtaisiin kustannuksiin siten, että 20 000–50 000 ja 50 000–100 000 asukkaan kunnat tuottivat opetuspalvelut keskimäärin hieman pienempiä ja isompia kuntakokoryhmiä edullisemmin.

Nykyinen voimassa oleva minimituntimäärä koko peruskoulun aikana on 222 vuosiviikkotuntia. Kuntaliiton selvityksen mukaan vuonna 2013 vertailukunnista 14,6 prosenttia ilmoitti käyttävänsä valtakunnallista vähimmäistuntimäärää ja 85,4 % ilmoitti antavansa opetusta yli valtakunnallisen vähimmäistuntimäärän. Kunnan koolla ei näyttänyt olevan vaikutusta annettavan vähimmäistuntimäärän suuruuteen.

NELJÄSLUOKKALAINEN **KATRI KUUKKA**
LAPUAN KIRKONKYLÄN KANSAKOULUSSA VUONNA 1972

HEIDI HARJU-LUUKKAINEN
KATRI KUUKKA
HEINI PAAVOLA
MIRJA TARNANEN

NYKYTILAN
KUVAUS JA
KEHITTÄMIS-
EHDOTUKSET

2
ASEM



.4 VÄHEMMISTÖJEN A KOULUTUKSESSA

2.4 VÄHEMMISTÖJEN ASEMA KOULUTUKSESSA

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET OPPILAAT TULEVAISUUDEN PERUSKOULUSSA

Suomen perustuslain ja suomalaisen koulutusjärjestelmän ja koulutuspolitiikan peruslähtökohtana ovat kaikkien Suomessa asuvien yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua opetukseen ja koulutukseen. Lainsäädännössä mainittujen kielivähemmistöjen, saamelaiden, romanien ja viittomakielisten koulutuksen yhdenvertaisuutta tulee tulevaisuuden perusopetuksessa edelleen vahvistaa. Saamen kielten asemaa tulee vahvistaa myös kotiseutualueen ulkopuolella annettavan opetuksen kehittämisellä oppilasmäärän kasvun myötä (ks. esim. Saamelaiskäräjät 2014). Romanitautistaisten oppilaiden mahdollinen tuen tarve tulisi varmistaa erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa ja kiinnittää huomio perusopetuksen päättövaiheeseen jatko-opintomahdollisuuksien mahdollistamiseksi (vrt. Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2011). Viittomakielisten kuurojen määrän vähenyessä on pidettävä huoli siitä, että yleisopetuksessa opiskeleville oppilaille voidaan edelleen tarjota oma-kielistä opetusta pätevien opettajien toimesta. Lisäksi viittomakielisten oppilaiden tiedollista ja sosiaalista kehitystä on tuettava riippumatta heidän kuulonsa asteesta ja käytetyistä apuvälineistä. (Kuurojen liitto ry; Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010–2015.)

Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan suomalaisen koulutusjärjestelmän yhdenvertaisuutta pääasiassa maahanmuuttajien näkökulmasta. Huolimatta siitä, että maassamme alkaa olla enenevässä määrin myös niin sanottuja toisen polven maahanmuuttajia, toisin sanoen Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustai-

sia lapsia, voi koulutusjärjestelmäämme pääsy, siinä pysyminen, eteneminen ja pääsy toisen asteen opintoihin mahdollisimman oikea-aikaisesti, joustavasti ja kulloinkin tarvittavan tuen turvin olla heille haasteellista. Näitä tekijöitä on tutkittu ja selvitetty erilaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa. Tarkastelemme seuraavassa neljää maahanmuuttajataustaisiin lapsiin ja nuoriin liittyvää tutkimus- ja kehittämishanketta ja teemme niiden pohjalta kehittämisehdotukset oppimisen ja koulutuksen kehittämiseksi.

MAAHANMUUTTAJIEN KOULUTUSPALVELUIDEN SAATAVUUS JA SAAVUTETTAVUUS

Koulutuksen arviointineuvosto käynnisti vuonna 2012 laajan arviointihankkeen, jonka kohteina olivat maahanmuuttajataustaisien oppijoiden koulutuksen saataavuus ja saavutettavuus sekä opiskelun aikainen tuki. Tavoitteena oli tarkastella sitä, millaisina maahanmuuttajataustaisien oppijoiden yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet ja niiden haasteet näyttäytyvät opetuksen ja koulutuksen järjestäjätasolla. Arviointihankkeen raportti ilmestyi vuoden 2014 lopussa.

Arvioinnin kohderyhmänä olivat opetuksen ja koulutuksen järjestäjät esiopetuksessa (noin 340 opetuksen järjestäjää), perusopetuksessa (noin 350 opetuksen järjestäjää), lukioissa ja aikuislukioissa (noin 300 koulutuksen järjestäjää), ammatillisessa peruskoulutuksessa (noin 200 koulutuksen järjestäjää) sekä vapaassa sivistystyössä (noin 300 koulutuksen järjestäjää). Opetuksen ja koulutuksen järjestäjille, opettajille ja toisen asteen opiskelijoille laaditun kyselyn sekä arviointikäyntien perusteella koulutuksen saataavuus ja saavutettavuus ja opiskelun aikainen tuki näyttäyty-

vät eri vastaajatahojen näkökulmista katsottuna seuraavanlaisina: Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrä vaikuttaa siihen, missä määrin ja kuinka tarkasti heitä koskevia linjauksia ja tavoitteita on huomioitu opetuksen ja koulutuksen järjestäjien strategioissa ja opetussuunnitelmatasolla. Suomi tai ruotsi toisena kielenä opetuksen järjestelyt vaihtelevat hyvin paljon alueittain ja jopa saman järjestäjän eri alueilla, mihin niin ikään vaikuttaa oppijoiden määrä sekä se, miten pitkään kunnassa on maahanmuuttajataustaisia oppijoita ollut. Kulttuurista monimuotoisuutta kouluis- ja oppilaitoksissa tukee parhaiten niissä vallitseva ilmapiiri. Siksi olikin ristiriitaista, että suomenkielisten opettajien vastauksissa on lukuisia huomautuksia ”maassa maan tavalla” periaatteesta, maahanmuuttajien hyysäämisestä ja maan tavoille oppimisesta. Vastauksia voidaan pitää maahanmuuttajataustaisia oppijoita syrjivinä ja jopa rasistisina ja vastakkaisina kulttuurisen monimuotoisuuden edistämiseksi. Opettajien vastauksissa tuotiin myös esille huoli liian nopeasta integroinnista, jolla tarkoitetaan integrointia liian aikaisessa vaiheessa eli silloin, kun oppijan suomen tai ruotsin kielen taito on vielä vähäinen.

Henkilöstön monikulttuurisuusosaamisen kehittäminen, asenteiden muuttaminen ja tietoisuuden lisääminen sekä pedagogisen osaamisen kehittäminen nähdään tarpeellisina, samoin suomi tai ruotsi toisena kielenä opetuksen järjestelyjen kehittäminen ja riittävä resursointi. Myös oman äidinkielen opetuksen tarjoaminen sekä omankielisen opetuksen järjestäminen nostettiin esiin. Hankkeen tarkemmat kehittämisehdotukset julkaistaan vuoden 2015 aikana.

OSALLISENA SUOMESSA

Osallisenä Suomessa -hanke on valtakunnallisesti yksi suurimmista maahanmuuttajien kotoutumista ja osallisuutta edistävästä hankkeista Suomessa. Hanke toteutettiin vuosina 2011–2013 yhteistyössä valtion, kuntien, Suomen Kulttuurirahaston ja Svenska Kulturfondenin välillä. Hankkeeseen valittiin hakemusten pohjalta 10 hankekokonaisuutta, jotka toteutettiin 17 kunnassa eri puolilla Suomea. Hankekokonaisuuksissa toteutettiin lähes 30 kokeilua, joilla oli lainsäädännöllinen pohja vuoden 2010 lopulla uudistuneessa kotoutumislaissa (ks. luku 9 1386/2010). Osallisenä Suomessa -hankkeen kokeiluhankkeiden suunnittelun pohjana toimi Osallisenä Suomessa -kehittämissuunnitelma, jonka viisi teesiä kehittämistyölle olivat 1) ennakoiva ohjaus ja neuvonta, 2) asiakaslähtöisyys, 3) joustavat ja vaihtoehtoiset tavat tehdä toisin, 4) moniammatillinen yhteistyö ja 5) toimintakulttuurien muutos (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010). Näiden kokeiluhankkeiden yhteisenä tavoitteena oli saada käytännön kokemusta joustavasti kokeillen erilaisten koulutusmallien toimivuudesta ja niiden mahdollisesta toteuttamisesta valtakunnallisesti. Kokeiluhankkeissa pyrittiin myös tunnistamaan mahdollisia lainsäädännöllisiä ja rakenteellisia esteitä sekä etsimään keinoja näiden esteiden poistamiseksi.

Lasten ja nuorten hankkeissa luotiin kieli- ja kulttuuritietoisia toimintatapoja ja -käytänteitä varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja perusopetukseen sekä vahvistettiin henkilöstön osaamista. Nuorten hankkeissa keskeistä oli koulutus- ja ohjausmallien luominen perusopetuksen loppuvaiheessa oleville nuorille ja oppivelvollisuusiän jälkeen Suomeen saapuneille nuorille. Esimerkiksi Espoossa myöhään maahan tullei-

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.4 VÄHEMMISTÖJEN ASEMA KOULUTUKSESSA

den nuorten hankkeessa koulutuksen tavoitteena olivat perusopetuksen oppimäärän suorittaminen sekä jatkokoulutuksen kannalta riittävien suomen kielen, kulttuurin ja yhteiskunnallisten valmiuksien saavuttaminen. Koulutuksessa keskityttiin erityisesti opiskelijoille tarjottavan ohjauksen ja tuen kehittämiseen, jotta opiskelu ja opiskelussa edistyminen olisi ylipäättään mahdollista. Lukiohankkeissa puolestaan kehitettiin lukiokoulutukseen valmistavaa koulutusta ja luotiin tukitoimia jo lukiossa opiskelevien tueksi. Esimerkiksi Lukioon valmistava koulutus maahanmuuttajataustaisille nuorille -hankkeessa Helsingin Vuosaaren lukiossa kehitettiin mallia maahanmuuttajille suunnatun lukiokoulutuksen valmistavaan koulutukseen. Kokeilun tavoitteena oli luoda sisältö ja rakenne valmistavalle koulutukselle sekä integroida se osaksi lukion toimintaa. Koulutuksen aikana opiskelijat harjaantuivat lukion käytänteisiin, vahvistivat opiskelunvalmiuksiaan sekä saivat tehostettua suomen toisena kielenä opetusta ja ohjausta yli oppiainerajojen. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus korottaa peruskoulun arvosanoja ja suorittaa joustavasti lukion kursseja.

Osallisena Suomessa -hankkeen kokeilut osoittivat, että moniammatillinen yhteistyö, toimijoiden osaaminen ja joustavat lasten ja nuorten erilaisuuden huomioivat tavat tehdä asioita tukevat sopeutumista, lisäävät osallisuutta ja auttavat eteenpäin koulutuspolulla. Yhteen koulutus- tai toimintamalliin nojautuminen ei ole realistista tai järkevää myöskään kuntien erilaisten lähtökohtien vuoksi, minkä vuoksi valtakunnallisten rakenteiden pitäisikin joustaa tässä mielessä. Osa Osallisena Suomessa -hankkeessa kehitetyistä koulutusmalleista ja käytänteistä on jo jalkautunut ja jäänyt

osaksi toimintaa ja osa taas edellyttäisi jatkossa lisäkehittämistä tai -resursointia. (Ks. lisää hankkeista Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto 2013.)

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN NUORTEN OPPIMISTULOKSET PERUSKOULUN PÄÄTTÖVAIHEESSA

PISA 2012 -tutkimuksessa pyrittiin selvittämään maahanmuuttajataustaisten nuorten yliotoksella, miten peruskoulun päättövaiheessa olevat tai juuri sen päättäneet 15-vuotiaat nuoret osaavat etsiä, soveltaa ja tuottaa tietoa erilaisten ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi Suomessa. Yliotos mahdollisti oppilaiden aiempaa tarkemman ja luotettavamman tilastollisen vertailun. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmä PISA 2012 -tutkimuksessa oli erittäin heterogeeninen muun muassa maahanmuuttoajan, kielitaustan ja aikaisemman koulunkäynnin suhteen. Tuloksista julkaistiin selvitys syksyllä 2014. Selvityksen tulokset antoivat huolestuttavan kuvan maahanmuuttajataustaisten nuorten oppimistuloksista verrattuna muihin oppilaisiin Suomessa.

Maahanmuuttajataustaisten nuorten menestymisen matematiikassa oli selkeästi muita oppilaita heikompa. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset nuoret olivat noin kaksi kouluvuotta ja toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset nuoret vajaat kaksi kouluvuotta muita oppilaita jäljessä. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat suoriutuivat heikommalla kaikilla matematiikan prosessi- ja sisältöalueilla. Erityisen huolestuttavaa oli, että suuri osa ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaisista nuorista

ei saavuttanut matematiikan osaamisen vähimmäistasoa. Tulos oli samansuuntainen myös luonnontieteiden osaamisessa, lukutaidossa ja ongelmanratkaisutaidossa. Tulokset eivät parantuneet merkittävästi siirryttäessä ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaisista nuorista toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisiin nuoriin. Muita huolestuttavia tuloksia maahanmuuttajataustaisten nuorten osalta olivat muuta väestöä yleisempi koulusta myöhästely ja poissaolot. Parhaiten matematiikassa menestyivät sellaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat, jotka olivat lähtöisin Suomen lähialueilta tai olivat saapuneet Suomeen ennen kouluikää.

On tärkeää huomata, että kaikissa Pohjoismaissa maahanmuuttajataustaiset nuoret saavuttavat likimain saman osaamistason matematiikassa. Suomessa kaikkien oppilasryhmien matematiikan osaamista selittivät matematiikan minäkäsitys, matematiikan suoritusluottamus ja matematiikka-ahdistuneisuus. Muiden kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmässä selitysasteet olivat kuitenkin korkeampia kuin muissa oppilasryhmissä.

Näyttäisi siis siltä, että maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisen taustalla on muuta väestöä enemmän tekijöitä, jotka eivät ole tiedossa tai joita ei ole mitattu PISA-tutkimuksessa. Yksi tällainen tekijä on epäilemättä se, kuinka hyvin nuori taitaa koulun opetuskielen. Koulun kielen osaaminen kun on yksi tärkeimmistä maahanmuuttajataustaisten nuorten taidoista. Se on lähtökohta oppimiselle, mutta myös integroitumiselle suomalaisen yhteiskuntaan. Suomen tai ruotsin kielen taito on merkittävä myös PISA 2012 -tutkimukseen osallistumisessa, niin taustaky-

selyyn vastaamisessa kuin koetehtävien tekemisessäkin. Tuloksissa oli myös myönteisiä seikkoja. Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla oli muita vähemmän matematiikka-ahdistusta ja vahvempi motivaatio. Lisäksi he kokivat opettajien ja oppilaiden väliset suhteet muita oppilaita positiivisempina, heidän asennoitumisensa koulua kohtaan oli muita myönteisempi sekä kouluun kuulumisen tunteensa vahvempi kuin muilla. Tulokset herättävät monia kysymyksiä. Raportin pohjalta keskeiseksi kysymykseksi muodostuu kuitenkin maahanmuuttajataustaisten nuorten äidinkielen ja koulun opetuskielen taidon tukeminen koulussa, sillä ne ovat heidän oppimisensa perusta. Saavatko nuoret riittävästi tukea kielitaitonsa kehittämiseen ja riittävät edellytykset selviytyä myös toisen asteen koulutuksessa? Entä millaiset valmiudet opettajilla (kaikilla asteilla) on tukea, ymmärtää ja kohdata kaksi- ja monikielisyyttä ja muita kulttuureita?

Nuoren näkökulmasta opettajan osaaminen edellä mainittuihin teemoihin liittyen on erityisen tärkeää. Muuttuneessa yhteiskunnassa opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta monikulttuurisuuskysymyksissä, kuten viestinnässä, kaksi- ja monikielisyyskysymyksissä ja maahanmuuttajataustaisten nuorten tukemiseen liittyvissä aiheissa. Kun maahanmuuttajataustaiset nuoret päättävät peruskoulun, heillä on PISA 2012 -tutkimustulosten perusteella muita heikommat valmiudet toimia yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vetenranta 2014, 101–104.)

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.4 VÄHEMMISTÖJEN ASEMA KOULUTUKSESSA

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Perheiden kanssa on tehtävä systemaattisesti avointa ja dialogista yhteistyötä.

Monet tutkimukset ja selvitykset ovat osoittaneet, että kodin ja koulun yhteistyö koetaan hyödyllisenä ja tarpeellisenä. Yhteistyö on edellytys mm. sille, että kodin ja koulun väliset arvostukset ja kulttuuriset käytänteet olisivat jaettuina ja että huoltajat pystyisivät tukemaan koulunkäyntiä tarkoituksenmukaisella tavalla (esim. Epstein 2011; Peterson & Heywood 2007; Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009). Ylipäätään kodin ja koulun välisen yhteistyön on havaittu vaikuttavan oppilaiden oppimistuloksiin ja hyvinvointiin positiivisesti. Tämän lisäksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla äidinkielen ylläpitämisen ja siirtämisen sukupolvelta toiselle on todettu onnistuvan parhaiten tiiviissä ja kielellistä moniarvoisuutta tukevilla yhteisöissä (Cummins 2001).

Ohjausta ja moniammatillista yhteistyötä maahanmuuttajataustaisen lapsen ja nuoren koulupolulla ja sen nivelvaiheissa on lisättävä ja jäsennettävä.

Moniammatillinen yhteistyö ja oppilaan ohjaus tukee lapsen ja nuoren sujuvaa koulupolkua sekä kiinnittymistä koulunkäyntiin. Tästä syystä ohjauksen tulee olla jatkuvaa ja sitä ei tule rajata opinto-ohjaukseen tai vain koulun nivelvaiheisiin (esim. Taajamo & Puukari 2007). Jotta tämä toteutuu, on oppilaan ohjausta ja oppilasta tukevaa moniammatillista yhteistyötä lisättävä sekä jäsennettävä. Moniammatillisen yhteistyön ja oppilaan ohjauksen tukena tulee toimia riittävä oppilaan osaamisen ja oppimisvalmiuksien kartoittaminen. Yhteistyö-

tä suunniteltaessa ja toteutettaessa on tarkoituksenmukaista huomioida myös koulun muut sidosryhmät ja mm. kolmannen sektorin toimijat. Ainoastaan riittävä kartoittaminen mahdollistaa oikeanlaisen tuen ja ohjauksen. Erityisesti myöhään maahan muuttaneiden nuorten kohdalla ongelmiksi ovat osoittautuneet ohjauksen pirstaleisuus hallinnonalojen erillisyyden vuoksi, oppivelvollisuusiän yksioikoinen tulkinta, sopivien koulutusmahdollisuuksien puute, tiedonsiirto-ongelmat viranomais-ten välillä, ohjaushenkilöiden vaihtuminen ohjausprosessin aikana tai kommunikaatiovaikeudet kielitaito-ongelmien vuoksi (Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto 2013), minkä vuoksi ohjaus ja moniammatillinen yhteistyö ovat keskeisessä asemassa ehyen ja tarkoituksenmukaisen koulutuspolun saavuttamiseksi.

Suomi ja ruotsi toisena kielenä opetuksen tarjontaan ja oppiaineiden rajat ylittävän kielitietoisien pedagogiikan kehittämiseen ja oppimateriaaleihin tulee kiinnittää erityistä huomiota. Kielitietoisuus on nähtävä keskeisenä koulun toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena.


Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että kielitietoisuus ja monilukutaito ovat keskeisiä opetuksen taustalla olevia tekijöitä. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa tulisi nähdä luontevana ja kieliä tulisi arvostaa. Toisen kielen oppimisen näkökulmasta jokainen opettaja nähdään kielenopettajana ja kielellisenä mallina. Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja kuten peruslukutaito, kirjoitustaito, numeraalinen lukutaito, kuvanlukutaito, medialukutaito ja digitaalinen lukutaito. Edellä mainittu asettaa vaatimuksia toisen kielen opettamiselle.

Toisen kielen oppimista koskevien tutkimusten (mm. Cummins 2003; Collier 2003) perusteella koulussa käytettävä akateeminen kieli vaatii kompetenssia, jonka saavuttaminen vie 5–7 vuotta oppijasta riippuen, vaikka oppiminen tapahtuu ympäristössä, jossa käytetään valtakieltä. Toisen kielen pintatason oppiminen vie keskimäärin kaksi vuotta, mutta vaativampaan kielitaitoon tarvitaan jatkuvaa ja systemaattista ohjausta ja opetusta. Tällä hetkellä kuntien valtionavustus turvaa kolmen viikkotunnin järjestämisen, mikä ei riitä vaativamman kielitaidon oppimiseen. Vertailuna voi todeta, että äidinkieleltään suomenkieliset lapset saavat suomen kielen opetusta 7 tuntia viikossa alkuopetuksessa ja ylemmillä luokilla 4–5 tuntia viikossa. Kontrasti on suuri, jos ajatellaan kolmen viikkotunnin riittävän toisen kielen opiskelijoille koulussa käytettävän opetuskielen oppimiseen.

Oppilaiden oman äidinkielen opetuksen järjestämistä tulee parantaa asuinkunnasta riippumatta. Oman äidinkielen opetusta antaville opettajille tulee antaa täydennyskoulutusta ja huolehtia siitä, että kielitietoisien opetuksen näkökulma toteutuu myös oman äidinkielen opetuksessa. Tutkimusten perusteella voidaan myös vahvistaa näkemystä siitä, että äidinkielen osaaminen ja opiskelu vaikuttavat positiivisesti toisen kielen oppimiseen ja muuhun oppimiseen. Oma äidinkieli on myös side ja merkki kulttuurisesta kuuluvuudesta, jolla on identiteettiä vahvistava merkitys. (Nieto 2004; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco 2001.)

Koulun toimintakulttuuria ja johtamista on kehitettävä kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta sekä identiteetin kehittymistä tukevaksi.

Koulun toimintakulttuuri ilmentää käytännössä koulun kasvatusta ja opetustyötä sekä niitä ohjavia arvoja, normeja ja tavoitteita. Koulun toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät, joten sen vaikutusten pohdinta ja ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä erityisesti monimuotoistuvassa ja monikulttuurisessa koulussa. Vahva, proaktiivinen johtajuus on keskeinen tekijä toimintakulttuurin ja oppimisympäristön kehittämisessä, jotta koulun toiminta toteutuisi paitsi hyvinä oppimistuloksina myös sosiaalisena hyvinvointina ja yhdenvertaisuuden todentumisena. (Esim. Banks 2004; Blair 2002; Walker 2005.) Parhaimmillaan koulu on oppiva yhteisö, joka tukee jokaisen lapsen ja nuoren kielellistä ja kulttuurista identiteettiä ja omanarvontuntoa (vrt. opetussuunnitelman perusteet 2014).



PÄIVI HARINEN
TOMMI LAITIO
MARKKU NIEMIVIRTA
JARI-ERIK NURMI
KATARIINA SALMELA-ARO

NYKYTILAN
KUVAUS JA
KEHITTÄMIS-
EHDOTUKSET

2.5 OPPIMISM VIIHTYVY



SEITSEMÄSLUOKKALAINEN
KATARIINA SALMELA-ARO
HELSINGIN YHTENÄIS-
KOULUSSA VUONNA 1974

OTIVAATIO, KOULU- YYS JA HYVINVOINTI

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.5 OPPIMISMOTIVAATIO, KOULUVIIHTYVYYS JA HYVINVOINTI

JOHDANTO

Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi ovat analyttisesti eritasoisia käsitteitä mutta kytköksissä toisiinsa. Motivaatiota voidaan tarkastella erilaisista teorioista käsin, ja sillä voidaan viitata monenlaisiin ilmiöihin, aina tavoitteista itseä koskeviin käsityksiin ja motiiveista erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin asti (Covington 2000). Koska näkökulmamme aiheeseen on laaja nojautuen sekä kasvatus- ja kehityspsykologiseen tutkimukseen että nuorisotyöhön ja tutkimukseen, sovellamme tässä motivaatiota yleiskäsitteenä ja tarkoitamme sillä innostunutta ja innostavaa sitoutumista tavoitteelliseen toimintaan. Kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi motivaation edellytyksinä puolestaan viittaavat positiiviseen kokemukseen, joka syntyy miellyttäväksi koetusta fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta oppimisympäristöstä ja hyvästä ilmapiiristä kaikkien koulun toimijoiden välillä (esim. Harinen & Halme 2012). Miellyttävä ympäristö ja hyvä ilmapiiri vahvistavat myönteisiä oppimiskokemuksia ja oppilaiden kiinnittymistä oppimiseen ja koulun toimintaan; ne ovat sekä oppimisen edistäjiä että tärkeitä päämääriä itsessään. Oppimismotivaation ja kouluviihtyvyyden puutteen yksi vakava seuraus tai indikaattori voi olla paljon keskustelua herättänyt koulu-uupumus, joka tarkoittaa kouluun liittyvää uupumusasteista väsymistä, kielteisen kyynistä suhtautumista kouluun ja riittämättömyyden tunnetta oppijana (Salmela-Aro & Upadyaya 2014).

Peruskoulu koostuu kahdesta järjestelmästä, jotka poikkeavat toisistaan opetuksen organisoinnin ja oppilaiden kehitystason mukaan. Alakoulun opettajat ovat pääsääntöisesti luokanopettajia ja oppilaat mo-

nessa mielessä ”lapsia”. Yläkoulussa taas aineenopettajat ovat vastuussa opetuksesta, eikä oppilaalla ole yhtä vastuunopettajaa samassa mielessä kuin alakoulussa. Yläkouluikäiset oppilaat ovat selkeästi ”nuoria”, ja uudet koulun arkisiin suhteisiin ja koulunkäyntiin vaikuttavat tekijät (esimerkiksi oppilaiden murrosikään liittyvät ilmiöt) on syytä ottaa huomioon oppimismotivaatioon liittyvinä asioina. Monet oppimismotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät ja mekanismit ovat eri ikäryhmissä ja koulunkäynnin eri vaiheissa erilaisia, vaikka osa motivaatio- ja kouluviihtyvyyttutkimusten havainnoista onkin yleistettävissä koko peruskouluuikaan.

ALAKOULU

Oppilaan käsitys itsestään oppijana alkaa muodostua peruskoulun ensimmäisten kouluvuosien aikana (Nurmi & Aunola 2005). Motivaatio ja kiinnostus eri oppiaineisiin kehittyvät omasta osaamisesta saatavan palautteen pohjalta (Tapola, Veermans & Niemivirta 2013). Tällaiset motivaatioon liittyvät tekijät näkyvät monin tavoin lasten toiminnassa luokassa ja vaikuttavat myös olennaisesti lapsen oppimistuloksiin: motivaation merkitys on lapsen oppimistulosten kannalta hyvin keskeinen.

Koko peruskoulun ajan, alaluokilta lähtien, oppilaiden sosiaalinen ympäristö, kuten opettajat, vanhemmat ja ikätoverit, vaikuttavat lapsen motivaatioon ja oppimistuloksiin; tutkimusten mukaan esimerkiksi myönteinen suhde opettajiin, vanhempiin ja ikätovereihin ennustaa hyvää oppimista ja koulumenestystä. Sosiaalisen ympäristön vaikutus oppimistuloksiin välittyy suurelta osin oppilaiden motivoituneen asen-

teen kautta (Tapola & Niemivirta 2008). Opettajien positiivinen tuki alkuopetuksessa auttaa lasten koulumotivaation syntyä ja kehittymistä (Lerikkanen ym. 2012). Syyllistävä kasvatusta puolestaan vaikuttaa vahingollisesti lasten koulutaitojen kehittymiseen (Aunola & Nurmi 2004). Myös kaveriryhmät ovat tärkeä osa luokan oppimisen dynamiikkaa. Esimerkiksi hyvin menestyvä kaveri on positiivinen tekijä koulutaitojen omaksumisessa. Huonosti menestyvä toveri ei kuitenkaan näytä haittaavan hyvin menestyvän toverin oppimista. (Pohjola ym. 2014.)

On tärkeää huomata, että oppilaat ovat erilaisia monien asioiden – kuten oppimisvalmiuksien, oppimisvaikeuksien ja erilaisen ongelmakäyttäytymisen – suhteen (Aunio & Niemivirta 2010). Monissa viimeaikaisissa sekä suomalaisissa että ulkomaisissa tutkimuksissa on todettu, että myös oppilaiden erilaiset piirteet ja asenteet vaikuttavat opettajiin ja vanhempiin hyvin paljon, usein jopa enemmän kuin opettajien ja vanhempien piirteet ja toiminta vaikuttavat oppilaisiin (Nurmi 2012). Esimerkiksi vaikka opettajat tukevat enemmän heikosti menestyviä oppilaita kuin hyvin menestyviä oppilaita, opettajat tuntevat vähemmän positiivisia emootioita opettaessaan heikosti menestyviä oppilaita kuin opettaessaan hyvin menestyviä oppilaita. Erityisen paljon oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen vaikuttaa oppilaan ulkoisesti havaittavissa oleva ongelmakäyttäytyminen: se johtaa konflikteihin ja etäisyyteen oppilas-opettajasuhteessa. Suomalaiset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että opettajien ohjauksella on suurta merkitystä heikosti menestyville oppilaille silloin, kun ohjaus yhdistyy myönteiseen oppilas-opettajasuhteeseen (Lerikkanen ym. 2012).

Monilla lapsilla on oppimisvaikeuksia. Tämä näkyy siinä, että näille lapsille luokanopettajien apu ei ole riittävää, ja heidän oppimisensa turvaamiseksi tarvitaan erityisopetusta. Oppilaiden menestys tai oppimisvaikeudet vaikuttavat myös siihen, miten vanhemmat pyrkivät tukemaan lapsensa koulunkäyntiä. Heikko menestys koulussa näyttää olevan asia, joka aktivoi vanhempia osallistumaan lapsensa tukemiseen (Kiuru ym. 2014).

Jo alaluokilla kaveri- ja ystävyysuhteet ovat tärkeitä oppilaan yleiselle kouluhyvinvoinnille. Koulussa joitakin lapsia syrjitään helpommin kuin toisia (esim. Kankkunen ym. 2010; Paju 2011; Souto 2011; Hoikkala & Paju 2013). Eritoten sosiaalisesti taitamattomat ja ahdistuneet, samoin kuin aggressiiviset lapset jäävät helposti ikätoveriryhmien ulkopuolelle.

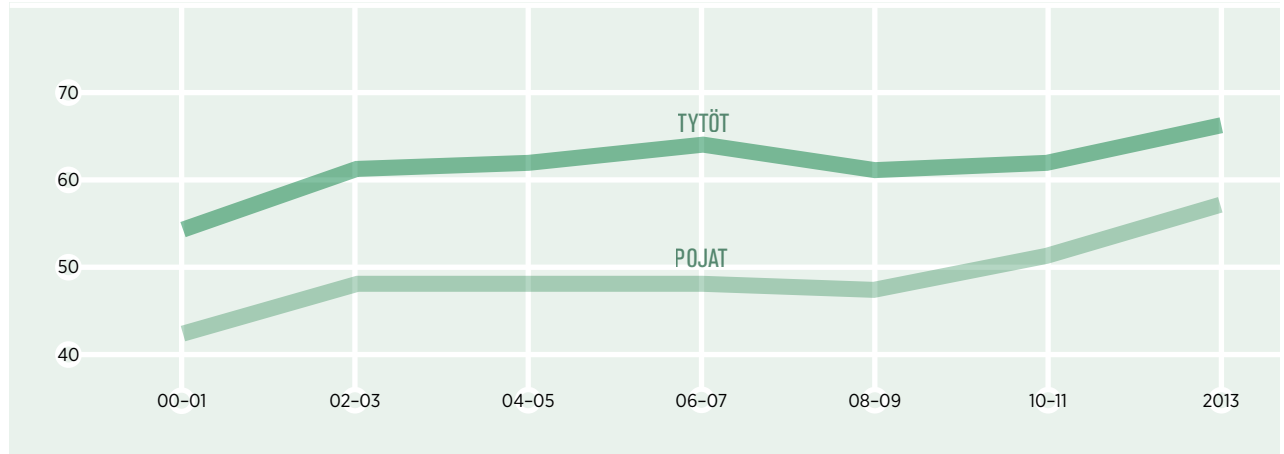
YLÄKOULU

Monissa suomalaisten lasten kouluoloihin ja oppilaiden kouluasenteisiin liittyvissä tekijöissä on nähty myönteistä, vaikkakin vielä melko vaatimatonta, kehitystä viime vuosina. Kouluviihtyvyys on lisääntynyt, omaan osaamiseen liittyvä luottamus on vahvistunut, koulu koetaan aiempaa turvallisemmaksi paikaksi, opettaja-oppilassuhde on vahvistunut positiivisella tavalla ja vanhempien tuki koetaan aiempaa myönteisemmin (Kämppe ym. 2012). Myönteisestä kehityksestä huolimatta kehitettävää toki on (ks. kuviot 4a ja 4b).

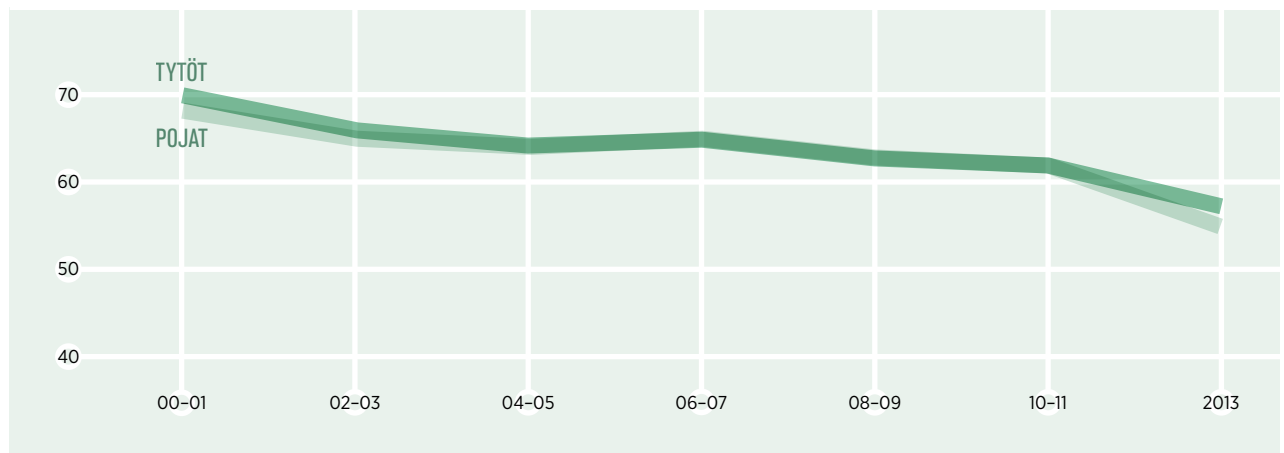
Hyvä kehitys ei kuitenkaan näy välttämättä oppimismotivaatiota tarkasteltaessa: samaan aikaan positiivisen asennekehityksen kanssa koulu ja opiskelu koetaan aiempaa kuormittavammiksi, iso osa oppilaita kokee vaikeuksia koulutyöskentelyssään, ja etenkin

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.5 OPPIMISMOTIVAATIO, KOULUVIIHTYVYYS JA HYVINVOINTI



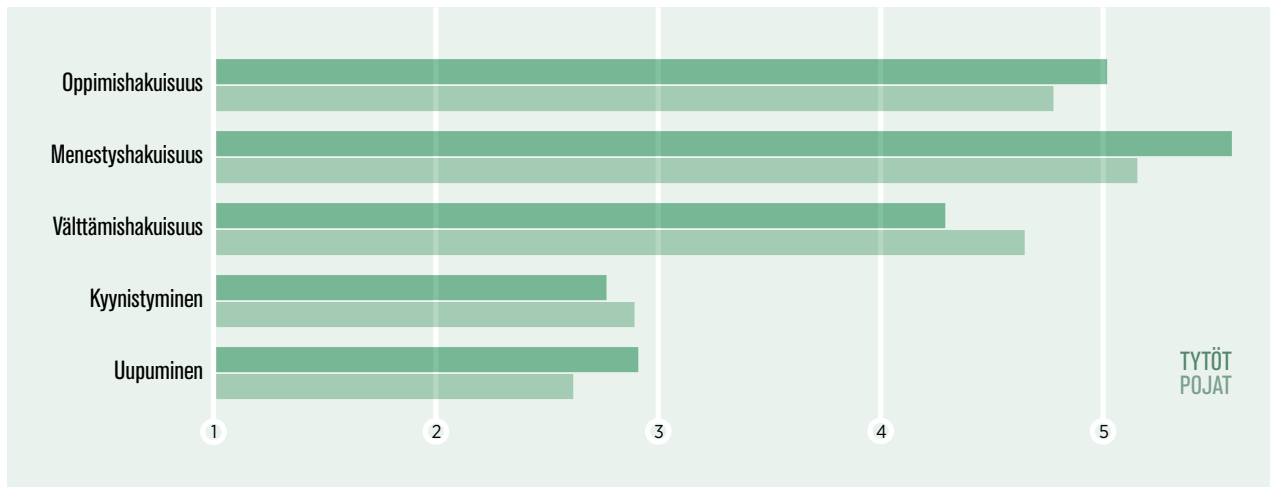
*Kuvio 4a: Osuus oppilaista, jotka pitävät koulusta melko ja hyvin paljon.
(Lähde: THL:n kouluterveyskysely 2000–2013.)*



*Kuvio 4b: Osuus oppilaista, joiden mielestä opettaja ei ole kiinnostunut siitä, mitä heille kuuluu.
(Lähde: THL:n kouluterveyskysely 2000–2013.)*

työillä esiintyy uupumusta (Luopa ym. 2014). Maa-
hanmuuttajien pahoinvointi koulussa näyttää olevan
voimakkaampaa kuin niin sanottuun valtaväestöön
kuuluvien oppilaiden koulupahoinvointi (esim. Souto
2011). Toiselle asteelle siirryttäessä havaitaan muun-
laistakin koulumenestykseen liittyvää hyvin- ja pa-
hoinvointitekijöiden sukupuolittumista. Tytöt ovat op-

pimis- ja menestyshakuisempia kuin pojat, pojat taas
välttämishakuisempia kuin tytöt (Tuominen-Soini,
Salmela-Aro & Niemivirta 2012). Tytöt kokevat yhä
enemmän uupumusta ja riittämättömyyttä, kun taas
pojille tyypillisempää on kyynisyys koulua kohtaan,
kuten kuviosta 5 ilmenee (Salmela-Aro & Tynkkynen
2012).



Kuvio 5. Koulumotivaatioon ja -hyvinvointiin liittyviä taso- ja sukupuolieroja.
(Lähde: PISA 2012 aineisto.)

NYKYTILANNETTA KOOTUSTI

Suorituspainotteisuus, toistuvat kokeet ja muut ulkoiset motivaatiotekijät tuntuvat ohjaavan toimintaa kouluissa aina alaluokilta toisen asteen päättymiseen asti tavalla, joka ei mitenkään tue monilla elämäalueilla tärkeäksi todettua kasvun asennetta (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2008). Yksilölliselle edistymiselle ja sen tukemiselle ei näytä löytyvän resursseja tarvittavissa määrin.

Samoin kuin motivaation osalta, myös kouluviihtyvyyden kannalta koulu vaikuttaa olevan erilaisten jännitteiden tyyssija, jossa toiset oppilaat pärjäävät hyvin ja toiset huonosti. Nuorille kaverit ovat tärkeitä koulunkäyntiin liittyvän motivaation ylläpysymisen kannalta, mutta toisaalta kouluissa on myös paljon kaverisuhteisiin liittyviä jännitteitä, suhdehierarkioita ja ilmapiirikireyttä (Paju 2011; Souto 2011; Hoikkala & Paju 2013). Vaikka kouluun ollaan yleensä melko tyy-

tyväisiä ja se koetaan turvalliseksi paikaksi, myös tietynlaista koulunvastaista kulttuuria on tunnistettavissa: nuorten keskuudessa koulusta pitää olla pitämättä, varmuuden vuoksi, koska pahimmillaan oppilaan koulumenestys voi olla yhtä kuin vertaisten edessä koettu häpeä ja sosiaalinen stigma. Samoin, vaikka oppilasopettajasuhteet ovat keskimäärin myönteisiä, suomalaista koulua leimaa kuitenkin opettajien ja nuorten välinen välimatka, auktoriteetti-kuilu – aivan kuin he ajoittain olisivat jonkinlaisen kouluasennekamppailun eri osapuolia. Koulu ei edelleenkään monessa suhteessa ole lasten ja nuorten tila tavalla, joka vahvistaisi itseään oppimis- ja hyvinvointiyhteisönä. (Harinen & Halme 2012.)

Henkilökohtaiset voimavarat, kuten tavoitteellisuus, hyvä itsearvostus ja elämänhallinta, näyttävät olevan keskeinen suojaava tekijä, joka lisää kouluinnostusta ja laskee koulu-uupumusta (ks. Salmela-Aro & Upadyaya 2014). Kannustava ja salliva sosiaalinen

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.5 OPPIMISMOTIVAATIO, KOULUVIIHTYVYYS JA HYVINVOINTI

ympäristö, yhteisölliset työskentelytavat ja yksilölliset oppimispolut tuottavat onnistumisen kokemuksia ja vahvistavat kiinnostusta ja itsetuottamusta. Vastuun ja velvollisuuksien hajauttaminen sekä osallisuus ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen edistävät koulua sosiaalisena yhteisönä ja tukevat koko yhteisön oppimista ja hyvinvointia. Moderni teknologia ja kulttuurinen monimuotoisuus ovat voimavaroja, jotka mahdollistavat joustavan ja suvaitsevan kohtaamisen erilaisilla foorumeilla. Näiden varaan tulisi rakentaa uudenlaista oppimisen ja hyvinvoinnin kulttuuria.

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Nuorisotoimen parissa tapahtuvat kohtaamiset ja keskustelut nuorten kanssa ovat osoittaneet, että koulujen tavat järjestää opetusta vaihtelevat paljon. Erityisesti kaupunkiseuduilla nuorilla on ystäviä, jotka käyvät eri kouluja. Monille oppilaille suomalaisen koulupäivän ja -viikon aikarakenne on jäykkä, kiivastahtinen ja toisiaan seuraavien lyhyiden oppituntien rytmittämä, mikä saattaa johtua tapauksesta riippuen vaikkapa koulukuljetusaikatauluista tai opettajien tuntisuunnitelmista. Toisten nuorten koulu puolestaan joustaa ja sopeutuu aikataulullisesti paremmin nuorten kasvuvaiheeseen ja elämäntilanteeseen. Nuorista opetuksen järjestämisen erot tuntuvat pahimmillaan mielivaltaisilta, mikä nakertaa koulunkäyntimotivaatiota niiltä, jotka kokevat tulevansa kohdelluiksi epäreilusti. Jos koulupäivän rytmi on liian tiukka, se ei mahdollista esimerkiksi yhdessä toteutettaviin laajempiin projekteihin liittyvää opiskelua eikä sellaista vapaata yhdessäoloa, joka olisi omiaan luomaan myönteisiin vertaissuhteisiin perustuvaa kouluviihtyvyyttä. Koulupäivä alkaa varhain ja alakoulussa myös päättyy varhain tehden lasten iltapäivistä joskus pitkiä ja yksinäisiä. Lisäksi lasten havaittu koulu-uupumus liittyykin osaksi konkreettiseen väsymykseen. Koulun tulee pyrkiä aikatauluissaan ottamaan huomioon lapsen ja nuoren kehitysvaihe. Teini-ikäisenä muuttuva unirytmisi tulisi ottaa paremmin huomioon koulupäivän kulkua ja rakennetta suunniteltaessa. Koulupäivän aikataulutuksen tulee lähteä oppimiseen liittyvistä tarpeista, ei koulun ulkopuolisista vaatimuksista; koulupäivän ei tulisi alkaa liian aikaisin aamulla (ks. American Academy of Pediatrics 2014) eikä se saisi muodostua liian kiivastahtiseksi oppitunnilta toiselle rientämiseksi.

Koululaiset ovat yksilöitä ja erilaisia kyvyiltään ja toimintoiltaan. Motivaatio ja myönteinen koulusuhte kasvatavat oppilaan omien onnistumisen kokemusten myötä, kuten edellä esitettyssä nykytila-analyysissä on osoitettu. Nykyään pedagogiikassa onkin korostettu yksilöllistä oppimista ja opettamista. Tämän periaatteen mukaisia pedagogisia ratkaisuja tulee lisätä ala- ja erityisesti yläluokilla. Koska oppilaiden kiinnostus ja myönteinen käsitys itsestä oppijana vahvistavat toisiaan (ks. Niemivirta & Tapola 2007), oppimistilanteiden ja tehtävien tulee tukea tällaista myönteistä sykliä: virheistä tulee tietoisesti tehdä oppimisen astinkiviä, ei epäonnistumisen pelkoa ruokkivia oppimisen ilon tukahduttajia. Painopisteen tulee siirtyä ulkokohtaisesta motivoitumisesta (suorituksista ja suorittamisesta) sisäiseen innostukseen (tutkimiseen ja oivaltamiseen). Myös oppimisvaikeuksiin pitää edelleen pystyä paneutumaan jo esiopetuksessa ja alakoulussa. Erilaisen vaikeuksien ja haasteiden tunnistamisen ja tukemisen menetelmiä tulee kehittää ja soveltaa nykyistä järjestelmällisemmin.

Koulussa oppilaat ovat jatkuvan arvioinnin ja itsearvioinnin kohteina. Nykyisin toteutettavissa muodoissaan arvoinnit ja itsearvoinnit voivat olla jopa haitallisia alakoululaisille, koska ne saattavat vaikuttaa kielteisesti lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehittymiseen (esim. Kasanen 2003).

Oppimisen arvioinnin täytyy kohdistua ensisijaisesti toimintaan, ei henkilöön, ja sen tulee vahvistaa koulunkäyntimotivaatiota ja oppimisen edistymistä. Arviointiin ja sen rooliin oppimisen tukena tulee kiinnittää huomiota: arvioinnin pitää tukea ja korostaa lasten ja nuorten vahvuuksia.

2.5 OPPIMISMOTIVAATIO, KOULUVIIHTYVYYS JA HYVINVOINTI

Yleisestä myönteisestä kouluasennekehityksestä huolimatta suomalaiset kouluetnografiat osoittavat, että koulun ihmissuhteisiin liittyy paljon lasten ja aikuisten tai koulun ja kodin välistä jännitettä (Paju 2011; Harinen & Halme 2012). Esimerkiksi viimeisimmän kouluterveyskyselyn tulosten mukaan kiusatuiksi tulleista kahdeksas–yhdeksäluokkalaista 68 prosenttia on sitä mieltä, että aikuiset koulussa eivät puutu oppilaiden keskinäiseen kiusaamiseen (THL 2014). Tämä saattaa viestiä osaltaan siitä, että oppilaat eivät luota koulun aikuisiin tarpeeksi kertoakseen heille keskinäisistä ongelmistaan (Kankkunen ym. 2010; Harinen & Halme mt.). Kouluissa onkin syytä kiinnittää huomiota tällaiseen jännitepotentiaaliin ja sukupolvien välisen luottamuspuolan mahdollisuuteen. Rehtorit ovat vastuussa koulutyöstä, mutta koulu yhteisön toimintakulttuurin kehittäminen ja yhteiskokemuksen syntyminen on viime kädessä koko koulu yhteisön asia.

Vanhemmille oppilaille voi antaa vastuu rooleja nuorempien oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa. Yhteisön vahvistamiseen voi hyödyntää nykyistä pidempiä välitunteja, iltapäivähetkiä, ruokailuaikoja ja hyytunteja. Koulua tulee vahvistaa yhteisönä, ja jokaisen oppilaan on saatava motivaation syntymiselle olennaisia pystyvyyden ja merkityksellisyyden kokemuksia.

Vaikka suomalainen tieteenalaperustaan nojaava ja oppiainekiinnittynyt opetussuunnitelma ja vahva aineenopettajaosaaminen ovat osa koulumme vahvuutta, ne voivat pahimmassa tapauksessa myös pirstoa koulupäivää sekä hajottaa oppilaan oppimismotivaatiota ja koulumenestystä ("hyvä ruotsissa, huono maantieteessä"). Aineenopettajajärjestelmässä yksittäisen opettajan ominaisuuksilla on paljon merkitystä sille, minkälaisen suhteen oppilas luo opettaviin aineisiin.

Tulevaisuuden peruskoulussa opettajien tulee tehdä jatkuvaa yhteistyötä ja suunnitella laajempien haasteiden ympärille rakennettua yhdessä oppimista. Opettajan rooli muuttuu oppimisen valmentajaksi, ja hänen tärkeänä tehtävänä on yhdessä kollegoiden kanssa opastaa nuorten keskinäistä oppimista ja keskittyä opettamiseen tilanteissa, joissa lasten ja nuorten oma ymmärrys loppuu. Oppimisen tulee muuttua yhä enemmän haaste- ja ilmiöperusteiseksi, esimerkiksi niin, että jokaisella luokalla on vuosittain oppilaiden kanssa suunniteltavia projekteja, jotka koostuvat eri oppiaineissa opittua sekä edellyttävät kaikkien oppilaiden osallistumista. Kaikkien oppilaiden ei kuitenkaan tarvitse osallistua ja oppia samalla tavalla tai samoja asioita.

Suomalainen koulu on jokseenkin suljettu tila hierarkkisesti järjestäytyneine suhteineen. Uudessa, nykyistä avoimemmassa koulussa on opettajien lisäksi paljon muitakin aikuisia, esimerkiksi nuorisotyöntekijöitä, vanhempia, vapaaehtoisia tai alueen yrityksiä, joiden kanssa oppimista toteutetaan muutenkin kuin vain luokkahuonekontekstissa. Eri aikuisilla on erilaisia rooleja toisenlaisten oppimisympäristöjen tarjoamisessa sekä luokkien tai oppilasryhmien omissa projekteissa.

Nuoren keskeisiä kehitystehtäviä on oppia hallitsemaan omaa elämäänsä, että pystyy selviytymään mahdollisista vastoinkäymisistä ja haasteista eikä jää niiden kanssa yksin. Oppilaan koulumenestyksen käänköpuoli on usein koettu koulu-uupumus. Uupumus voidaan muuttaa innoksi tukemalla nuoren mahdollisuuksia tuntea, että hän saa aikaan tärkeitä asioita, pystyy vaikuttamaan asioihin eikä jää yksin. Turvallisessa kouluympäristössä oppilaan on saatava mahdollisuuksia käsitellä koettua kyynisyyttä ja uupumusta. Tässä nuoren omat onnistumisen ja pystyvyyden kokemukset voivat toimia vahvana suojaavana tekijänä, joten niille pitää luoda edellytyksiä.

Tutkimusten mukaan (esim. Törrönen & Vornanen 2002; Kangasniemi 2008) yksinäisyys on nuorten itsensä määrittelemä katkerin sosiaalisen syrjäytymisen muoto ja ystävät tärkeä koulumotivaatioon liittyvä asia. Erilaiset elämän muutosvaiheet, mukaan lukien koulusiirtymät, ovat ystävyysuhteiden muodostumisen kannalta keskeisiä. Koulukaverit ovat suurimmalle osalle nuorista tärkeimmät kaverit. Koulussa syntyneestä kaveriporukasta riippuu, mitä nuori tekee ja kokeilee myös vapaa-ajallaan (esim. Souto 2011). Tämän vuoksi tulevaisuuden peruskoulussa on panostettava nykyistä enemmän ensimmäisiin päiviin uudessa oppimisympäristössä. Tukea ja ryhmän vahvistamista on tarjottava siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun. Koulusta on tehtävä paikka, jossa oppilaat saavat tehdä oppimiseen liittyviä asioita omien kavereiden kanssa ja jossa he voivat itse organisoida omaa toimintaansa. Koulun on koko ajan vahvistettava ja luotava tilaa ystävyksien syntymiselle.

Nuorisotyössä on havaittu hyväksi tekniikaksi vastuun antaminen ongelmia aiheuttaville nuorille. Tätä tukevat myös motivaatiotutkimuksen havainnot autonomian vahvistamisesta ja vastuunoton lisäämisestä. Tärkeää kuitenkin on, että tämä ei tapahdu vailla aikuistukea ja sopivaa struktuuria. Koulun toimintakulttuuria on kehitettävä tavalla, jossa jokaisella oppilaalla on vapautta valita tekemisiään mutta myös velvollisuuksia muiden oppimista kohtaan. Nuorilla on tehtävittäin vaihtuvia vastuurooleja, jolloin he omaksuvat ajatuksen velvollisuudesta yhteisöä kohtaan. Oppimisen järjestämisestä sekä luokkatasolla että koko koulun toiminnassa neuvotellaan oppilaiden kanssa. Oppilailla on koulussa sananvaltaa ja valinnanvaraa (voice and choice). Koulusta on rakennettava nykyistä virikkeellisempi ja motivoitumiseen johtavaa oivaltamista tukeva ympäristö.



MIKKO JORDMAN
KRISTIAN KIILI
KIRSTI LONKA
ALLAN SCHNEITZ
MARJA VAURAS

NYKYTILAN
KUVAUS JA
KEHITTÄMIS-
EHDOTUKSET

2.6 0



MIKKO JORDMAN
KUUSANKOSKEN LUKIOSSA VUONNA 1979

PPIMISYMPÄRISTÖT JA -MENETELMÄT

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.6 OPPIMISYMPÄRISTÖT JA -MENETELMÄT

”OSAAMISTA JA YMMÄRRYSTÄ LUOVA OPPIMISYMPÄRISTÖ EI SYNNY OPPIAINESIDONNAISESTA TIETOKAADON PEDAGOGIIKASTA”

Suomalaisessa koulussa käytetään edelleen liian vähän digitaalista teknologiaa (OPH 2014). Ongelmana on, että nykyinen melko vähäinenkin käyttö enimäkseen toisintaa perinteisen koulun tietokäytäntöjä eikä valmista nuoria tämän päivän ja tulevaisuuden kompleksisiin tilanteisiin, joissa osaamisten yhteisöllistäminen on menestyksen ehto. Tämä näkyy siinä, että vaikka Suomessa on investoitu voimakkaasti laitteisiin ja verkkoyhteyksiin, pedagogiikka ja koulujen toimintakulttuuri eivät ole riittävästi muuttuneet (OKM 2010).

Tulevaisuudessa ihmisten pitää hallita yhä enemmän moniselitteisyyttä ja ymmärtää yhä monimutkaisempia ongelmia. Oppiminen on entistäkin kokonaisvaltaisempaa. Ihmiskunta joutuu ratkaisemaan erilaisia viheliäisiä ongelmia (*wicked problems*), joissa yhden oppiaineen tai ammattikunnan osaaminen ei riitä. Esimerkiksi talouskriisin tai ilmastonmuutoksen ymmärtäminen on valtavan monimutkainen asia. Suuri osa työelämässä kohdattavista tehtävistäkin on nykyään luonteeltaan hyvin avoimesti määriteltyjä ja moniulotteisia. Pitää myös kehittää luovuutta, innovatiivisuutta ja ajattelun taitoja sekä koulussa että työelämässä ja tulla toimeen hyvin erilaisten ihmisten kanssa. Lisäksi uuden, ennalta tuntemattoman osaamisen tehtävät ja ammatit lisääntyvät kiihtyvällä vauhdilla, samalla kun entisiä ammatteja katoaa muualtakin kuin fyysisen työn maailmasta. Näihin tehtäviin ei ole valmista tietoperustaa, vaan tietoa on luotava tiederajat ylittämäl-

lä (Hytönen, Palonen, Lehtinen & Hakkarainen 2014; Cantell 2015). Koulutuksen on synnyttävä mahdollisuuksia ja taitavuutta tällaiseen ammatilliseen toimintaan vaadittavan tiedon luomiseen oppimispolkujen alusta alkaen. Onkin vakavasti kysyttävä, mahdollistavatko suomalaisissa kouluissa toteutettava pedagogiikka ja opetussuunnitelmat näin vaativan oppimisen. Vastauksemme on, että ei. PISA-menestyksestä huolimatta nykypedagogiikka on monilta osin tullut tiensä päähän.

Eri oppiaineiden tietoa integroiva oppiminen on lasten luontainen tapa hahmottaa maailmaa, ei oppiaineista käsin lähestyminen. Kokonaisvaltaisempi lähestymistapa antaa perustan luoda koulussa opittavaa tietoa uudella tavalla. Ilmiölähtöinen ajattelu on lapselle luontaista (Cantell 2015; Lonka ym. 2015), ja keskeisiä kehittymisen välineitä ovat asioiden ja ilmiöiden ihmettely ja kysymysten tekeminen (Karlsson 2014; Lonka, Hakkarainen & Sintonen 2000). Tälle luontaiselle ilmiölähtöiselle ajattelulle on luontevaa rakentaa ajattelua ja osaamista, jossa integroidaan eri oppiaineiden tarjoamia perusaineiksia kokonaisvaltaisemmaksi ymmärrykseksi. Tämä edellyttää opetussellista syklisyyttä oppiainekohtaisten perusteiden ja integroinnin välillä, mihin parhaimmillaan sisältyy myös esimerkiksi matematiikassa ja luonnontieteissä välttämätön käsitteellinen muutos kriittisissä vaiheissa. Puhtaasti oppiainejakoinen ajattelu, joka onneksi uusissa opetussuunnitelmissa on pyritty purkamaan, johtaa nopeasti kouluvuosien aikana todellisuudesta erilliseksi miellettyyn tietoon radikaalein motivaationaalisin seurauksin. Pelkkien faktojen osaaminen ei mahdollista monimutkaisten ja -tieteisten ongelmien ratkaisemista.

Oppimisen vaatimusten ja osin ennakoimattoman osaamisen vuoksi sekä lapset ja nuoret että opettajat tarvitsevat koulukulttuurin ja oppimisympäristöjen muutosta, joka yhä vahvemmin tarjoaa ajattelun haasteita mutta samalla tukea myös sosiaalisella, motivationaalisella ja tunnetasolla (Vauras, Salonen, Lehtinen & Kinnunen 2009). Tarve jatkuvasti haastaa aiempia ajattelumalleja on paitsi älyllisesti, myös sosiaalisesti ja emotionaalisesti vaativaa. Kehittämisohjelmat, joissa on vahvasti tuotettu oppilaille henkisiä välineitä emotionaaliseen tunteiden säätelyyn ja hallintaan sekä sosiaaliseen, yhteistyössä tapahtuvaan työskentelyyn, tarjoavat malleja vastata tähän haasteeseen (Niemi, Junttila, Asanti, Clarke & Seppinen 2013; Niemi, Junttila & Asanti 2013). Myös opettajat tarvitsevat valtavasti tukea tässä työssä, eikä heidän päälleen voi jatkuvasti kaataa uusia tehtäviä ilman hyvää täydennyskoulutusta ja riittävää resursointia.

Koulun oppimisympäristöt eivät enää voi rakentua tiedon antamiseen, vaan ymmärryksen ja oivalluksen kehittämiseen (Lonka 2015, tekeillä; Lonka ym. 2014; 2015). Uusien teknologisten ympäristöjen kehittäminen on tuonut esiin sen, kuinka tärkeitä selkeät pedagogiset suunnitteluperiaatteet ovat. Liian usein suunnittelu lähtee erilaisten teknologioiden ehdolla. Ilman selkeää mallia oppimisesta ja sen tavoitteista on hankalaa kehittää uusia sulautuvia oppimisympäristöjä. Meidän tulee lakata puhumasta opetusteknologiasta, vaan puhua pikemminkin uudennaisista sosiodigitaalisen vuorovaikutuksen muodoista (Hietajarvi ym. 2014). On huolestuttavaa, että nuoret käyttävät teknologiaa vain viihteeseen koulun ulkopuolella eivätkä oppimiseen ja kehittämiseen koulussa (Hakkarainen ym. 2015, painossa).

Opetushallitus uusii noin kymmenen vuoden välein opetussuunnitelman perusteita (Aholainen 2009), mikä tärkeällä tavalla pakottaa kunnat ja koulut uusiutumaan. Vaikka nykyiset opetussuunnitelmat eivät estäkään – osin radikaalienkin – koulukulttuurin ja oppimisympäristön muutoksien syntymistä, ovat vain harvat koulut ja opettajat tähän toistaiseksi uskaltaneet. Rohkaisevia esimerkkejä kuitenkin löytyy, joista mainittakoon koulukulttuuria ravistava ns. käänteinen oppiminen (*flipped learning*). Siinä opettaja muuntautuu oppilaiden aitoa autonomiaa ja yhdessä oppimista tukevaksi ohjaajaksi. Tämä ajatus ei vielä ole kovin laajasti levinnyt koulumaailmassa harvoja kouluja ja opetusryhmiä lukuun ottamatta.

Yliopistotasolla käänteistä oppimista on jo toteutettu onnistuneesti. Esimerkiksi Helsingin yliopiston matematiikan laitoksella on opetus uudistettu täysin tietynlaisen kehittyneen mestari-kisälliopetuksen mukaan, joka noudattaa käänteisen oppimisen periaatteita: teoreettisten luentojen asemesta tiedot opiskellaan verkosta, mutta opiskelijat tekevät laskuharjoituksia yhdessä ja saavat siihen joustavaa tukea jatkuvasti. Monet vastavalmistuneet matematiikan opettajat ovat omaksuneet nämä käytännöt ja vieneet niitä kouluhin. Tämä on hyvä esimerkki siitä, että muutoksen tulisi tapahtua opettajankoulutuksen aikana. Vaihtoehtoja tarvitaan, sillä vaihtoehtoiset tavat oppia tuovat aina haastetta ja tarvittavaa raikasta dialogia koulutusjärjestelmämme kehittämiseen. Uudistavat ratkaisut on kuitenkin alistettava tutkimukselle, jotta niiden perusteeksi saadaan vankkaa uskottavuutta.

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.6 OPPIMISYMPÄRISTÖT JA -MENETELMÄT

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan tulevaisuuden taitojen (*21st century skills*) oppimista (OECD 2013; Cachia et al. 2010), joilla tarkoitetaan mm. vuorovaikutustaitoja, eettistä ymmärrystä, kokonaisvaltaisia ajattelun taitoja ja valmiuksia nivoa teknologiaa luontevaksi osaksi oppimista. Näiden taitojen oppiminen on osattava nivoa luontevasti oppimiseen ja oppimisympäristöön. Nykyinen ”läpäisyperiaate” tarkoittaa usein sitä, että kukaan ei ole vastuussa asiasta. Koko opettajakunnan – ja laajemmin koko kouluyhteisön oppijoinen ja huoltajineen – olisi toisiinsa luottaen yhdessä pohdittava, mihin oppiaineisiin ja kokonaisuuksiin tulevaisuuden taitoja nivotaan. Tällöin eri oppiaineita yhdistävät ilmiökokonaisuudet voivat antaa uudenlaisia mahdollisuuksia oppia tulevaisuuden taitoja (Lonka ym. 2014). Vaikka eheyttävien tai ilmiölähtöisten kokonaisuuksien teemat määriteltäisiinkin valtakunnan tasolla (esim. lukiossa ”ajattelun taidot”), on tärkeää, että jokainen koulu itse suunnittelee, minkä ilmiön kautta teemaa lähestytään ja mitä oppiaineita siihen integroidaan.

Digiteknologia tarjoaa jo nyt apuvälineitä vuorovaikutuksessa oppimiseen ja opettamiseen, mutta nykykoulusta tyypillisesti puuttuvat tietokäytännöt ja toimintamallit, joiden avulla sosiaalinen vuorovaikutus voidaan järjestää uudella tavalla. Teknologia sinänsä ei vielä edistä oppimista, sillä pedagogiset ja sosiaaliset käytännöt sekä tavat olla vuorovaikutuksessa ohjaavat oppimista. Pelkkä teknologia perinteisten menetelmien rinnalle tuotuna on vain kirjan ja vihkon sähköinen rinnakkainen väline. Oppimisympäristön

tulee tukea ja vahvistaa yhteistyössä tapahtuvaa oppilaiden ajattelumallien aktivointia, toiminnan säätelyä (Volet, Vauras & Salonen 2009) sekä ymmärryksen ja mielekkäiden asiayhteyksien rakentamista oppijalähtöisellä ja aktiivisella oppimisella. Luokkahuone ei tähän enää yksinään riitä, vaan verkostunut älykkyys ulottuu myös koulun ulkopuolelle (Lonka 2011). Nykykoulun todellisuus ei useinkaan tätä vastaa. Autonomia, omistajuus ja yhdessä oppiminen ovat perustarpeita, jotka koskevat kaikenikäisiä (Kumpulainen ym. 2009). Kun opetus ja oppimisympäristö muokataan myös ihmisen ikäkautta vastaaviksi, voidaan kyllästymisen ja mielekkyyden puutteen kokemuksen sijaan tuottaa sitoutunutta, pitkäkestoista motivaatiota (Vosniadou et al. 2007; Nolen, Koretsky, Vauras, Volet et al. 2014), mikä vahvistaa sinnikkyyttä oppimisessa ja tuottaa kestäväää osaamista hetkellisen kokeissa osaamisen sijaan (Lonka & Ketonen 2012; Lonka 2015). Lapsilta ja nuorilta ei saa riistää oivaltamisen iloa, joka on kaiken tieteellisen ja taiteellisen toiminnan taustalla. Oivallukset ja ideat ovat keskeisiä myös Suomen tulevaisuuden rakentamisessa. Niiden kehittäminen on taito, jonka oppiminen alkaa jo varhaislapsuudessa.

Peruskoululla on erityinen rooli suomalaisessa yhteiskunnassa tasa-arvon toteuttamisessa. Oppilaat ansaitsevat saada jatkossakin laadukasta opetusta kautta koko Suomen. Koulun ydintehtävä on muuttunut opettamisesta kasvun ja oppimisen tukemiseen. Koulun tulee olla sellainen ympäristö ja yhteisö, jossa oman osaamisen ja tietämyksen rakentaminen on jokaiselle parhaalla tavalla mahdollista ja jossa oppilaan aktiivisuudella on keskeinen rooli.

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Oppimismenetelmät

Maailma on muuttunut ja koulu sen mukana sekä muutoksen kohteena että sen tekijänä. Oppimista tapahtuu yhä enemmän koulun ulkopuolella (Kumpulainen ym. 2009). Ilman laajaa ja osallistavaa prosessia mitkään uudet toimintatavat ja pedagogiikat eivät leviä. Suomessa on tätä varten opetussuunnitelman perusteet -prosessi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet linjaavat aina noin kymmeneksi vuodeksi, mitä oppimisen ja sen arvioinnin tulee olla peruskoulussa. Opetussuunnitelman perusteiden onnistunut käyttöönotto on koulutasolla tapahtuvaa uusien toimintamallien tunnistamista ja miettimistä, miten se toteutetaan. Sitä varten tulee varata resursseja kouluissa tapahtuvaan reflektointiin ja vuoropuheluun (yhteisöllinen ja elinikäinen ammatillinen kehittyminen) uuden opetussuunnitelman pohjalta myös nykyisessä tiukkenevassa taloudellisessa tilanteessa.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotettu oppiaine- ja tiederajat ylittävä tietojen ja taitojen oppiminen ja opetus on saatava aidoksi osaksi opetusta. Tämä edellyttää mahdollisuuksia ja tukea eri aineiden opettajien yhteisopetukselle samoin kuin mahdollisuuksia ja kannusteita uudenlaisille aineenopettajien aineyhdistelmille niin omassa yliopistollisessa peruskoulutuksessa kuin opettajarekrytoinneissa. Ilmiölähtöinen oppiminen eli oppiaineiden rajat ylittävä asioiden ja prosessien tarkastelu ja ymmärtäminen on nykymaailmassa tärkeää. Sitä on melko mahdotonta toteuttaa kouluissa ilman, että jo opiskeluaikana toteutetaan ilmiölähtöisiä projekteja (Cantell 2015).

Hyvä esimerkki luontevasta tavasta toteuttaa opetusta holistisesti on taidetta hyödyntävä kokemuksellinen, situaalinen oppiminen. Siinä so-

velletaan yhdistetysti esimerkiksi draamaa, kuvanveistoa, käsityötä ja tarinoita. Esimerkiksi luonnontieteissä uudet virtuaaliset oppimisympäristöt, joissa yhdistyvät eri tieteenalojen ja oppiaineiden sisällöt, tukevat integroitua oppiainerajat ylittävää opetusta ja luovat luontevan mahdollisuuden esimerkiksi eri oppiaineiden opettajien samanaikaisopetukselle tai jaetulle opetukselle (Esim. Telenius, Yli-Panula, Ahtineva & Vauras 2014.)

Opettajien kouluttautumista digitaalisten oppimisympäristöjen mahdollistaviin yhteisöllisiin ja luoviin työtapoihin on tuettava. Tärkeää on kokea omakohtaisesti, miltä tuntuu oppia yhdessä luovalla tavalla mahdollisimman erilaisten ihmisten kanssa. Tämä merkitsee yliopistollisten perus- ja erikoistumisopintojen kehittämistä, mikä on ensisijaista etenkin aineenopettajakoulutuksessa sekä opettajien ammatillisessa kehittämisessä (Tynjälä 2006).

Uudet pedagogiset mallit ovat tärkeitä (Lonka 2011; 2012; 2015, tekeillä). Tällöin keskiöön nousevat luokkahuoneiden rajojen rikkominen, samanaikaisopetus ja koulutilojen uudelleen suunnittelu. Mallia tulisi ottaa esimerkiksi Oulun yliopiston normaalikoulun Ubiko-oppimisympäristöstä, joka on osa valtakunnallista RYM Sisäympäristöt -hanketta. Koulun kehittämisessä on tärkeää, että uudet pedagogiset käytännöt mahdollistetaan vaikuttamalla tilasuunnitteluun, sisustukseen, akustiikkaan ja teknologian käyttöön. Ubiko-oppimisympäristö ei ole hieno uusi rakennus, vaan innovatiivisesti remontoitu vanha koulu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)

Keskeistä on varmistaa, että vuonna 2016 voimaan tuleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kokonaisvaltainen ote toteutuu aidosti kaikissa kouluissa. On tärkeää varmistaa, että opetussuunnitelman toteuttamiseen on koulukohtaisesti

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.6 OPPIMISYMPÄRISTÖT JA -MENETELMÄT

riittävästi resursseja. Esitämme, että opetussuunnitelman toteutumista seurataan kansallisesti ja arvioidaan sen onnistumista. Tarvitaan sellaisia menetelmiä, joilla arviointi kohdentuu nimenomaan suoraan opetussuunnitelman toteuttamiseen. Mitäminen ei saa olla itsetarkoituksellista, vaan sen tulee tukea kehitystyötä. Pitäisi tarkastella enemmän hyviä prosesseja (best practices) kuin arvosanoja tai lopputuloksia, sillä oppilaiden opintosuorituksen kautta arvioimalla voidaan aiheuttaa opetus- ja oppimisprosesseihin paineita, jotka eivät edistä opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista. Myös kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia pitää jatkuvasti arvioida.

Jotta opetussuunnitelman perusteiden toteutusta voi kansallisesti seurata, tulee prosessilla olla kansallinen mittaristo ja seuranta. Työn pohjaksi esitämme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, vuonna 2010 julkaistua kansallisen TVT-opetuskäytön suunnitelmaa sekä tuoreimpia tutkimustuloksia (Kankaanranta 2011). Lisäksi tulee kiinnittää huomiota fyysisen työympäristön jatkuvaan kehittämiseen. Tämä voi johtaa siihen, että paikoin luovutaan pienistä kouluista ja kehitetään toimiva kouluverkko, jotta resursseja riittää muuhunkin kuin välttämättömiin homesaneerauksiin.

Teknologian tarjoamat mahdollisuudet käyttöön oppimisen ehdoilla

On sinällään tärkeä varmistaa, että laitteiden määrä kouluissa on riittävä ja että digitaaliset sisällöt tulevat osaksi kaikkien koulujen arkea. Ne eivät yksinään muuta toimintatapoja. Tästä osoituksena on se, että Suomen kouluissa on Euroopan parhaisiin kuuluva sähköinen varustus, mutta Suomen kouluissa käytetään tietotekniikkaa vähiten Euroopassa.

Koulut tarvitsevat tukea oppilasta aktivoivien työtapojen ja toimintamallien käyttöönotossa, jotta niistä tulee osa koulujen arkea. Opetusministeriö jakoi vuonna 2014 valtionavustusta pedagogiseen ICT-käytön ohjaukseen 3 miljoonaa euroa. Jaettu valtionavustus on hyvä alku, mutta tarvitaan olenaisesti enemmän tukea, jotta tasa-arvo toteutuisi. Olemme yksi maailman johtava koulumaa, mutta tietotekniikan hyödyntämisessä on liian paljon jätetty yksittäisten koulujen vastuulle. Tarvitaankin kansallisesti tehokkaampia toimenpiteitä ja enemmän tarpeita vastaavaa tukea asian ratkaisemiseksi. Esteet käytölle tulee tunnistaa ja tarjota tukea niiden ylittämiseksi. Perinteisen täydennyskoulutuksen asemesta opettajille on tarjottava resursseja erikoistumiseen ja kouluuyhteisössä tapahtuvaan elinikäiseen ammatilliseen kehittämiseen.

Olemassa olevien koulujen korjaustarpeesta syntyvä haaste

Fyysiset toimintaympäristöt ovat uusinnan tarpeessa monessa mielessä. Pelkästään suomalaisissa peruskouluissa arviolta jopa 62 000–92 000 oppilasta altistuu vakaville sisäilmaongelmille (Tarkastusvaliokunnan raportti 2013). Senaatti-kiinteistöjen tekemän arvion mukaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kiinteistöistä yli 50 prosenttia on yli 40 vuotta vanhoja, ja ne muodostavat noin puolet kaikista kuntien omistamista kiinteistöistä. Pelkästään peruskoulu- ja päiväkotiverkon korjausvelan poisto maksaisi noin 4 miljardia euroa tai noin 0,5 miljardia/vuosi seuraavat 10 vuotta. Nykyisen kouluverkon peruskorjaus maksaisi noin 12 miljardia euroa, verkon uudistaminen kokonaan noin 9 miljardia euroa tasearvon ollessa noin 14,5 miljardia euroa. Valtava korjaustarve tulisi kääntää konkreettiseksi mahdollisuudeksi uudistaa myös toimintatapoja.

Oppimisympäristö ei ole vain koulu, vaan koko oppijan toimintaympäristö. Opetussuunnitelman rakenteet muuttuvat sisältölähtöisyydestä kohti yksilöllisen oppimisen ja yhteisöllisen tekemisen rakenteita. Oppimisympäristö ei ole enää vain luokkahuone, vaan se muodostuu monesta tekijästä. Toimiva ja terveellinen fyysinen rakennus on sen yksi ulottuvuus. Oppilaiden kannustaminen liikkumaan ja pulpetissa istumisen vähentäminen ovat keskeisiä kansanterveydellisiä haasteita. Pitkästyminen ja passiivinen istuminen koulussa ovat todennäköisimpiä järjestyshäiriöiden aiheuttajia. Nykyinen sukupolvi pitää saada liikkeelle. Tätä varten tulee kehittää uudenlaisia rutiineja ja ohjattuja tapoja aktivoida opiskelijoita. Aktivointi ei tarkoita ensisijaisesti fyysistä aktiivisuutta, vaan sitä, että ihmisen mielessä aktivoituu mielekkäitä ajatuksia ja asiayhteyksiä. Aktivoivat työtavat voivat olla hyvin strukturoituja ja suunniteltuja, kuitenkin niin, että tilaa jää keskustelulle ja lapsen omalle ajattelulle (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Hakkarainen ym. 2005; Lonka 2011; tekeillä, 2015; Tynjälä 1999). Toimintaympäristön tulee olla sellainen, että se itsessään ei pelkää mahdollista, vaan suoraan tukee ja luo monipuolista yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista, ohjausta ja vuorovaikutusta (Tynjälä 2006). Luokkahuoneiden rajat sekä koulun ja yhteiskunnan rajat tulee ylittää*. Tästä on hienona esimerkkinä Yrityskylä, jonka avulla sekä oppilaat että opettajat oppivat yrittäjyyden perusteita.

Tulevaisuuden peruskoulussa on tiedon lisäksi tärkeitä harjoitella vuorovaikutustaitoja (Talvio ym. 2013), eettistä ymmärrystä, kokonaisvaltaisia ajattelun taitoja, esteettistä kokemusta ja valmiuksia nivoa teknologiaa luontevaksi osaksi oppimista. On kansallinen haaste nivoa näiden taitojen oppiminen luontevasti osaksi oppimista ja oppimisympäristöjä.

Perinteisen koulurakennuksen tilalle tulee kehittää monipuolisempia aikuiset, lapset ja nuoret yhdistäviä toimintaympäristöjä, jotka osataan sitovat yhteen oppimisen erilaisia konteksteja. Kyseessä on haaste, jota koulut eivät yksin pysty ratkaisemaan. Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishanke on hyvä osoitus, että ratkaisemiseen tarvitaan kaikkien kouluun liittyvien tahojen välistä saumatonta yhteistyötä.

Ehdotamme, että Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeessa hyvin alkanutta työtä jatketaan ja laajennetaan. Esille nouseviin haasteisiin rakennetaan kansallisia pilotteja, joissa etsitään ratkaisuja mahdollistaa entistä parempi julkisen sektorin, tutkimuslaitosten ja yritysten yhteistyö*.

Tavoitteena on yhdessä ratkaista koulun arjesta nousevia tarpeita. Prosessi tulee tehdä tiiviissä yhteistyössä oppilaiden ja opettajien kanssa. Tärkeitä on mallintaa myös toteutettavien ratkaisujen taloudelliset ja ekologiset mittarit, jotta tutkimuslaitokset voivat arvioida toteutusmallin soveltuvuutta laajemmin.



ESA PARKKALI
OLI YKSI SEINÄJOEN
LYSEON 1C LUOKAN
40:STÄ POJASTA
VUONNA 1966

PASI HIETA
OLLI HIETANEN
BOB KARLSSON
ESA PARKKALI
ANNELI RAUTIAINEN

NYKYTILAN
KUVAUS JA
KEHITTÄMIS-
EHDOTUKSET

2.7 OPETUS



EKALUOKKALAINEN
ANNELI RAUTAINEN
OIKOKADUN
KANSAKOULUSSA
VUONNA 1966

USJÄRJESTELYIDEN KEHITTÄMINEN

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.7 OPETUSJÄRJESTELYIDEN KEHITTÄMINEN

NYKYINEN lainsäädäntö ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004; 2014) antavat mahdollisuuden jo nykyisin erilaisten joustavien ratkaisuiden käyttämiseen oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiseksi sekä opetuksen suunnittelussa ja sen toteutuksessa. Haasteena on pikemminkin se, miten olemassa olevia mahdollisuuksia pystytään hyödyntämään.

Rakenteiden joustavuudesta esimerkkeinä ovat muun muassa vuosiluokkiin sitomaton opetus, koulun antama tuki, oppilaanohjaus ja oppilashuollolliset palvelut sekä kouluajan ja koulupäivän ulkopuolella järjestettävä toiminta, kuten erilaiset loma-ajalla toimivat kerhot. Koulupäivää voidaan toteuttaa joustavasti esimerkiksi siten, että aamulla ja iltapäivällä oppilaille järjestetään ohjattua toimintaa. Myös erilaiset opetuksen jaksotukset, oppituntien, väli- ja ruokatuntien pituuden vaihtelu sekä joustavuus opetusryhmien muodostamisessa ovat perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden antamia mahdollisuuksia järjestää joustoja rakenteisiin.

Esimerkkejä **yksilöllisestä joustavuudesta** ovat erilaiset opetusjärjestelyt, joustavat ryhmittelyt, vuosiluokkiin sitomaton opetus ja opinnoissa eteneminen sekä nopeutetusti että hidastetusti, oppimissuunnitelman määrittelemä joustavuus, kuten opetuksen erityiset painoalueet, erityiseen tukeen liittyvät henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) sekä mahdolliset yksilölliset oppimäärät, joustava perusopetus sekä lisäopetuksen erilaiset, joustavat mallit.

Tuen rakenteiden joustavuudesta esimerkkeinä ovat esi- ja alkuopetuksen joustavat mallit, tuen erilaiset mallit, lahjakkuuden tukeminen, erilaiset hallintokuntien väliset yhteistyörakenteet esimerkiksi nuorisotyössä, etäopetuksen tarjoamat mahdollisuudet sekä ohjauksen ja avustajapalveluiden joustava käyttö. Resurssien joustavassa käytössä olisi vielä paljon käyttämättömiä mahdollisuuksia.

Joustavuus oppimisympäristöissä voi käytännössä tarkoittaa muun muassa tulevaisuuden oppimisympäristöjen avautumisen ja laajentumisen seurauksena formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen elementtien yhteensulauttamista. Se mahdollistaisi niin yksilökeskeisempien oppimispolkujen kuin toisaalta yhteiskunnallisten kasvatus- ja koulutustavoitteiden toteutumisen ja lähentymisen. Opetustilojen muunneltavuuteen ja joustavuuteen liittyvissä ominaisuuksissa korostuvat aihepiirimäisen samanlaisuuden piirteet, joiden seurauksena tulevaisuuden opetustilassa opiskelee useampia opetusryhmiä ja opetuksen ammattilaisia.

Opetusjärjestelyiden kehittäminen alatyöryhmä on valinnut kolme kehittämisteemaa, jotka ovat 1) johtamisen rakenteiden ja pedagogisen johtamisen edellytykset, 2) koulupäivän rakenne sekä 3) opettajien työnkuvan muuttuminen.

JOHTAMISEN RAKENTEIDEN JA PEDAGOGISEN JOHTAMISEN EDELLYTYKSET

Opetushallituksen selvityksessä (2012) todetaan*, että rehtorin asemaa koskeva säädöspohja on varsin avoin, ja rehtorin asemaa säätelee monilta osin muu kuin koulua koskeva lainsäädäntö, kuten yleiset hallintoa ja virkamiesten toimintaa säätelevät lait. Säädöspohjasta johtuen rehtoreiden työnkuvat voivat olla hyvin erilaisia. Työn sisältö on samalla muuttunut ennakoitavasta ja staattisesta dynaamisuutta, jatkuvaa muutosta ja epävarmuuden sietoa vaativaksi. (OPH 2012, 3–5.)

Perusopetuslain 37 §:ssä todetaan, että *Jokaisella koululla, jossa järjestetään tässä laissa tarkoitettua opetusta, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori.* Lisäksi perusopetuslaissa ja asetuksessa on useita kohtia, jotka koskevat rehtorin toimivaltaa eri asioissa. Pedagogista johtamista laissa ei määritellä.

Opetustyö on luonteeltaan yhteisöllistä asiantuntijatyötä. Tarvitaan keinoja ja resursseja ohjata yhteisöä toimimaan pedagogisesti johdonmukaisesti ja yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Pedagogisessa johtamisessa tärkeitä välineitä ovat ajat ja paikat, jolloin koulu yhteisössä voidaan yhdessä pohtia ja sopia periaatteita, joita koulussa noudatetaan. Käytännössä opetussuunnitelmatyön resursointi ja käytännön organisointi vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten periaatteisiin sitoudutaan ja miten ne toteutuvat. Niin ikään virka- ja työehtosopimusten määrittämät koulutus- ja suunnittelupäivät ja viikoittainen yhteissuunnittelu-aika ovat tärkeä resurssi pedagogisessa johtamisessa, koska ne tarjoavat edellä mainittua ai-

kaa yhteiseen suunnitteluun. Kunnallisessa virkaehtosopimuksessa koulutus- ja suunnittelupäiviä on kolme vuodessa ja yhteissuunnittelu-aikaa kolme tuntia viikossa. Harjoittelukoulujen työehtosopimuksessa koulutus- ja suunnittelupäiviä on vuosittain kolme ja yhteissuunnittelu-aikaa 3–5 tuntia kahdessa viikossa.

Edellä mainittujen työ- ja virkaehtosopimusten määrittämien rakenteiden lisäksi koulujen sisällä on erilaisia ratkaisuja, joilla pedagogiikkaa ja sen kehittymistä voidaan ohjailla. Esimerkiksi johtajuutta voidaan hajauttaa tiimirakenteen kautta esimerkiksi pedagogiselle tiimille, tai koulussa voi olla solu- tai aineryhmärakenteita, joiden kautta oppilaitoksen johdolla on mahdollisuus ohjata pedagogiikkaa haluttuun suuntaan. Johtoryhmän toiminta on vakiintunut suu-remmissa kouluissa.

Oppilaitoksen johtamisen työnjakoa esitellään Kuntatyonantaja-lehden artikkelissa**. Tyypillisiä ratkaisumalleja ovat erilaiset rehtori ja apulaisrehtori(t) rakenteet. Pienille kouluille tyypilliset johtajaopettajaratkaisut ovat vähenemässä koulujen kokojen kasvaessa.

Koulujen organisaatorakenne on perinteisesti ollut ohut, ja rehtorille on kasautunut paljon vastuuta ja tehtäviä. Vuohijoen väitöskirjan (2006) mukaan 80 % rehtoreista koki olevansa yllirasittuneita. Erityisen raskaita koettiin oppilashuoltoon liittyvät tehtävät. Oppilashuoltoon kohdistuvat vaatimukset ovat kasvaneet vuoden 2006 jälkeen.

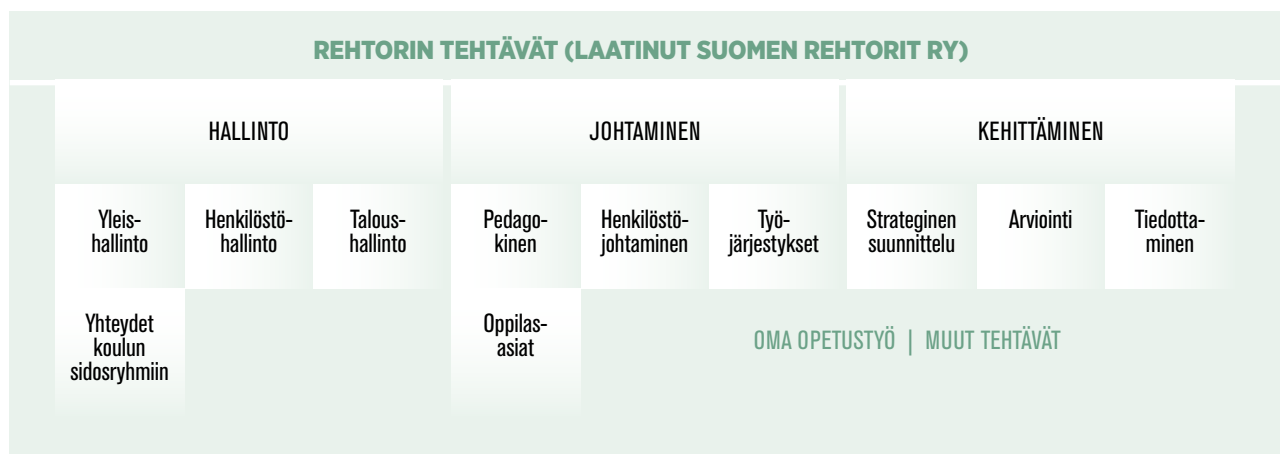
Pennasen väitöstutkimuksen mukaan varsin suuri osa rehtoreista oli noussut johtavaan asemaan omas-

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.7 OPETUSJÄRJESTELYIDEN KEHITTÄMINEN

ta työyhteisöstään ja suostunut tehtävään velvollisuudentunnosta ilman varsinaista halua johtotehtäviin. Asetelma asettaa suuria paineita uusien rehtoreiden kouluttamiseen ja työssä kehittymisen tukemiseen. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista käsittelevässä raportissa (OPH 2012:16) esitetään johtajavalmennusta ja työssäoppimisjaksoa rehtorin pätevyyden saavuttamiseen.

Oppilaitoksen johtajan työnkuva on monitahoisuudessaan erittäin haastava. Ohuen organisaatiomallin perinteen mukainen ”yleisrehtori”, joka tekee kaikki itse, on ehkä tulevaisuudessa mahdoton, ja täytyy löytää ratkaisuja, joilla vastuuta jaetaan. Kuten kuviossa 6 on esitetty, rehtorin toimenkuva sisältää hallintoon, johtamiseen ja kehittämiseen liittyviä osa-alueita, jotka jakautuvat esimerkiksi Suomen Rehtorit ry:n laatiman toimenkuvan mukaisesti erilaisiin tehtäviin.



Kuvio 6. Rehtorin toimenkuvaan kuuluu johtamisen ja kehittämisen lisäksi yhä enemmän hallintoa. (Lähde: Opetushallitus 2013, 42.)

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

KOULULAITOSJOHTAMISEN JA JOHTAMISJÄRJESTELMÄN KEHITTÄMINEN SEKÄ TYÖN RESURSOINTI

Erikokoisten koulujen johtamisen resursointi tulee arvioida uudelleen rehtoreiden työn määrän ja vaativuuden vuoksi.

Rehtorin ja mahdollisten apulaisrehtorien opetusvelvollisuudet tulee alentaa. Virka-apulaisrehtorijärjestelmän käyttöä tulee laajentaa, jotta vastuuta ja johtajuutta voidaan aidosti käytännössä jakaa. Koulussa tulee olla rakenne, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen ja yhteisen suunnittelun esimerkiksi johtoryhmä- ja tiimityöskentelyn kautta. Isojen koulujen osalta myös johtoryhmien resursointi tulee turvata. Kehittämällä johtamisjärjestelmää joustavammaksi edistetään rehtoreiden jaksamista työssä ja rehtorin ammatin houkuttelevuutta.

KELPOISUUS, KOULUTUS JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

Rehtorin kelpoisuusehtoja tulee tarkastella uudelleen työnkuvaan kohdistuneiden muutosten vuoksi.

Nykyiset rehtorin kelpoisuusvaatimukset eivät välttämättä huomioi rehtorin työn muutosta esimerkiksi henkilöstö- ja talousjohtamisen osalta. Rehtorin kelpoisuusasetuksen tulisi huomioida rehtorin tehtäviin valmentavan koulutuksen tai muulla tavalla hankitun johtamisosaamisen tarpeellisuus.

Jokaisella rehtorilla tulee olla säännöllisesti kehityskeskusteluissa päivitetty ja toteutuva henkilökohtainen kehityssuunnitelma, jossa huomioidaan koulutustarpeet sekä ammatillisen osaamisen kehittämistarpeet uran eri vaiheissa sekä työhyvinvointi.

Opetushallituksen selvityksessä Muuttuva oppilaitosjohtaminen todetaan, että rehtorin työn sisältö on muuttunut ennakoitavasta ja staattisesta dynaamisuutta, jatkuvaa muutosta ja epävarmuuden sietoa vaativaksi. Oppilaitoksen johtajan työnkuva on monitahoisuudessaan erittäin haastava. Ohuen organisaatiomallin perinteen mukainen ”yleisrehtori”, joka tekee kaiken itse, on ehkä tulevaisuudessa mahdoton, ja täytyy löytää ratkaisuja, joilla vastuuta jaetaan. Oppilaitosten johtamiseen onkin kehittynyt erilaisia johtamisen rakenteita. Parhaimmillaan tämä on suuri voimavara, mutta se vaatii myös paljon yhteistyötaitoja ja luottamusta toimintaan. Nämä rehtorin työnkuvaan kohdistuneet muutokset vaativat huomioon ottamista rehtorin pätevyysvaatimuksissa ja koulutuksessa.

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.7 OPETUSJÄRJESTELYIDEN KEHITTÄMINEN

KOULUPÄIVÄN RAKENNE

Koulupäivät ovat Suomessa alaluokilla verrattain lyhyitä, joka johtaa siihen, että aamu- ja iltapäivätoiminnalle on tarvetta myös 3.–6.-luokkalaisten keskuudessa. Yläluokilla oppilaiden koulupäivä on pidempi ja tiiviimpi. Opetustunteja saattaa olla 32 tuntia viikossa. Yläkouluissa oppilaiden osallistuminen kerhoihin on vähäistä kouluajan ulkopuolella.

Monet lapset väsyvät ja keskittyminen on vaikeaa, mikä näkyy työrauhaongelmina. PISA 2009 -tutkimuksen mukaan suomalaisissa kouluissa on levottomampaa kuin keskimäärin OECD-maiden kouluissa. WHO:n tutkimuksen mukaan (*HBSC-Study*) vähän yli puolet suomalaisista oppilaista pitää koulusta paljon tai jonkin verran. Suomessa pidetään koulusta vähemmän kuin muissa Pohjoismaissa, ja kansainvälisestikin suomalaiset sijoittuvat kouluviihtyvyyden suhteen heikoimpaan kolmannekseen. Nuoret eivät liiku riittävästi ja käyttävät paljon aikaa tietokoneiden ääressä.

Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminta ja koulun kerhotoiminta yhdessä lisäävät lapsen hyvinvointia ja viihtymistä koulussa. Koulun kerhotoiminnalla tarkoitetaan perusopetuslain (628/1998) 47 § ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004; 2014) määriteltyä toimintaa, jonka järjestämisen periaatteet tulee kirjata paikalliseen opetussuunnitelmaan ja josta koulun tulee määrätä vuosittaisessa työsuunnitelmassaan. Koulun kerhotoiminnan tavoitteina ovat muun muassa kodin ja koulun kasvatustyön tukeminen, lasten ja nuorten osallisuuden lisääminen sekä harrastuneisuuden tukeminen ja myönteisten harrastusten edistäminen.

Uusia toimintamalleja joustavan koulupäivän järjestelyiksi on kokeiltu yhteensä 11 kunnassa vuosina 2013–2014. Kokeiluissa kerhotunteja on sijoitettu niin koulupäivän alkuun, loppuun kuin keskellekin. Joustavan koulupäivän tavoitteina ovat olleet koulupäivän uudelleen organisoiminen ja toteutustapojen uudistaminen, oppimisympäristöjen muokkaaminen tukemaan harrastustoimintaa, oppilaiden hyvinvoinnin, viihtyvyyden ja koulun ilmapiirin parantaminen sekä kodin ja koulun yhteistyön vahvistaminen. Joustavaa koulupäivää kehittäneiden kuntien Opetushallitukselle antamassa palautteessa on tullut esiin, että keskeillä koulupäivää järjestettyyn kerhoon oppilaat tulevat opettajien havaintojen mukaan mielellään, ja aktiivisuus jatkuu kerhon jälkeiselläkin oppitunnilla. Joustava koulupäivä on tukenut koulun perustehtävää.

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Koulun kerhotoiminnan resurssit ja riittävä rahoitus turvataan jatkossa kaikille opetuksen järjestäjille. Uusia yhteistyö- ja rahoitusmuotoja etsitään aktiivisesti liikunta-, kulttuuri-, kirjasto- ja nuorisotoimen sekä yritysmaailman kanssa. *Kerhotoiminta on ainutlaatuinen paikka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti myös lasten ja nuorten vapaa-ajanviettopoihin, sosiaaliseen kehitykseen ja tunne-elämän tasapainoon. Yhteistyö järjestöjen ja yritysten kautta avaa monipuolisen harrastusmahdollisuuden kaikille lapsille koulupäivän jälkeen. Monipuolinen, maksuton kerhotoiminta antaa myös mahdollisuuden harrastamiseen niille lapsille, joilla ei siihen ole mahdollisuutta esimerkiksi perheen vaikean taloudellisen tilanteen ja harrastusten kalleuden vuoksi. Lisäksi koulun kerhotoiminta on kunnille kannattava taloudellinen satsaus ennaltaehkäisevään työhön. Kerhoja pitävät sekä opettajat että yhteistyökumppanit.*

Huoltajat otetaan aktiivisina toimijoina kerhotoimintaan esimerkiksi pitämään kerhoja, esittelemään omia harrastuksiaan tai ammattejaan tai olemaan turvallisenä aikuisena kaikille ryhmän lapsille.

Monipuolistamalla yhteistyömuotoja ja vahvistamalla kasvatuskumppanuutta vahvistetaan kodin ja koulun yhteistyötä. Samalla kehitetään uusia toimintatapoja yhteistyöhön huoltajien kanssa. Koulun kerhotoiminta on lapsille ja nuorille tärkeä kasvuympäristö ja perheille tärkeä tukipalvelu.

Opetushallitus käynnistää ja ohjaa joustava koulupäivä mallin kokeiluja.

Toimintaa on tällä hetkellä 11 kunnassa. Seuraavina vuosina tavoitteena tulisi olla kaksinkertaistaa Joustavan koulupäivän verkostoon kuuluvat opetuksen järjestäjät.

Joustavan koulupäivän kokemuksista kootaan palautetta ja tietoa, jonka jälkeen koulupäivän rakennetta ja pituutta lähdetään toteuttamaan uudella tavalla. *Koulujen kerhotoiminta tukee koulun toimintaa. Joustava koulupäivä voi koostua erilaisista rakenteista. Oppitunteja voidaan rytmittää pidemmiksi kokonaisuuksiksi, välitunnin pituutta voidaan vaihdella ja ruokatunnin kestoa voidaan muuttaa siten, että siihen yhdistetään esimerkiksi ohjattua ulkoliikuntaa. Oppilaat otetaan mukaan kerhotoiminnan ja joustavan koulupäivän suunnitteluun.*

Monialaiset oppimiskokonaisuudet antavat mahdollisuuden kehittää uudenlaisia työtapoja, joilla rikotaan koulupäivän oppituntisidonnaista rakennetta. Työpäivän rakennetta voidaan monipuolistaa ja mielenkiintoa lisätä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti esimerkiksi yhteisopettajuuden, monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja luovien oppimisympäristöjen avulla.

NYKYTILAN KUVAUS JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

2.7 OPETUSJÄRJESTELYIDEN KEHITTÄMINEN

OPETTAJIEN TYÖAJAN KEHITTÄMINEN

Peruskoulun opettajien työnkuvassa on viimeisten vuosikymmenten aikana tapahtunut muutoksia yleensä opetussuunnitelmauudistusten ja peruskoulu- sekä perusopetuslainsäädännön muutosten yhteydessä. Opetushenkilöstön työaikamallit ja palkkaus eivät sen sijaan ole rakenteeltaan muuttuneet samassa tahdissa. Palkkauksen ja työajan keskeisiä määrittäjiä ovat eri opettajaryhmien opetusvelvollisuustunnit ja ylitunnit, jotka ovat pysyneet lähes muuttumattomina koko peruskoulun ajan. Erilaisilla erityistehtävillä ja vuosisidonnaisilla lisillä sekä muilla lisillä on rakennettu vuosien kuluessa opettajille monimutkainen palkkausjärjestelmä.

Työmarkkinaneuvottelujen seurauksena peruskoulun opettajien virkaehtosopimuksesta on kasvanut satasivuinen kirjanen, johon on kertynyt pieniä muutoksia kustakin neuvottelukierroksesta. Esimerkiksi toisista opettajan työnkuvaan kuuluvista tehtävistä saa erillistä korvausta, toisista ei. Pirstoutunut ja muutenkin vanhentunut virkaehtosopimus, jossa opetusvelvollisuus määrittyy opetettavan aineen mukaan, ei vastaa muuttuneeseen työnkuvaan.

Yhteissuunnitteluun osallistumisvelvollisuus (YT-aika) on eräs merkittävimmistä muutoksista, joka opettajien työaikaan on tehty peruskoulun toiminta-aikana. Uuden opiskelija- ja oppilashuoltolain myötä opettajien työnkuvan muuttamiseen tulee uusia paineita kokonaistyöajan suuntaan. Kokonaistyöaikakokeiluja tehtiin 1990-luvun loppupuolella, mutta ne eivät johtaneet työmarkkinaneuvotteluissa uusiin järjestelyihin. Vain opinto-ohjauksessa on tällä hetkellä käytössä ns. vuosityöaika. Rehtoreilla on voimassa ko-

konaistyöaika (toiminnalliset vaatimukset huomioon ottava toimistotyöaika).

Opettajatyöpäiviin lasketaan velvollisuus varsinaisten koulupäivien ja muun työvelvollisuuden lisäksi osallistua opinto- ja suunnittelutyöhön kolmena päivänä lukuvuodessa. Kyseisistä ns. VES-koulutuspäivistä yksi voidaan pitää erityisestä syystä kahtena yhteensä vähintään kuusi tuntia kestävästä tilaisuutena. Nykyinen virka- ja työehtokoulutusjärjestelmä on ollut voimassa koko peruskoulun voimassaoloajan.

Nykyisenkaltainen opettajien täydennyskoulutus on monessa suhteessa ongelmallinen. Siitä puuttuu suunnitelmallisuus, ja sen toteuttamistavat ovat hyvin satumanvaraisia. Liian usein täydennyskoulutus perustuu kunkin opettajan omaan aktiivisuuteen. Osalle opettajista virkaehtosopimuksen mukainen koulutus jää lähes ainoaksi täydennyskoulutukseksi. Suomalainen täydennyskoulutusjärjestelmä on liian hajainen, ja Suomessa vain harvalla opettajalla on koulutus- ja kehittämissuunnitelma. Pitkäkestoisen ja ammatillista osaamista laaja-alaisesti kehittävän täydennyskoulutuksen kysyntä on laskussa. Perehdytyksen järjestäminen uusille opettajille on kansainvälisesti vertaillen meillä vähäistä. Täydennyskoulutuksella ei ole yleensä ollut vaikutusta opettajien palkkaukseen.

Tulevaisuuden koulun haasteina pidetään tietoyhteiskunnassa vaadittavaa kykyä lähestyä uusia ongelmia, esittää kysymyksiä, hakea tietoa monista erilaisista tietolähteistä ja ennen kaikkea käsitellä tietoa uusissa ennakoimattomissa tilanteissa sekä kehittää omaa ajattelua ja ymmärrystä. Tämä edellyttää opettajilta laaja-alaista osaamista ja uudenlaista täydennyskoulutusta sekä henkilökohtaista kehittämissuunnitelmaa.

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

OPETTAJIEN TYÖAJAN KEHITTÄMINEN

Erilaisten työaikamallien kehittämistä ja kokeilua jatketaan. Toimivien mallien käyttöönottoa laajennetaan.

Täydennyskoulutusvelvoite toteutetaan muulla kuin koulun työajalla. Täydennyskoulutusvelvoite nostetaan kolmesta viiteen päivään. YT-aikaa ja sen käytön joustavuutta lisätään. Erityistehtävät määritellään uudelleen ja niiden kuuluminen työaikaan tarkistetaan.

OPETTAJIEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

Lainsäädännön, opetussuunnitelman ja toimintaympäristön muuttuminen näkyy opettajien työn haasteiden lisääntymisenä. Opetusryhmät ovat yhä heterogeenisempiä ja monikulttuurisempia kuin aikaisemmin. Opettajien työnkuvassa opettajien yhteistyö paitsi perheiden myös yhteisöjen, yritysten ja muiden nuorten hyvinvointiin liittyvien instituutioiden kanssa on lisääntynyt. Myös koulu yhteisön kehittämisen tarpeet ovat osa uutta opettajuutta. Työkentän laajeneminen koululuokista ja kouluista ulospäin ympäröivään yhteiskuntaan on viime vuosina suuresti muuttanut opettajan työnkuvaa ja muuttaa sitä edelleen. Opettajien on kasvatusalan asiantuntijoina kyettävä tukemaan lapsia ja nuoria tulevaisuuden yhteiskunnassa ja elinympäristössä. Yhteiskunnan muuttuessa muuttuvat myös työ ja sen edellyttämät osaamistarpeet.

Uuden pedagogiikan toteuttaminen edellyttää opettajien jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Suomalainen täydennyskoulutusjärjestelmä on liian hajanainen, ja Suomessa vain harvalla opettajalla on koulutus- ja kehittämissuunnitelma. Opettajien täydennyskoulutusvelvoite ja täydennyskoulutuksen systemaattinen tarjonta mahdollistavat suunnitelmallisen ammatillisen kehittymisen. Opettajien ammatillisesta kehittämisestä on enemmän yksityiskohtaisia ehdotuksia seuraavan luvun yhteydessä.

The image features a teal-tinted background. On the left, a group of children from the 1960s is shown in a black and white photograph. On the right, a large, detailed image of a human arm flexing its bicep is overlaid on the teal background.

NELJÄSLUOKKALAINEN
TUULA KOSKIMIES-SIREN
TAMMELAN KANSAKOULUSSA 1963

NYKYTILAN
KUVAUS JA
KEHITTÄMIS-
EHDOTUKSET

2.8 OPETT



RITVA JAKKU-SIHVONEN • TUULA KOSKIMIES-SIRÉN
JARI LAVONEN • KATI MÄKITALO-SIEGL • ARJA VIRTÄ

TAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

2.8 OPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

LUOKAN- ja aineenopettajalta vaaditaan maisterin tutkinto, joka koostuu 300 opintopisteestä. Tutkintoon sisältyvät opettajan pedagogiset opinnot. Opettajan pedagogiset opinnot perustuvat opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta annettuun asetukseen (986/1998), jonka mukaan osana opettajan kelpoisuusvaatimuksia ovat vähintään 60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot. Pedagogiset opinnot ovat yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (794/2004) mukaisesti opettajankoulutuksen opintoja, joiden erityisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. Opetusharjoittelu kuuluu osaksi opintoja.

Luokanopettaja opettaa yleensä perusopetuksen luokkien 1–6 oppilaita. Luokanopettajalla pääaineena voi olla kasvatustiede tai kasvatopsykologia (Helsingissä), ja tutkintoon sisältyy monialaisia opintoja (60 op), opettajan pedagogisia opintoja (60 op) ja sivuaineen opintoja (60 op). Luokanopettajan koulutuksessa perehdytään kasvatukseen, oppimisen ja opettamisen tieteellisiin teorioihin sekä niiden soveltamiseen käytännön kasvatusta ja opetustilanteissa. Luokanopettajaksi opiskelu kestää noin viisi vuotta.

Aineenopettaja toimii yleensä peruskoulussa tai lukiossa, jossa hän opettaa yhtä tai useampaa ainetta. Aineenopettajalla tutkintoon sisältyvät yleensä kahden koulussa opetettavan aineen opinnot (120 op ja 60 op) ja opettajan pedagogiset opinnot. Yläkoulussa opettavan henkilön tulee suorittaa maisterin tutkinto, opettajan pedagogiset opinnot ja 60 op:n laajuiset opinnot opetettavassa aineessa tai aineissa. Lukion aineenopettajalla tulee olla maisterin tutkinto, opettajan pedagogiset opinnot ja 120 op:n laajuiset opinnot

yhdessä opetettavassa aineessa ja mahdollisesti muista opetettavista aineista vähintään 60 op:n laajuiset opinnot.

Aineenopettajan pätevyys voi saada eri tavoin, mutta opettajan pedagogiset opinnot ja opetettavan aineen opinnot on suoritettava joko maisterin tutkinnon osana tai sisällyttäen ko. opinnot korkeakoulututkintoon tai suorittamalla opettajan pedagogiset opinnot erillisinä opintoina tutkinnon jälkeen. Luokanopettaja voi saada myös peruskoulun aineenopettajan kelpoisuuden suorittamalla lisäksi vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot jossain koulussa opetettavassa aineessa. Aineenopettaja voi toimia luokanopettajana suorittamalla peruskoulussa opetettavien aineiden ja ainekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60 op).

Erityisopettajankoulutuksessa opiskelija suorittaa erityispedagogiikan ja erityisopettajan opintoja (60 op), minkä lisäksi opettajan pedagogiset opinnot on sisällytetty erityisopettajan koulutukseen. Erityisopettajan maisterin tutkintoon voivat sisältyä myös opetettavien aineiden ns. monialaiset opinnot (60 op), jolloin se antaa kelpoisuuden luokanopettajan ja erityisluokanopettajan tehtäviin.

Opettajankoulutuksen tutkintovaatimusten rakenne on samankaltainen, mutta sisällöt vaihtelevat eri yliopistoissa. Jakku-Sihvonen (2007, 17–30) vertasi eri opettajankoulutusyksiköiden luokanopettajankoulutuksia ja havaitsi silloisissa tutkintovaatimuksissa huomattavia eroja pääaineen kasvatustieteen sisällöllisissä painotuksissa. Yliopistojen strategiset painotukset ohjaavat luonnollisesti yksikköjen toimintaa ja etenkin tutkimusta, ja yksikön profiili näkyy myös koulutuksessa. Tästä huolimatta riittävä yhtenäisyys opettajankoulutuksen sisällöissä taannee nykyistä pa-

remmin oppilaiden yhdenvertaisen opetuksen kouluissa.

Opettajankoulutuksessa tulee taata – ja koulutusta tulee edelleen kehittää niin, että opettaja saa – ajanmukaiset ja riittävät tiedot ja taidot opetuksen ja oppimisen suunnitteluun, ohjaukseen ja arviointiin, oman työn kehittämiseen sekä mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen. On tarpeen kuitenkin selvittää, miten varmistetaan oppilaiden yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus opetuksessa, jos opettajankoulutusyksiköiden välillä on huomattavia eroja ja erilaisia painotuksia opetuksessa. Olisiko syytä koordinoita – yksiköiden autonomia huomioiden – tutkintovaatimuksia yksiköiden välillä nykyistä yhtenäisemmiksi? Opettajankoulutuksessa saadut valmiudet luovat perusedellytykset ammatissa toimimiselle. Kaikkia haastavia sisältöalueita, joilla osaamisen vahvistuminen edellyttää käytännön työkokemusta, ei voida sisällyttää koulutukseen (Taajamo ym. 2014). Tällainen sisältöalue on esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaaminen. Työssä oppimisen merkitys täydennyskoulutuksen yhteydessä nousee opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta merkitykselliseksi.

TÄYDENNYSKOULUTUS JA NYKYTILAN KUVAUS

Aloittavan opettajan toiminnan kannalta induktiivaiheen koulutus muodostaa tärkeän jatkumon peruskoulutuksen ja ammatillisen kehittymisen käynnistysvaiheeseen. Mentorointitoiminta on osoittautunut hyväksi tavaksi ammatillisen kehittymisen alkuvaiheen tukemisessa. Samalla kun mentorointi mahdollistaa kokeneempien opettajien tietämyksen ja kokemuksen välittymisen uusille opettajille, se mah-

dollistaa nuorten opettajien ajantasaisen tietämyksen saamisen koko koulun käyttöön. Ammatissa pidempään toimineiden opettajien täydennyskoulutuksen muotoja ovat lyhytkurssit, pidempikestoiset täydennyskoulutusohjelmat ja osallistuminen tutkimus- ja kehittämishankkeisiin. Kasvava merkitys on erilaisilla verkostoilla ja virtuaaliyhteisöillä, joissa tapahtuu merkittävää tiedonvaihtoa ja osaamisen karttumista. Virkaehtosopimuksen mukaiset koulujen VESO-päivät ovat nykyisellään muodostuneet lähinnä tulevan lukuvuoden käynnistämiskoorumeiksi ja seuraavan lukuvuoden suunnittelupäiviksi, jotka ovat sinällään tärkeä osa koulun toimintaa.

Opetusalan täydennyskoulutuksen keskeisimpiä tarjoajia ovat opetuksen järjestäjät, yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset, Opetushallitus, järjestöt ja yksityiset yritykset. Päävastuu opetushenkilöstön täydennyskoulutuksesta on koulutuksen järjestäjällä, tyypillisesti kunnalla, joka joko itse organisoii tai kustantaa henkilöstön koulutuksen. Opetushallitus hallinnoi koulutuksen tuottamista siten, että se hyväksyy tarjousten perusteella henkilöstön kehittämissuunnitelmat ja osoittaa toteuttajaorganisaatioiden käyttöön määrärahat.

Opettajien osallistuminen ja mahdollisuus päästä täydennyskoulutukseen vaihtelee. Pääsääntöisesti suuremmissa kaupungeissa henkilöstön edellytykset osallistua täydennyskoulutukseen ovat paremmat kuin haja-asutusalueilla. Suuren esteen koulutukseen pääsulle heikon talouden kunnissa ovat muodostaneet koulutukseen osallistumisen kustannukset: matka-, majoitus- ja päivärahat sekä koulutuksen hinta. Ongelmallista on myös, että suuressa osassa kuntia sijaisen palkkaaminen ei ole mahdollista, mistä syystä pitkäkestoiseen koulutukseen hakeutuminen on hiipunut.

an, didaktiikan (opetuksen ja oppimisen tutkimuksen) ja kasvatuksen historian perusteisiin ja kasvatustieteellisen tutkimuksen keskeisiin tutkimusmenetelmiin. Tavoitteena on, että opiskelija perehtyy tieto- ja viestintätekniikan monipuoliseen käyttöön myös opetuksessa ja saavuttaa riittävän kielitaidon ja valmiudet kohdata eri kulttuuritaustaisia oppilaita. Opettajaksi opiskelevaa tulee ohjata oppilaiden yksilöllisen kehityksen tukemiseen vaihtelevia opetusmenetelmiä, virikkeellisiä oppimisympäristöjä ja tieto- ja viestintätekniikan käyttöä ohjatussa harjoittelussa hyödyntäen. Opettajan tulee kyetä kriittiseen ja luovaan ajatteluun ja itsenäiseen tutkimuksen tekemiseen.

Opettajankoulutusta käsitelleen ryhmän mukaan nykyinen viisivuotinen, tiedeperustainen opettajankoulutus on syytä säilyttää. Opettajankoulutuksen yhteydessä olevien harjoittelukoulujen rooli on merkittävä ja on herättänyt suurta mielenkiintoa ulkomailla. Harjoittelukoulujen rooli tutkimuksessa on vahvistunut. Aineenopettajan pedagogisten opintojen nykyinen 60 opintopistemäärä on varsin suppea opettajan työn laaja-alaisuuden kannalta. Opintopistemäärän puitteissa esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyötä tai koulun ja yhteiskunnan keskinäistä vuorovaikutusta ei voida käsitellä riittävän laajasti.

Opettajankoulutuksessa tulee vahvistaa opettajan oman työn kehittämisen näkökulmaa, mutta opettajien ammatillinen kehittyminen edellyttää perus- ja täydennyskoulutuksen sekä ammatillisen kehittymisen tukemiseen luontevaa jatkumoa. Opettajat tarvitsevat

uuteen työpaikkaan tullessaan perehdyttämiskoulutusta, joka luo edellytykset koulun toimintakulttuurin tuntemukselle ja työyhteisön kehittävälle toiminnalle. Perehdyttämiskoulutuksessa opetushenkilöstö tutustutetaan paitsi koulun myös tärkeiden sidosryhmien ja yhteistyöverkostojen toimintaan. Lisäksi opetusalan ammattiteissa on uuden tiedon hankkiminen työn kehittämiseksi ja ajantasaistamiseksi välttämätöntä. Peruskoulutuksen jälkeistä koulutustarvetta aiheuttavat opetussuunnitelman uudistaminen, yhteiskunnassa tapahtuvat koulun ja toimintaympäristön muutokset ja uusi tutkimustieto. Nykyisellään peruskoulun suuria haasteita ovat oppilaiden koulumotivaation luominen ja ylläpitäminen, uuden viestintä- ja tietoteknologian monipuolinen hyödyntäminen opetuksessa, erityisopetusta tai erityistukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden huomioonottaminen ja yhteiskunnan monikulttuuristuminen. Täydennyskoulutuksen kehittämiseksi tarkasteluun on nostettava koulutuksen sisällöt, järjestämisen muodot sekä rahoitusvastuut.

2.8 OPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

OPETTAJIEN PERUSKOULUTUKSEN KEHITTÄMISEHDOTUKSET:

Tutkimusperustaista opettajankoulutusta tulee edelleen kehittää. *Suomalaisen opettajan vastuulla on opetuksen laaja-alainen suunnittelu sisältäen koulun opetussuunnitelman laatimisen yhteistyössä muiden opettajien ja koulun sidosryhmien kanssa. Työhön kuuluvat myös koulun toiminnan ja oman opetuksen arviointi ja edelleen kehittäminen. Opettajan työn laaja-alaisuus ja vastuullisuus edellyttävät vahvaa tutkimuksellista orientaatiota. Tutkimusperustaisuus luo vankan pohjan myös opettajan ammatilliselle kehittymiselle.*

Opettajaopiskelijoiden tulisi voida hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa sekä erilaisia virtuaaliympäristöjä omissa opinnoissaan. *Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että suomalaisessa koulutuksessa on jääty jälkeen tieto- ja viestintäteknikan (vtv:n) käytössä. Tämä asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan vtv:n perusvalmiuksien osaamisen kannalta ja siinä, miten tieto- ja viestintäteknikkaa voidaan käyttää osana omaa oppimista ja työskentelyä. Opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksissa on ilmaistava yleisesti tieto- ja viestintäteknikan osaamisen ja sen pedagogisen käytön hallinnan tavoitteet opinto- ja harjoittelujaksoille. Erityisen tärkeää on, että opettajankoulutusyksikön opinto- ja harjoittelujaksoille asetetut tavoitteet kumuloituvat ja opiskelija saa käyttökemusta tieto- ja viestintäteknikasta opetustilan-teissa.*

Tulevien opettajien tulee saada valmiuksia käyttää monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä (esimerkiksi ilmiöpohjaista opetusta) ja suunnitella sekä kehittää oppimisympäristöjä. Opettajaksi opiskeleville tulee tarjota mahdollisuus itse oppia ja kokea opettajankoulutuksesta uudenlaisia ja monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä ja nähdä niillä saavutettava hyöty oppimisessa, jotta nämä käytänteet siirtyvät kouluihin. Samalla tavalla opiskelijoille tulee tarjota elämyksiä ja kokemuksia uudenlaisista oppimisympäristöistä, jotta he osaavat kriittisesti pohtia ja kehittää oppimisympäristöjä sopivaksi omassa työssään.

Opettajien peruskoulutuksen sisällöissä tulee painottaa nykyistä enemmän kriteeriperustaista ja monipuolista oppilaan arviointia. *Opettajien koulutuksessa tulee opiskelijoita ohjata kriteeriperustaiseen oppilaan arviointiin. Oppilaan kokema arvioinnin oikeudenmukaisuus on tärkeää oppimisen ja opiskelun mielekkyyden kannalta. Siksi opettajankoulutuksessa tulee painottaa opintojen aikaisen arvioinnin monipuolisuutta ja taitoa muotoilla ja kuvata oppimistuloksien arviointiperusteita. Summatiivisen arvioinnin, etenkin perusopetuksen päättöarvioinnin, painottaminen opettajankoulutuksessa on tarpeen siksi, että päättötodistuksen arvosanat ovat ratkaisevan tärkeitä jatkokoulutuksen saamisessa.*

Sukupuolten tasa-arvokasvatusta sisällytetään opettajankoulutukseen. *Yhteiskunnassamme on edelleen miesten ja naisten välistä segregoitumista ja siitä johtuvaa eriarvoisuutta etenkin työmarkkinoilla ja palkkakehityksessä. Opettajankoulutusvaiheessa tulevien opettajien on tärkeitä tulla tietoisiksi ympäröivän yhteiskunnan työelämän*

segregaatiota ylläpitävistä sukupuoleen kohdistuvista ennakkoluuloista. Opettajiksi valmistuvia on ohjattava sukupuolisensitiiviseen kasvatukseen ja sukupuolen moninaisuuden hyväksyvään kasvatukselliseen toimintaan koulutuksessa. Luonnontieteiden, teknologian ja käsityön didaktiikan opetusta ja sukupuolisensitiivistä kasvatusta näillä aloilla tulisi vahvistaa erityisesti luokanopettajakoulutuksessa.

Kiinnitetään huomiota yhteiskunnalliseen tasa-arvo- ja ihmisoikeuskasvatukseen. Viimeaikaisten selvitysten mukaan koulutusjärjestelmässä ja myös opettajankoulutuksessa ihmisoikeuskasvatus on jäänyt hajanaiseksi ja puutteelliseksi (Matilainen 2010; Rautiainen ym. 2014). Opettajankoulutusyksiköiden välillä on näiden kysymysten osalta suurta vaihtelua. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia on tarpeen kehittää siten, että ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjen käsittely tehostuu. On tärkeää, että tulevat opettajat saavat perustiedot keskeisistä ihmisoikeuksista, ihmisoikeusasiakirjoista sekä -mekanismeista ja valmiudet näiden teemojen käsittelyyn ja ihmisoikeuksia ja yhdenvertaisuutta kunnioittavan toimintakulttuurin rakentamiseen. Tähän liittyy lapsen oikeuksien käsittely.

Demokratiakasvatus ja osallistuva kansalaisuus otetaan huomioon. Opettajankoulutusta on kehitettävä siten, että kaikki opettajiksi opiskelevat perehtyvät demokratiakasvatuksen peruspiirteisiin ja opettajan työn yhteiskunnalliseen merkitykseen sekä hankkivat valmiuksia oppilaiden osallistamiseen. Näiden sisältöalueiden käsittely kirjataan opetussuunnitelmiin kaikille opiskelijoille yhteisiin opintoihin.

Opettajankoulutusta kehitetään vastaamaan kulttuurisesti moninaisen yhteiskunnan tarpeita. Suomalainen koulu on muuttumassa kielellisesti, kulttuurisesti ja etnisesti yhä moninaisemmaksi. Kaikki opettajat tarvitsevat valmiuksia moninaisista kulttuurisista taustoista tulevien oppilaiden ja heidän vanhempiansa kohtaamiseen. Jokaisen opettajan työssä ja kaikkien oppiaineiden opetuksessa merkitystä on kielitietoisuudella ja niiden kielellisten haasteiden ymmärtämisellä, joita maahanmuuttajataustaisella tai muuhun kielelliseen vähemmistöön kuuluvalla oppilaalla voi olla. Eri opettajankoulutuksissa tähän alueeseen on jo kiinnitetty huomiota, mutta kehittämistyötä tarvitaan edelleen ja tämän koulutuksen osuutta tulee tehostaa ja monipuolistaa. Maahanmuuton myötä kouluihin on syntynyt myös tarvetta uusille opettajaryhmille (esim. oman kielen opettajat, omakieliset opettajat).

Maahanmuuttajataustaisten opettajien pätevyyskoulutusten järjestämiseen opettajankoulutusyksiköissä tulee osoittaa rahoitusta. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen tukemisessa merkittävä voimavara ovat eri kulttuuriryhmiä edustavat opettajat. Siksi on tärkeää, että maahanmuuttajataustaisille henkilöille luodaan mahdollisuuksia pätevöityä opettajiksi suomalaiseen kouluun.

Opettajaksi opiskeleville on tuotava peruskoulutuksessa esille opettajan roolin muutos ”tiedonkaatajasta” oppimisen valmentajaksi ja ohjaajaksi. Tietoyhteiskunnassa tiedon lisäksi oppimisen ja ajattelun taidot, luovuus, kommunikaatiotaidot, yhdessä tekeminen ja jakaminen ovat tärkeitä valmiuksia.

2.8 OPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Opettajaksi opiskeleville tulisi luoda intoa ja tahtotila jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen, jonka avulla he osaavat tarttua uusiin mahdollisuuksiin kehittää opetusta ja oppimista. Peruskoulutuksessa voidaan antaa tarvittavat valmiudet, mutta osa opitaan vasta ammatissa toimittaessa. Yhteiskunnan ja koulun muutos tuo opettajan työhön jatkuvasti uusia vaatimuksia, minkä vuoksi peruskoulutus ei voi antaa valmiuksia työhön esimerkiksi kahdenkymmenen vuoden päähän.

OPETTAJAN AMMATILLISEEN KEHITTÄMISEEN LIITTYVÄT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Täydennyskoulutuksen käsite ja sisältö on määriteltävä uudella tavalla. *Opettajan ammatillisesta kehittämisestä tehty tutkimus osoittaa, että nykymuotoinen täydennyskoulutus on tehotonta eivätkä koulutuksessa tarkastellut asiat siirry opetukseen ja koulun käytäntöihin. Opettajan ammatillista kehittämistä tukevalle toiminnalle tulee olla luonteenomaista opettajien keskinäinen yhteistyö ja vuorovaikutus. Opettajan itsenäistä ja ryhmässä tapahtuvaa reflektiivistä ajattelua tuetaan ja heitä kannustetaan siihen. Opettajat ovat itse aktiivisesti asettamassa kehittämiselle tavoitteita (ml. kehityssuunnitelma) ja arvioimassa omaa ja koko yhteisön kehittämistä. Ammatillinen kehittyminen tapahtuu aidoissa tilanteissa. Esimerkiksi erilaiset tutkimus- ja kehittämishankkeet ja koko opettajayhteisön yhteisöllinen toiminta, verkostoituminen, yliopisto- ja työelämäyhteistyö voivat tukea edellä kuvattua toimintaa. Etenkin tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä ja erilaisten yhteistyöverkostojen hyväksikäyttöä henkilöstön kehittämisessä*

olisi selvitettävä ja kehitettävä ennakkoluulottomasti.

Täydennyskoulutus tulee ymmärtää ammatilliseksi kehittämiseksi, joka sisältää hyvin monenlaisia toimintamuotoja. Siksi täydennyskoulutuksen asemesta on syytä puhua laajemmin ammatillisesta kehittämisestä, jota tukevat mm. osallistuminen erilaisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin, toimiminen aktiivisesti erilaisissa koulun toimintaa kehittämissä verkostoissa ja yliopisto- ja työelämäyhteistyö. Samalla on kyse myös opettajan oman työn kehittämisestä ja työhyvinvoinnista.

Opettajien täydennyskoulutukseen tarvitaan rakenteellisia muutoksia, rohkeita linjauksia, opettajien työaikajärjestelyitä sekä rehtorin roolin kehittämistä. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjät on veloitettava tukemaan opettajia laatimaan henkilökohtainen kehityssuunnitelma sekä opetuksen järjestäjiä laatimaan koulukohtainen ja/tai kuntakohtainen opettajien ammatilliseen kehittämiseen liittyvä strategia. Lisäksi tulee kannustaa erilaisten koulujen sisäisten ja ulkoisten verkostojen luomiseen.

Opetushenkilöstön pääsyn ammatillista kehittämistä tukevaan toimintaan tulee olla suunnitelmallista ja koskea koko henkilöstöä. *Nykyisiä täydennyskoulutuksen muotoja tulee kehittää. Erityisesti tulee panostaa valtion opetushenkilöstön kehittämiseen tarkoitettujen määrärahojen (mom. 29.30.20) turvin organisoitun täydennyskoulutustoiminnan kehittämiseen, jotta koulutuksen järjestämisen hallinnointikulut minimoidaan ja koulutuksessa käytettävät menetelmät vastaavat nykyajan vaatimuksia. Uudenlaisia toimintamuotoja ideoimaan tulee asettaa työryhmä, jossa on myös pienten haja-asutusalueiden koulujen edustus.*

Opetuksen järjestäjä vastaa siitä, että jokaiselle virkaan valittavalle opettajalle laaditaan henkilökohtainen kehittämissuunnitelma. Opettajien täydennyskoulutukseen osallistuminen perustuu liian harvoin henkilökohtaiseen kehittämissuunnitelmaan. Opettajan ammatillisen kehittymisen perustana on kuitenkin elinikäinen oppiminen, johon kuuluu sekä opettavien aineiden, pedagogisten valmiuksien että koulun toimintaympäristön ja toimintakulttuurin kannalta tarpeellinen itsensä kehittäminen. Opettajan henkilökohtaisen kehittymisen ja opetuksen järjestäjän pitkäjänteisen toiminnan kehittämisen kannalta kunkin opettajan henkilökohtainen kehittämissuunnitelma tarjoaa tehokkaan välineen suunnitelmalliseen henkilöstön kehittämiseen.

Opettajien oikeudesta ja velvollisuudesta osallistua ammatillista kehittymistä edistävään koulutukseen tai kehittämishankkeisiin tulee laatia kaikkia osapuolia velvoittava säädös. TALIS (2013) tutkimuksen mukaan suomalaisten opettajien mahdollisuudet osallistua ammatillista kehittymistä tukevaan toimintaan, täydennyskoulutukseen tai kehittämishankkeisiin ovat keskimäärin heikot. Koulutukseen pääsyssä on suurta kuntakohtaista vaihtelua: vauraat kunnat voivat tukea ammatillista kehittymistä monipuolisesti, mutta osa kunnista on sellaisia, joissa tuki tai esimerkiksi koulutukseen pääsy on vaikeaa. Tutkimuksessa havaittiin, että etenkin pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen osallistuminen on loppumassa. Tästä syystä olisi harkittava ammatillista kehittymistä tukevien hankkeiden ulottamista kaikille perusopetuksen opettajille. Asialla on suuri yhteiskunnallinen merkitys, sillä nykykäytännöt asettavat opettajat ja koulut hyvin eriarvoiseen asemaan: Alueellinen ja koulujen vä-

linen eriarvoistumiskehitys on vakava uhka laajaa kansallista yksimielisyyttä nauttivalle koulutuksen tasa-arvoihanteelle.

Täydennyskoulutuksen toimintamuotoja monipuolistetaan ja kohdennetaan opettajan erilaisiin ammatillisiin vaiheisiin ja tarpeisiin. Opetuksen- ja koulutuksenjärjestäjät (tai työnantajat) järjestävät induktiivaiheen koulutusta, joka on yhteistä luokan- ja aineenopettajille. Induktiivaiheen täydennyskoulutuksen sisällöt voivat liittyä esimerkiksi opettajien perehdyttämiseen käytännön koulutyössä, opettajien välisen yhteistyön kehittämiseen, koulun johtamiseen, suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja koulun toiminnan arviointiin sekä muihin keskeisiin opetustyön sisältöihin. Koulutuksen päättyessä opettajalla tulee olla henkilökohtainen kehittämissuunnitelma. Suunnitelman on tarkoitus olla dynaaminen asiakirja.

Kehitetään uutena toimintamuotona pitempikes- toista erikoistumiskoulutusta. Erikoistumiskoulu- tus on uusi koulutusmuoto, joka luo mahdollisuuden osalle opettajia kehittyä tiettyjen kouluelämässä keskeisten osaamisalueiden asiantuntijoiksi ja toimia koulun ja alueen tasolla kehittäjinä ja asiantuntijoina. Erikoistumiskoulutuksen sisältö määrittyy kouluelämän tarpeiden ja koulutusta järjestävien opettajankoulutusyksiköiden asiantun- tijuusalueiden mukaisesti. Uuteen tietoon perustu- vaa yliopistojen ja niiden erillislaitosten, kuntien, ainepedagogisten järjestöjen tms. tuottamaa täy- dennyskoulutusta tarvitaan jatkossakin. Opettajien mahdollisuuksia hakeutua näihin koulutuksiin tulee parantaa.

2.8 OPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Täydennyskoulutuksen keskeisiin sisältöalueisiin tulee kohdentaa myös momentin 29.30.20. määrärahoja. Näitä sisältöalueita ovat erityisesti tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön monipuolistaminen, oppilaan arviointikäytänteiden kehittäminen, sukupuolten tasa-arvokasvatus, demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. *Ammatissa toimii paljon opettajia, jotka ovat valmistuneet ennen internetin käyttöä ja joiden peruskoulutuksessa ei tv:n käyttöä oppimisessa ja opetuksessa ole hyödynnetty. On myös paljon opettajia, jotka eivät ole saaneet peruskoulutuksensa aikana sukupuolten tasa-arvoa tukevaa ja tasa-arvokasvatukseen valmentavaa ohjausta ja ihmisoikeuskasvatusta. Myös sukupuolisensitiiviseen luonnontieteiden ja teknologian opetukseen tarvitaan perehdyttämistä.*

Arviointikäytänteiden kehittämiseksi tarvitaan täydennyskoulutusta, koska kansalliset arvioinnit ja tutkimukset ovat osoittaneet opettajien arviointikäytänteissä olevan suurta koulukohtaista vaihtelua. Myös kriteeriperustaisen arvioinnin tuloentistä voimakkaammin opetussuunnitelman valtakunnallisiin perusteisiin lisää täydennyskoulutuksen tarvetta. Kodin ja koulun kasvatuskumppanuus on tärkeää kehittyvän lapsen ja nuoren hyvinvoinnin kannalta, ja siksi jokaisella koululla ja opettajalla tulee olla toimivat menetelmät yhteydenpitoon kotien kanssa. Tämä on tyypillinen sellainen opettajan ammatillisen toiminnan alue, johon opettajien peruskoulutuksessa ei voida paljon panostaa, vaan jonka kehittämiseen koulussa tapahtuva toiminta antaa parhaat edellytykset. Siksi tätä aluetta koskevaa täydennyskoulutusta tulisi kehittää nykyisestä huomattavasti.

Uusien pedagogisten innovaatioiden leviäminen ja käyttöönotto koulussa perustuu opettajien ammatilliseen kehittämiseen. *Innovaatiot ja uudet ideat leviävät hitaasti kouluihin. Uusien pedagogisten innovaatioiden leviämistä ja käyttöönottoa tulee edistää tukemalla opettajien yhteistyöverkostoja ja paikallisia toimijoita.*

OPETTAJANKOULUTUSYKSIKÖIDEN TOIMINTAAN JA KOULUTUKSEN ORGANISOINTIIN LIITTYVIÄ EHDOTUKSIA

Opettajakoulutusyksiköissä tulee panostaa nykyistä enemmän sellaiseen tutkimukseen, joka tukee ja palvelee suomalaista koululaitosta, ja tehdä sellaista tutkimusta, joka hyödyttää opetusta ja koulutusta. *Tutkimusrahoitusta tulisi suunnata myös vertailevaan pitkittäistutkimukseen, jonka tavoitteena on vertailla eri opettajakoulutusyksiköiden opettajiksi opiskelevien osaamista ja arvioida, millä tavalla painotettu opettajakoulutus edistää opettajan ammatissa tarvittavaa osaamista ja oppilaiden oppimista.*

Opettajankouluttajien verkostoyhteistyölle ja opettajakoulutukselle tulee laatia kehittämisohjelma. *Eri opettajakoulutusyksiköiden tutkimukselliset ja koulutukselliset profiilit ovat erilaisia. Tämä perustuu yksiköiden erilaisiin vahvuuksiin. Tulevien opettajien on kuitenkin saatava yhdenvertaiset valmiudet opetustehtäviinsä. Siksi on tarpeen, että opettajakoulutusyksiköt koordinoivat koulutuksiaan ja tekevät yhteistyötä, esimerkiksi kehittämällä tiedonvaihtoa ja koulutusyhteistyötä. Käytännön toimintamuotona voisi olla opettajan-*

kouluttajien verkostoituminen. Opettajankoulutukseen kuuluvan harjoittelun osalta tämä toteutuu erityisesti eNorssi-verkostossa. Vastaava toimintamuoto olisi tarkoituksenmukainen myös opettajan-koulutusyksiköissä.

Laaditaan opettajakoulutuksen kehittämisohjelma, joka olisi VOKKE-hankkeelle jatkoa. Myös opettajankouluttajien ammatillista kehittymistä on tarpeen tukea ja päivittää.


MUITA KEHITTÄMISEHDOTUKSIA

KOULUN JOHTAJILLE JA REHTOREILLE PITÄISI LAA- TIA HENKILÖKOHTAINEN KEHITYSMISSUUNNITELMA.

Nykyinen koulun johtajan ja rehtorin kelpoisuusvaatimus on kouluasteen opettajan kelpoisuuden lisäksi opetushallinnon tutkinto, jonka laajuus ja sisältöalueet eivät kata laajasti koulun johtamiseen liittyviä osa-alueita. Kehityssuunnitelmaan voitaisiin sisällyttää johtamisosaamisen monipuolistamiseksi mm. henkilöstöhallinnon, pedagogisen johtajuuden, virkaehtosopimusasioiden ja verkosto-osaamisen koulutusta sekä kansainvälistymiseen liittyvää koulutusta.

Tulee selvittää kansallisen virtuaaliopetuskeskuksen perustamistarve tukemaan erityisesti pienten ryhmien opetuksen ja haja-asutusalueiden opettajien täydennyskoulutuksen tarpeita.

Useissa peruskouluissa opiskelee oppilaita, joiden oman äidinkielen opetus on vaikeasti organisoitavissa tai jotka eivät voi valita haluamaansa vierasta kieltä tai joiden aineenopetus tai erityisopetus on vaikeasti järjestettävissä. Tätä varten olisi selvitettävä, mitä mahdollisuuksia erillisellä, esimerkiksi jonkin opettajankoulutusyksikön yhteyteen perustettavalla virtuaalikeskuksella olisi palvella näitä tarpeita. Virtuaalikeskukseen voitaisiin kehittää sellaisia opetuskokonaisuuksia ja opiskeluaineistoja, joita opettajien täydennyskoulutuksessa voitaisiin hyödyntää laajemminkin.



TOKALUOKKALAINEN
JARKKO HAUTAMÄKI
PITÄJÄNMÄEN KANSAKOULUSSA
VUONNA 1957

3. YHTEENVETO KEHIT



TÄMISEHDOTUKSISTA

3. YHTEENVETO KEHITTÄMISEHDOTUKSISTA

PERUSTAVOITE ON NOSTAA OSAAMINEN 21. VUOSISADAN VAATIMUSTEN TASOLLE

Peruskoulussa opiskeltavien tietojen ja taitojen yhteisenä opetussuunnitelmallisena tavoitteena on vastata niihin vaatimuksiin, joita kehittyvä työelämä ja muuttunut sosiaalinen elämä asettavat. Tästä kokonaisuudesta puhutaan 21. vuosisadan taitoina. Tärkeää on pitkäjänteiseen ja jatkuvaan, elinikäiseen oppimiseen sitoutuminen. Sitä edistää oppilaiden tyytyväisyyden kokemus, joka syntyy tavoitteiden ja niiden saavuttamisen edellyttämän tuen ja opetuksen dynaamisesta suhteesta. Dynaamisuus liittyy siihen, että tavoitteita on nostettava siten, että niiden saavuttamisen mahdollisuus on reaalinen ja samalla sellainen, jossa oppilaat – ja heidän vanhempansa – tietävät saavansa apua ja tukea koulusta.

Osaamisen tason nostamisessa erityisen tärkeänä on pidettävä ajattelun, oppimaan oppimisen ja itseohjautuvuuden tavoitteita. Nämä yleiset, oppiaineita täydentävät tavoitteet toteutuvat vain, jos kaikessa opetuksessa ja kaikissa oppiaineissa nostetaan esiin tietoisesti niitä ajattelumuotoja, joita esimerkiksi eri tieteet edellyttävät, sekä osoitetaan opittavien asioiden yhteydet toisiinsa ja oppilaiden kokemaan maailmaan. Yleistä osaamisen tason nostamisen tavoitetta tukemaan tarvitaan ratkaisuja, joilla lisätään opettajien keskinäistä sekä kaikkien koulun oppilaiden hyvinvoinnista vastaavien henkilöiden välistä yhteistyötä ja toimintaa. Lisäksi tarvitaan toimenpiteitä, joilla edistetään koulun ja sen sosiaalisen ja taloudellisen lähiympäristön rajojen joustoa painottaen perheiden osallisuutta koulutuksen merkityksen ylläpitämisessä. Samalla tulee osoittaa opetuksen ja eri oppiaineiden

merkityksellisyys oman lähialueen ja maakunnan arkipäivässä sekä tulevaisuuden työn ja sosiaalisen elämän kannalta.

Viime kädessä perustavoitteen onnistuminen edellyttää yhteistä ja jatkuvaa tietoista toimintaa, jossa oppilaat haastetaan tavoitteisiin, joiden tulee olla riittävän vaativia, jotta niissä onnistuminen tuottaa tyytyväisyyden omaan yrittämiseen ja sen tuloksellisuuteen.

Peruskoulun oppilaiden osaamistason nostaminen on otettava koko peruskoulun yleiseksi ja velvoittavaksi tavoitteeksi.

LÄHIKOULUPERIAATTEEN SÄILYTTÄMISTÄ TUKEVAT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

- *Yhteinen, julkinen, maksuton ja oppilaitaan valikoimaton perusopetus tulee säilyttää. Koulutuspolitiikalla tulee pyrkiä siihen, etteivät oppimistulokset riipu yksilön taloudellis-yhteiskunnallisesta tai etnisestä taustasta, asuinalueesta tai sukupuolesta.*
- *Kuntien tulee tukea lähikouluperiaatteen toteutumista. Hallinnon tulee huolehtia siitä, ettei kouluvalinta ja oppilasvalikointi kuten soveltuvuuskokeiden käyttö tai luokkien opetussuunnitelmallinen painottaminen loukkaa koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuutta.*
- *Kunnilta tulee edellyttää päätöksentekoa sitova pitkän tähtäimen koulutuspoliittinen ohjelma, jossa yhdenvertaisten oppimisedellytysten turvaaminen ja koulujen laadullisen eriytymisen ehkäisy ovat keskeisiä tavoitteita.*
- *Kansallisen arviointipolitiikan tulee palvella koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuutta.*

TALOUELLISTEN RESURSSIEN TURVAAMISEEN LIITTYVÄT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

- *Koulutuksella on osoitettu olevan vahva vaikutus yksilön tulotasoon sekä kansantalouden kasvuun, ja siksi korkealaatuisen opetuksen mahdollistava perusopetuksen resursointi on taattava tulevaisuudessa.*
- *Vahvistetaan sosioekonomiselta taustaltaan ja oppimistuloksiltaan heikkojen koulujen positiivista diskriminointia taloudellisesti.*
- *Opetuksen järjestäjällä tulee olla riittävät resurssit, jotta opetusryhmien koko voidaan pitää riittävän pienenä.*

OPPIMISEEN JA PEDAGOGIIKKAAN LIITTYVÄT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

- *Erilaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat sekä yhteisöllistä että yksilöllistä oppimista, tulee lisätä.*
- *Oppimisvaikeuksia sekä muita oppimiseen liittyviä haasteita tulee ennaltaehkäistä ja niihin täytyy puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jo esiopetuksessa tai viimeistään 1. luokalla.*
- *Oppilaille tulee olla mahdollisuus haaste- ja ilmiöperusteiseen oppimiseen. Koulussa tarjotaan eheyttäviä oppimiskokonaisuuksia, jotka lukuvuoden aikana kokoavat yhteen eri oppiaineissa opittua.*
- *Koulun arviointikäytäntöjä kehitetään. Arvioinnin ja numeroarvostelun tulee olla tasa-arvoista ja yhdenvertaista. Arvioinnin tulee olla monipuolista ja sen tulee tukea oppimista.*

KOULUN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMISEEN JA KOULUPÄIVÄN RAKENTEeseen LIITTYVÄT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

- *Koulua kehitetään eettisenä ja oppivana yhteisönä, jossa oppilaalla on sananvaltaa ja valinnan varaa (voice and choice) ja jossa hän ottaa vastuuta omasta oppimisestaan.*
- *Koulun toimintakulttuurin ja rakenteiden tulee tukea oppimista ja hyvinvointia sekä oppilaiden osallisuutta. Koulun tulee myös luoda ja vahvistaa ystävyksiä.*
- *Koulu on osa ympäröivää yhteiskuntaa. Kodin ja koulun yhteistyön tulee olla avointa ja dialogista.*
- *Koulun toimintakulttuuria ja johtamista kehitetään kielitietoisuutta sekä kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta vaalivaksi.*
- *Ohjausta ja moniammatillista yhteistyötä lisätään ja jäsennetään oppilaan koulupolulla ja sen nivelvaiheissa.*
- *Koulupäivän rakennetta, aloitusaikaa ja pituutta toteutetaan uusilla, erilaisilla tavoilla.*

3. YHTEENVETO KEHITTÄMISEHDOTUKSISTA

OPETTAJIEN PERUSKOULUTUKSEEN LIITTYVÄT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

- *Tutkimusperustaista opettajakoulutusta kehitetään edelleen yhteistyössä yliopistojen ja kuntien kanssa.*
- *Opettajien peruskoulutuksen ja ammatillisen kehittymisen tulee muodostaa jatkumo.*
- *Laaditaan opettajakoulutuksen kehittämisohjelma, joka on jatkoa VOKKE-hankkeelle.*
- *Opettajaopiskelijoiden tulee hyödyntää tieto- ja viestintätekniiikkaa sekä erilaisia virtuaaliympäristöjä omissa opinnoissaan.*
- *Opettajien peruskoulutuksen sisällöissä painotetaan nykyistä enemmän kriteeriperusteista, monipuolista oppilaan arviointia, sukupuolten tasa-arvo-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatusta sekä monikulttuurista osaamista.*
- *Opettajakoulutusta tulee arvioida kansallisesti.*
- *Käynnistetään opettajakouluttajien ammatillista osaamista tukeva kehittämisohjelma.*

OPETTAJIEN ELINIKÄISEEN AMMATILLISEEN KEHITTÄMISEEN LIITTYVÄT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

- *Opettajien ammatillisen osaamisen kehittyminen vaatii systemaattista täydennyskoulutustoimintaa, joka edellyttää myös täydennyskoulutuskäsitteen ja sisällön määrittelyä uudelleen.*
- *Valtakunnallinen täydennyskoulutus rakenne ja rahoitusjärjestelmä tulee uudistaa siten, että ne tukevat sekä opettajien systemaattista ammatillista kehittymistä että koulujen kehittämistä.*
- *Täydennyskoulutusta järjestetään erimuotoisena ja kohdennetaan opettajan erilaisiin ammatillisiin vaiheisiin ja tarpeisiin.*
- *Opetuksen järjestäjä vastaa siitä, että jokaiselle opettajalle laaditaan vuosittain päivitettävä henkilökohtainen kehityssuunnitelma.*
- *Uudet opettajat tulee perehdyttää työhönsä laaditun perehdyttämisohjelman mukaisesti.*
- *Säädetään opettajien oikeudesta ja velvollisuudesta osallistua ammatillista kehittymistä edistävään koulutukseen tai kehittämishankkeisiin.*

OPETTAJIEN TYÖAIKAAN LIITTYVÄT KEHITTÄMISEHDOTUKSET


- Erilaisten työaikamallien kehittämistä ja kokeilua jatketaan, ja niiden käyttöönottoa laajennetaan.
- Täydennyskoulutus toteutetaan opetustuntien ulkopuolella, ja VESO/TESO-päivien lukumäärää nostetaan kolmesta viiteen.
- Yhteistoiminta-aikaa (YT-aika) ja sen käytön joustavuutta lisätään.
- Työ- ja virkaehtosopimusten mukaiset erityistehotävät määritellään uudelleen ja niiden kuuluminen työaikaan tarkistetaan.

JOHTAMISEEN LIITTYVÄT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

- Johtamisjärjestelmiä kehitetään ja johtamisen resursointi varmistetaan.
- Rehtorin kelpoisuusehtoja tulee tarkastella uudeleen työnkuvaan kohdistuneiden muutosten vuoksi.
- Rehtoreiden koulutusta sekä johtamisosaamista kehitetään. Rehtoreilla tulee olla henkilökohtainen kehityssuunnitelma.

KOULUTUKSEN TUTKIMUKSEEN LIITTYVÄT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

- Suomalaisen peruskoulun tärkein saavutus on koulutuksellinen tasa-arvo. Sen turvaaminen ja edelleen kehittäminen tulee asettaa monitieteisen yhteiskunnallisen tutkimuksen keskiöön. Täydentävänä tutkimuskenttänä tulee olla koulutuksen vaikuttavuuden sellainen tutkimus, joka ottaa huomioon yhteiskunnan muutoksista aiheutuvat kehittämistarpeet ja kytkeytyy käynnissä oleviin ja käynnistettäviin uudistuksiin.
- Luodaan laaja-alainen ja pitkäkestoinen, kansallinen seurantatutkimusohjelma, johon kytketään yliopistot, Suomen Akatemia, Opetushallitus, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja valtioneuvosto politiikkaohjelmien kautta.
- Lisätään tutkimusta koulutuksen kansantaloudellisista vaikutuksista.
- Arvioidaan tutkimuksen avulla tehtävä-, opiskelu- ja koulunkäyntimotivaation merkitystä ja muutoksia.
- Tuetaan koulujen pedagogista kehittämistä ke- räämällä pitkittäisaineistoja tutkimuskäyttöön.
- Kuntatalouden kokonaistilanteen vaikutus opetuksen järjestämiseen tulee selvittää. Selvityksessä huomioidaan myös muiden hallinnonalamuutosten vaikutus.
- Tutkitaan vapaata perusopetukseen hakeutumista.



EKALUOKKALAINEN
KATI MÄKITALO-SIGEL
PALOJOENSUUN ALA-ASTEELLA
VUONNA 1976

Osana perusopetuksen kehittämistä opetus- ja kulttuuriministeriö selvitti, mitä peruskoululaiset ja heidän huoltajansa, opiskelijat, opettajat, rehtorit ja muut opetusalan asiantuntijat ajattelevat perusopetuksen nykytilasta, siihen liittyvistä ilmiöistä, oppimistulosten heikkenemisen syistä ja perusopetuksen kehittämistarpeista.

4. VALTAKUNNALLIN



NEN VERKKOKYSELY

4. VALTAKUNNALLINEN VERKKOKYSELY PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI

OPETUS- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus tiedottivat kyselystä kuntien sivistysjohtajia ja rehtoreita sekä hankkeen asiantuntijatyöryhmien ja ohjausryhmän jäseniä. Lisäksi kyselystä tiedotettiin myös sosiaalisessa mediassa. Myös muut yhteistyötahot, kuten Suomen Vanhempainliitto, välittivät tietoa kyselystä eteenpäin. Verkkokyselyn toivottiin tavoittavan opetustoimen henkilöstön lisäksi perusopetuksen oppilaita ja heidän huoltajiaan, opettajaksi opiskelevia sekä opetuslalla työskenteleviä asiantuntijoita sekä kaikkia muitakin perusopetuksen kehittämiseen kiinnostuneita henkilöitä.

Tulevaisuuden peruskoulu hankkeen verkkokyselyn aineisto kerättiin sähköisellä Webropol-lomakkeella, joka oli avoinna reilut viisi viikkoa (22.9.–26.10.2014) otakantaa.fi-sivustolla. Kyselyaineisto kerättiin vastaajaryhmittäin, ja siihen oli mahdollista vastata joko suomeksi tai ruotsiksi.

KYSELYLOMAKE

Kyselylomake laadittiin siten, että *Tulevaisuuden peruskoulu* -hankkeen työryhmät laativat kyselyyn väittämiä tai ehdotuksia sellaisista kysymysten aihealueista, jotka heidän näkemystensä mukaan olivat keskeisiä tai joista haluttiin eri vastaajaryhmittäin tietoa. Suomen- ja ruotsinkielinen kyselylomake ovat tämän julkaisun liitteinä 1 ja 2.

Kysely koostui taustatietokysymyksistä sekä sisältökysymyksistä, jotka oli jaettu kahteen pääteemaan:

- *osaaminen, oppiminen, motivaatio ja opetus ja*
- *opettajankoulutuksen kehittäminen.*

Teemojen yksi ja kaksi kysymykset muodostuivat väittämistä, joita vastaajaa pyydettiin arvioimaan pääasiassa vastausskaalalla 1–5, jossa 1 = täysin eri mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä, sekä kysymyksistä, joista vastaajan tuli valita yksi tai useampi vaihtoehto. Suljettujen kysymysten lisäksi kyselyssä oli kolme ns. avointa kysymystä, joihin vastaajaa pyydettiin kirjoittamaan kommenttinsa.

Ensimmäiseen teemaan, osaaminen, oppiminen, motivaatio ja opetus, liittyvät väittämät samoin kuin avoimet kysymykset oli osoitettu kaikille vastaajaryhmille. Sen sijaan kakkosteeman kysymykset, jotka liittyivät opettajankoulutuksen kehittämiseen, olivat vain opettajien, rehtoreiden, opettajaksi opiskelevien tai opetusalan ammattilaisten vastattavana.

VASTAAJARYHMÄT JA TULOSTEN RAPORTOINTI

Vastauksia saatiin määräaikaan mennessä yhteensä 6 979 henkilöltä, joista suomenkielisiä vastauksia oli 93,5 % (N = 6 523) ja ruotsinkielisiä vastauksia oli 6,5 % (N = 456). Vastaajista naisia oli 77 % (N = 5 381) ja miehiä 21 % (N = 1 488), vastaajista kahden prosentin sukupuolta ei ole tiedossa. Yli puolet (54 %) vastaajista asui kaupungeissa, noin kolmasosa (28 %) taajamissa ja hieman alle viidennes (18 %) maaseudulla. AVI-alueittain suurin osa (45 %) vastaajista oli Etelä-Suomesta; Länsi- ja Sisä-Suomesta vastaajia oli 22 %, Itä-Suomesta 14 %, Pohjois-Suomesta 13 %, Lounais-Suomesta 5 %, Lapista 2 % ja Ahvenanmaalta 0,2 %.

Vastaajaryhmittäin luokiteltuna eniten kyselyyn vastasivat oppilaiden huoltajat, sillä vastaajista lähes

puolet (45 %) oli huoltajia. Peruskoululaisia vastaajista oli yhteensä 19 %. Kyselyyn vastanneista oli 7 % luokanopettajia ja sama määrä (7 %) oli aineenopettajia. Rehtoreita tai koulun johtajia vastaajista oli 3 %. Muita kasvatusalan ammattilaisia oli vastaajista 5 %.

Tulokset on raportissa esitelty taulukoin ja pylväs-kuvioin. **Strukturoiduista kysymyksistä** on raporttiin otettu eri vastausvaihtoehtojen suorat jakaumat. Vastauksia ei ole testattu tilastollisesti, joten ryhmien vastauskeskiarvojen väliset erot eivät välttämättä ole tilastollisesti merkitseviä. Raportissa vastausten jakautuminen esitetään suorina prosentteina (vastaustaulukot) sekä keskiarvojen jakaumina (keskiarvokuviot). Keskiarvolla pystytään osoittamaan vastausten jakautuminen ”ei osaa sanoa” – ”eri mieltä” – ”samaa mieltä” asteikolla yhdellä tunnusluvulla. Mitä matalampi keskiarvo on, sitä enemmän vastauksissa on valittu ”eri mieltä” ja/tai ”ei osaa sanoa” vaihtoehtoa. Jos keskiarvo on yli 3,5, vastaajat ovat valinneet eniten ”samaa mieltä” vastausvaihtoehtoja. Korkea keskiarvo ilmaisee vastaajan tyytyväisyyttä kysymyksessä esitetyn asian toteutumiseen tai samanmielisyyttä esitetyn väittämän suhteen.

Strukturoitujen kysymysten lisäksi vastaajilta haluttiin tietoa perusopetuksen vahvuuksista, heikkouksista ja kehittämisehdotuksista, joita kysyttiin kolmella **avomella kysymyksellä**:

- Mitkä ovat suomalaisen peruskoulun hyvät puolet?
- Millaisia ongelmia suomalaisessa peruskoulussa on?
- Mainitse kolme asiaa, miten suomalaista peruskoulua pitäisi kehittää?

Avoimiin kysymyksiin saatiin runsaasti vastauksia. Suomalaisen peruskoulun hyviin puoliin ja ongelma-kohtiin saatiin yhteensä noin 15 000 kommenttia, joista noin 5 000 liittyi perusopetuksen vahvuuksiin, 5 100 ongelma-kohtiin ja 4 700 kehittämiskohteisiin.

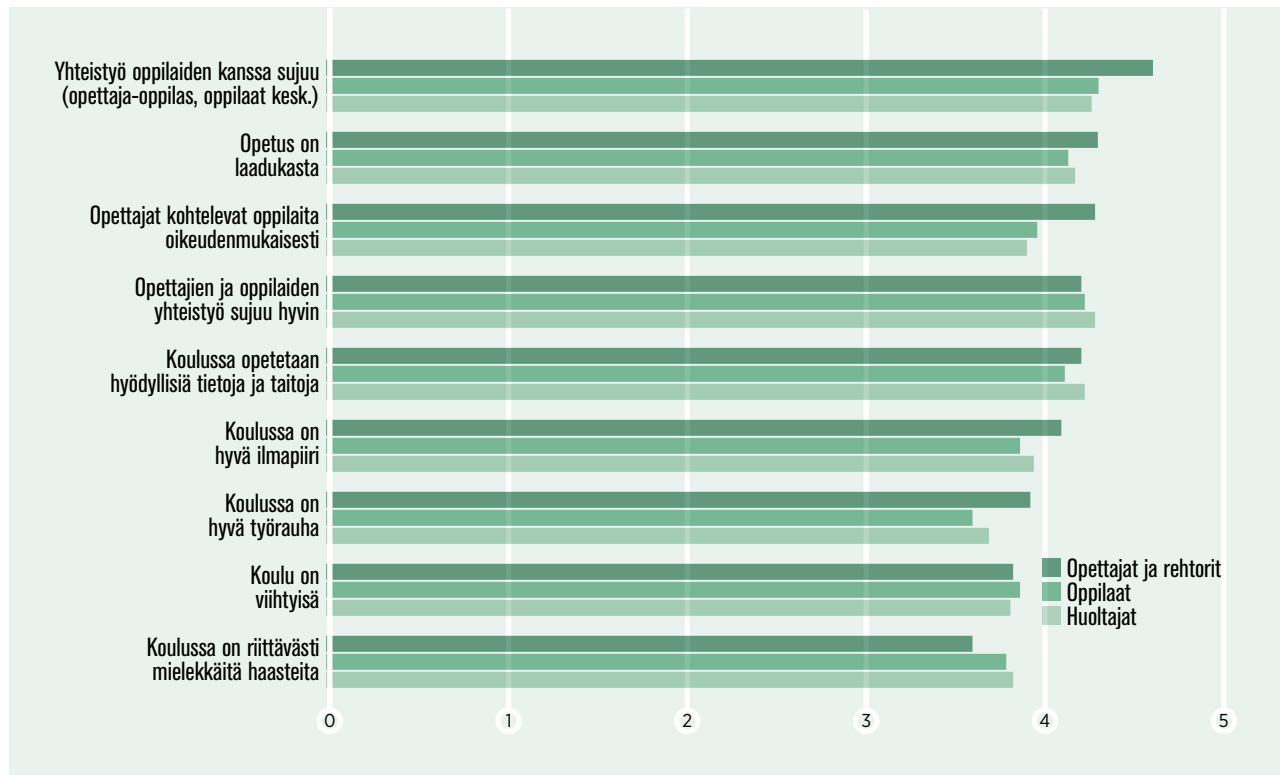
Avovastauksista koottu aineisto luokiteltiin aineistolähtöisesti. Ensin vastaukset luokiteltiin yksityiskohtaisesti ja myöhemmin näitä luokkia yhdistettiin. Avointen kysymysten vastauksista on tähän raporttiin analysoitu vasta osa, ja siksi myöhemmin tässä luvussa avointen kysymysten vastaukset on kuvattu lähinnä aineistosta nousevien keskeisten teemojen avulla. Tässä raportissa on vastaajien autenttisia kommentteja käytetty ennen kaikkea kuvaamaan aineistosta nousevia perusopetuksen vahvuuksia ja kehittämiskohteita.

KESKEISET TULOKSET

Seuraavassa esitellään osaamiseen, oppimiseen, motivaatioon ja opetukseen liittyvien **strukturoitujen kysymysten tuloksia**. Oppilaiden motivaatiota, kouluviihtyvyyttä ja kouluhyvinvointia kysyttiin muun muassa seuraavilla väittämillä:

- *Koulussa on hyvä työrauha.*
- *Koulussa opetetaan hyödyllisiä tietoja ja taitoja.*
- *Koulussa on riittävästi mielekkäitä haasteita.*
- *Opettajat kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti.*
- *Opettajien ja oppilaiden yhteistyö sujuu hyvin.*
- *Opetus on laadukasta.*
- *Yhteistyö oppilaiden kanssa sujuu (opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö sekä oppilaiden keskinäinen yhteistyö).*
- *Koulussa on hyvä ilmapöytä.*
- *Koulu on viihtyisä.*

4. VALTAKUNNALLINEN VERKKOKYSELY PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI

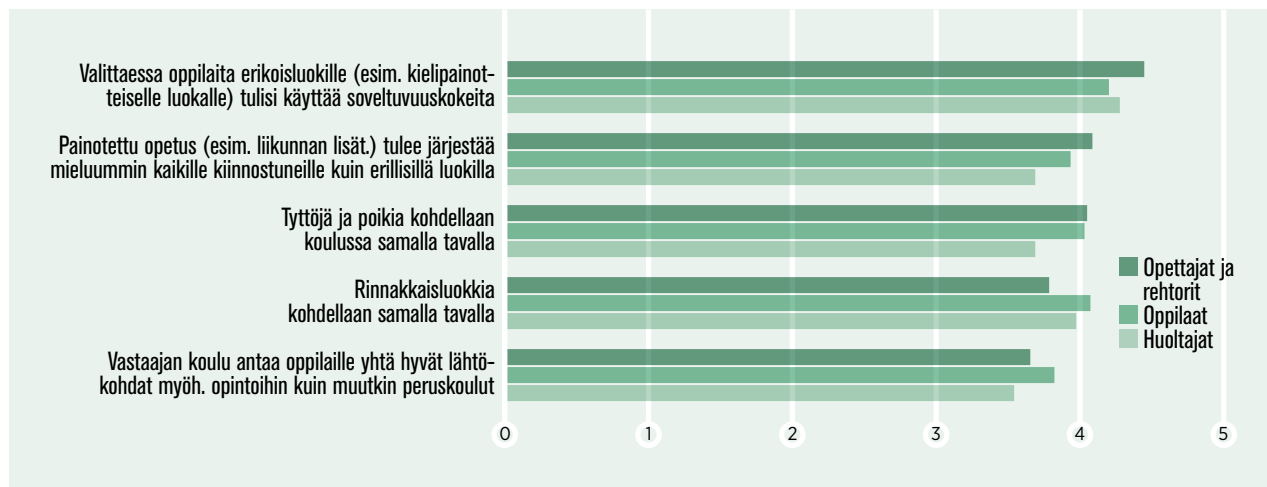


Kuvio 7. Huoltajien, oppilaiden sekä opettajien ja rehtoreiden vastauksia motivaatiota, kouluviihtyvyyttä ja kouluhyvinvointia koskeviin väittämiin.

Kuviossa 7 on esitetty, miten oppilaat ja heidän huoltajansa sekä opettajat ja rehtorit vastasivat oppilaiden motivaatiota, kouluviihtyvyyttä ja kouluhyvinvointia koskeviin väittämiin. Kuvion 7 mukaan kaikissa esitetyissä väittämässä vastaajaryhmien väliset erot olivat pieniä. Väittämässä *Opettajat kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti* huoltajien näkemys (3,9) ja opettajien sekä rehtoreiden käsitykset (4,3) poikkesivat eniten toisistaan. Kuviosta ilmenee myös, että kaikki vastaajaryhmät ilmaisivat olevansa melko samaa mieltä edellä esitettyjen väittämien suhteen.

Perusopetuksen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä asioita kysyttiin seuraavien väittämien avulla:

- *Valittaessa oppilaita erikoisluokalle (esimerkiksi kielipainotteiselle luokalle) tulisi käyttää soveltuvuuskokeita.*
- *Painotettu opetus (esimerkiksi liikunnan lisätunnit) tulee järjestää mieluummin kaikille kiinnostuneille kuin erillisillä luokilla.*
- *Vastaajan koulu antaa oppilaille yhtä hyvät lähtökohdat myöhempisiin opintoihin kuin muutkin peruskoulut.*



Kuvio 8. Huoltajien, oppilaiden sekä opettajien ja rehtoreiden vastauksia perusopetuksen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskeviin väittämiin.

- Rinnakkaisluokkia kohdellaan samalla tavalla.
- Tyttöjä ja poikia kohdellaan koulussa samalla tavalla.

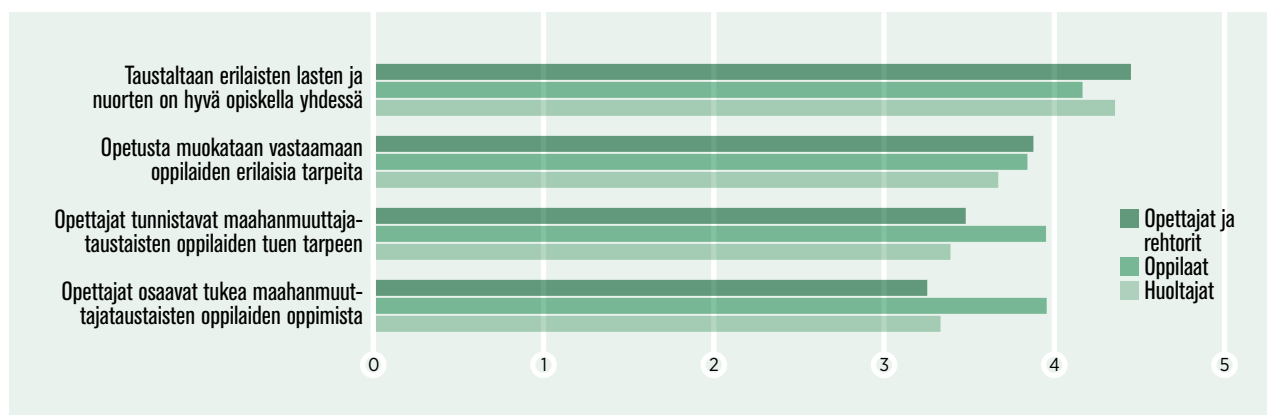
Kuviossa 8 on esitetty, miten eri vastaajaryhmät vastasivat perusopetuksen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviin väittämiin. Perusopetuksen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvissä väittämässä vastaajaryhmien väliset erot ovat melko vähäisiä. Väittämässä *Rinnakkaisluokkia kohdellaan samalla tavalla* huoltajien käsitys (3,7) poikkesi hieman opettajien ja rehtoreiden (4,1) käsityksestä. Sama koski väittämää *Tyttöjä ja poikia kohdellaan koulussa samalla tavalla*, jossa huoltajien käsitys (3,7) tyttöjen ja poikien samankaltaisesta kohtelusta oli hieman heikompi kuin opettajien ja rehtoreiden käsitykset (4,1).

Eri kieli- ja kulttuurivähemmistöjen opetukseen liittyviä asioita pyrittiin kyselyssä selvittämään seuraavilla väittämillä:

- Taustaltaan erilaisten lasten ja nuorten on hyvä opiskella yhdessä.
- Opetusta muokataan vastaamaan oppilaiden erilaisia tarpeita.
- Opettajat tunnistavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen tarpeen.
- Opettajat osaavat tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista.

Kuviosta 9 on nähtävissä, että oppilaiden huoltajat sekä opettajat ja rehtorit ilmaisivat olevansa jonkin verran samaa mieltä (3,3) siitä, että *opettajat osaavat tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista*. Sama koski myös väittämää *Opettajat tunnistavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen tarpeen*, jossa huoltajat ja opettajat sekä rehtorit olivat väittämästä jonkin verran samaa mieltä. Edellä mainituissa kahdessa väittämässä oli myös eniten eroja vastaajaryhmien välillä. Oppilaat, heidän huoltajansa,

4. VALTAKUNNALLINEN VERKKOKYSELY PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI



Kuvio 9. Huoltajien, oppilaiden sekä opettajien ja rehtoreiden vastauksia kieli- ja kulttuurivähemmistöjen opetusta koskeviin väittämiin.

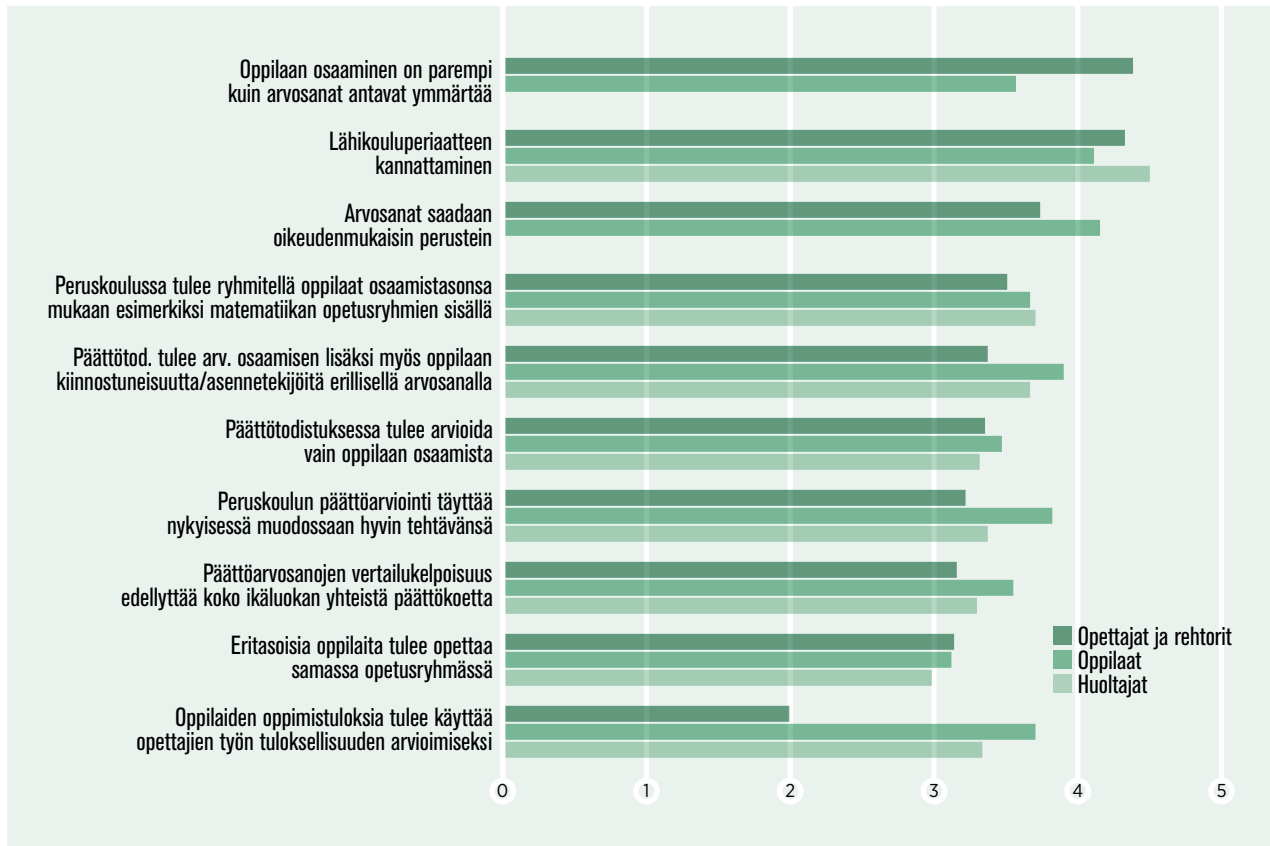
opettajat ja rehtorit olivat lähes samaa mieltä väittämän kanssa, jossa esitettiin, *että taustaltaan erilaisten lasten ja nuorten on hyvä opiskella yhdessä.*

Oppimistulosten arviointiin liittyviä väittämiä oli useita, ja ne liittyivät oppilaan arviointiin opintojen aikana, arvosanan muodostumiseen, päättöarviointiin, arvioinnin yhdenvertaisuuteen ja oppilaiden oikeudenmukaiseen kohteluun arvioinnissa. Seuraavassa on esimerkkejä väittämistä ja niiden sisältämistä aiheista:

- *Oppilaiden oppimistuloksia tulee käyttää opettajien työn tuloksellisuuden arvioimiseksi.*
- *Peruskoulun päättöarviointi täyttää nykyisessä muodossaan hyvin tehtävänsä.*
- *Päättöarvosanojen vertailukelpoisuus edellyttää koko ikäluokan yhteistä päättökoetta.*
- *Päättötodistuksessa tulee arvioida osaamisen lisäksi myös oppilaan kiinnostuneisuutta tai muita asennetekijöitä erillisellä arvosanalla.*
- *Päättötodistuksessa tulee arvioida vain oppilaan osaamista.*

- *Lähikouluperiaatteen kannattaminen.*
- *Peruskoulussa tulee ryhmitellä oppilaita osaamistasonsa mukaan esimerkiksi matematiikan opetusryhmien sisällä.*
- *Eritasoisia oppilaita tulee opettaa samassa opetusryhmässä.*
- *Oppilaan osaaminen on parempi kuin arvosanat antavat ymmärtää.*
- *Jos päättäisin niin, pystyisin korottamaan arvosanojani.*
- *Arvosanat saadaan oikeudenmukaisin perustein.*

Kuvion 10 mukaan vastaajaryhmien välillä oli eniten eroja väittämän, *Oppilaiden oppimistuloksia tulee käyttää opettajien työn tuloksellisuuden arvioimiseksi*, suhteen. Opettajat ja rehtorit olivat kyseisen väittämän kanssa jonkin verran eri mieltä (keskiarvo 2,0) esimerkiksi oppilaiden huoltajien mielipidekeskiarvoon verrattuna (3,3). Myös vastaajien käsityksissä oppilaan osaamistasosta oli eroja opettajien ja rehtoreiden sekä oppilaiden mielipidekeskiarvojen suhteen.



Kuvio 10. Huoltajien, oppilaiden sekä opettajien ja rehtoreiden vastauksia oppimistulosten arviointia koskeviin väittämiin.

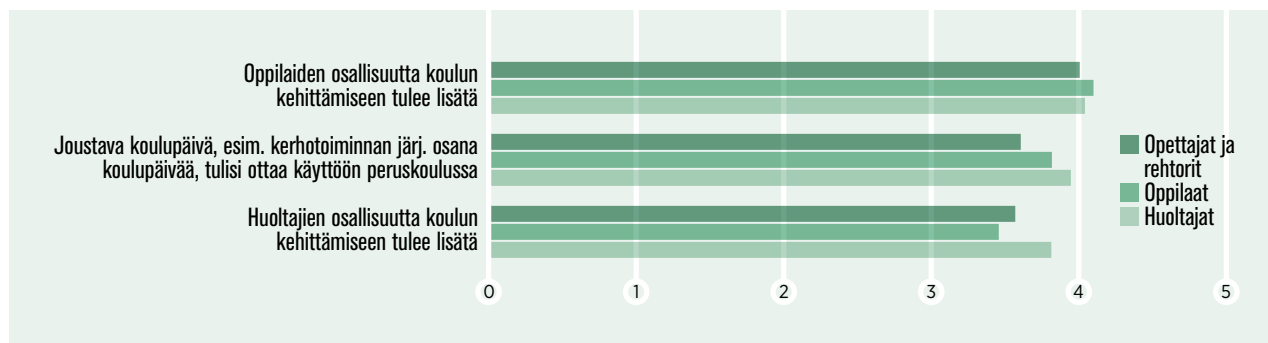
Opettajat ja rehtorit olivat väittämän, *Oppilaan osaaminen on parempi kuin arvosanat antavat ymmärtää*, kanssa keskimäärin samaa mieltä (4,4), kun taas oppilaiden näkemys asiasta oli hieman kielteisempi (keskiarvo oli 3,6).

Kaikki vastaajaryhmät olivat jonkin verran eri mieltä väittämän, *Eritasoisia oppilaita tulee opettaa samassa opetusryhmässä, kanssa*. Lähikouluperiaatteen kannattamista koskevan väittämän suhteen kaikki vastaajaryhmät olivat lähes samaa mieltä, kuten kuvio 10 ilmenee.

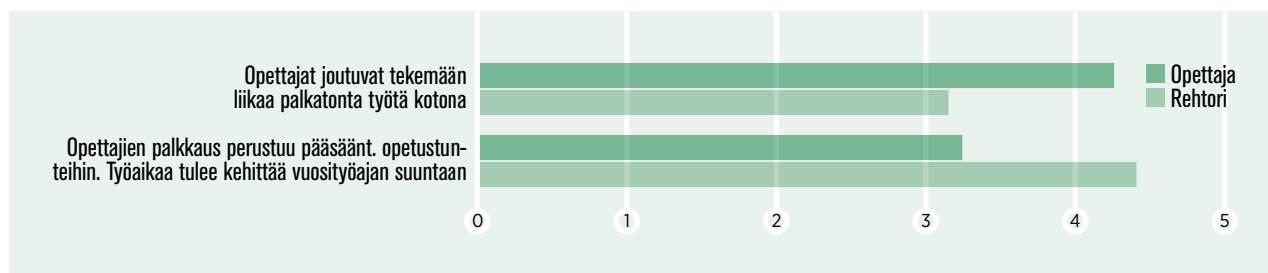
Koulupäivän rakenteen kehittämiseen liittyi seuraavat kolme väittämää, jotka esitettiin kaikille vastaajaryhmille:

- *Joustava koulupäivä, esimerkiksi kerhotoiminnan järjestäminen osana koulupäivää, tulisi ottaa käyttöön peruskoulussa.*
- *Huoltajien osallisuutta koulun kehittämiseen tulee lisätä.*
- *Oppilaiden osallisuutta koulun kehittämiseen tulee lisätä.*

4. VALTAKUNNALLINEN VERKKOKYSELY PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI



Kuvio 11. Huoltajien, oppilaiden sekä opettajien ja rehtoreiden vastauksia koulupäivän rakennetta ja joustoja koskeviin väittämiin.



Kuvio 12. Rehtoreiden ja opettajien vastauksia koulupäivän rakennetta ja joustoja koskeviin väittämiin.

Kuten kuviosta 11 ilmenee, kaikki vastaajaryhmät olivat koulupäivän rakenteeseen liittyvistä väittämistä jokseenkin samaa mieltä, eikä vastaajaryhmien välillä ollut juurikaan ole eroja.

Osana koulupäivän rakennetta ja siihen liittyviä joustoja, rehtorit ja opettajat vastasivat myös heille esitettyihin kahteen väittämään:

- *Opettajat joutuvat tekemään liikaa palkatonta työtä kotona.*
- *Opettajien palkkaus perustuu pääsääntöisesti opetustunteihin. Opettajan työaika tulee kehittää vuosityöajan suuntaan.*

Kuviosta 12 on nähtävissä, että kummassakin väittämässä rehtoreiden ja opettajien keskimääräiset vas-

taukset poikkesivat toisistaan. Opettajat olivat jokseenkin samaa mieltä väittämstä *Opettajat joutuvat tekemään liikaa palkatonta työtä kotona* (keskiarvo 4,3), kun taas rehtorit olivat keskimäärin vain hieman samaa mieltä esitetyn väittämän suhteen (keskiarvo 3,3). Samankaltaiset erot olivat nähtävissä rehtoreiden ja opettajien suhtautumisessa väittämään *Opettajien palkkaus perustuu pääsääntöisesti opetustunteihin. Opettajan työaika tulee kehittää vuosityöajan suuntaan*, sillä rehtorit olivat väittämän kanssa jokseenkin samaa mieltä (keskiarvo 4,4), mutta opettajat olivat vain hieman samaa mieltä esitetystä väittämstä (keskiarvo 3,2).

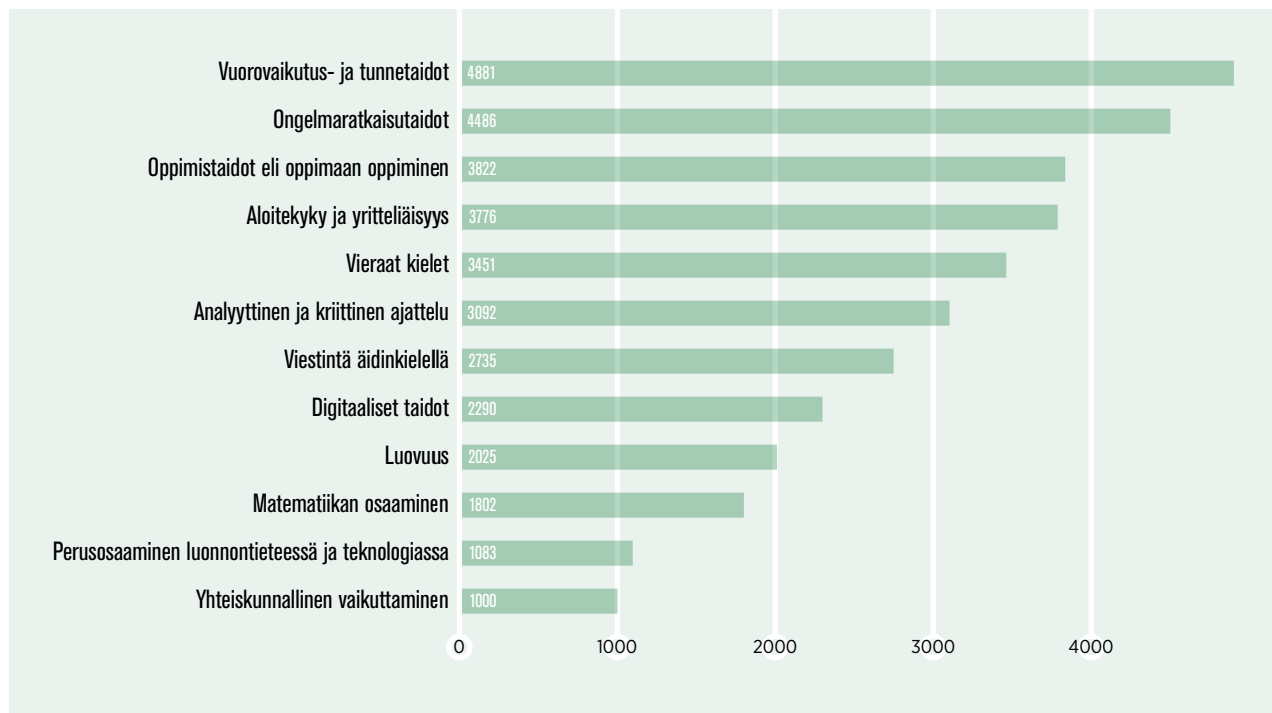
Kyselyssä pyydettiin, että vastaajat valitsisivat viisi sellaista tulevaisuuden avaintaitoa, joita heidän mie-

lestään peruskoulussa tulisi opettaa nykyistä enemmän tai paremmin, jotta oppilaat pärjäisivät tulevaisuuden työmarkkinoilla. Kyselyssä valittavia tulevaisuuden avaintaitoja olivat:

- viestintä äidinkielellä
- vieraat kielet
- ongelmanratkaisutaidot
- analyyttinen ja kriittinen ajattelu
- matematiikan osaaminen
- perusosaaminen luonnontieteessä ja teknologiassa
- vuorovaikutus- ja tunnetaidot
- aloitekyky ja yritteliäisyys
- luovuus
- digitaaliset taidot

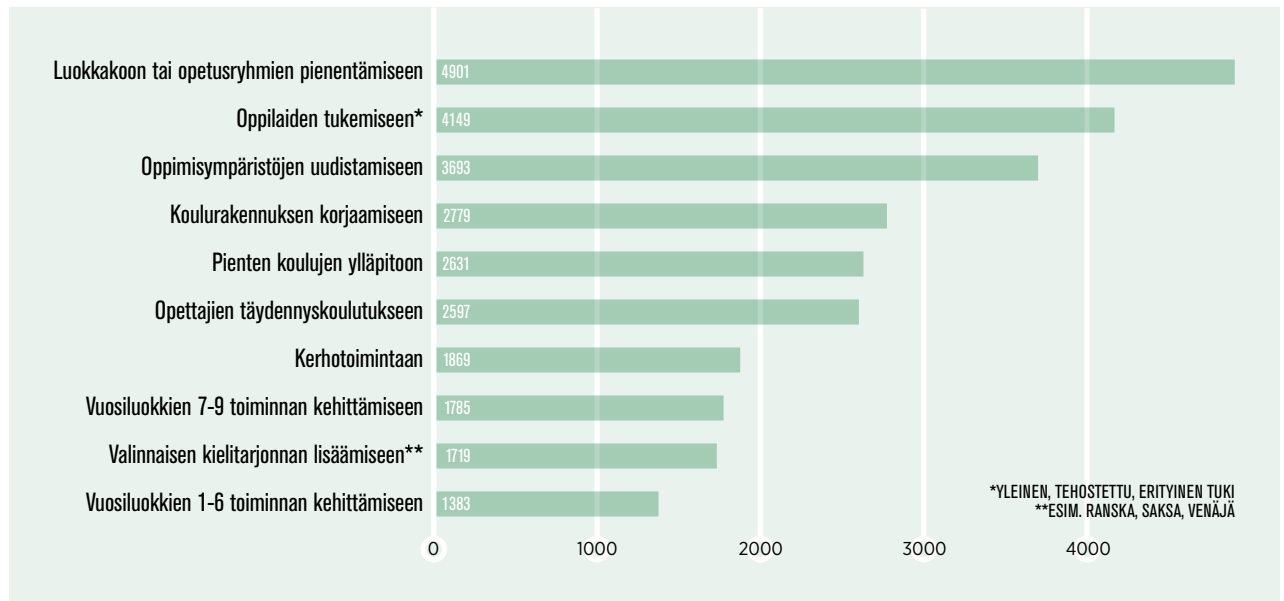
- oppimistaidot eli oppimaan oppiminen ja
- yhteiskunnallinen vaikuttaminen.

Kuviossa 13 ei ole luokiteltu eri vastaajaryhmittäin sitä, mikä viisi tulevaisuuden avaintaitoa eri vastaajaryhmät olivat valinneet, vaan kuvioon on laitettu järjestykseen ne tulevaisuuden avaintaidot, joita vastaajat valitsivat eniten. Vastaajien mukaan peruskoulun tulisi opettaa seuraavia tulevaisuuden avaintaitoja nykyistä enemmän ja paremmin: vuorovaikutus- ja tunnetaidot (N = 4881), ongelmaratkaisutaidot (N = 4486), oppimaan oppimisen taidot (N = 3882), aloitekyky ja yritteliäisyys (N = 3776) sekä vieraat kielet (N = 3451).



Kuvio 13. Kyselyyn vastanneita pyydettiin valitsemaan viisi tulevaisuuden avaintaitoa, joita peruskoulussa tulee opettaa nykyistä enemmän tai paremmin.

4. VALTAKUNNALLINEN VERKKOKYSELY PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI



Kuvio 14. Kyselyyn vastanneita pyydettiin valitsemaan annetuista vaihtoehdoista neljä sellaista, joihin he kohdentaisivat mahdollisia lisäresursseja.

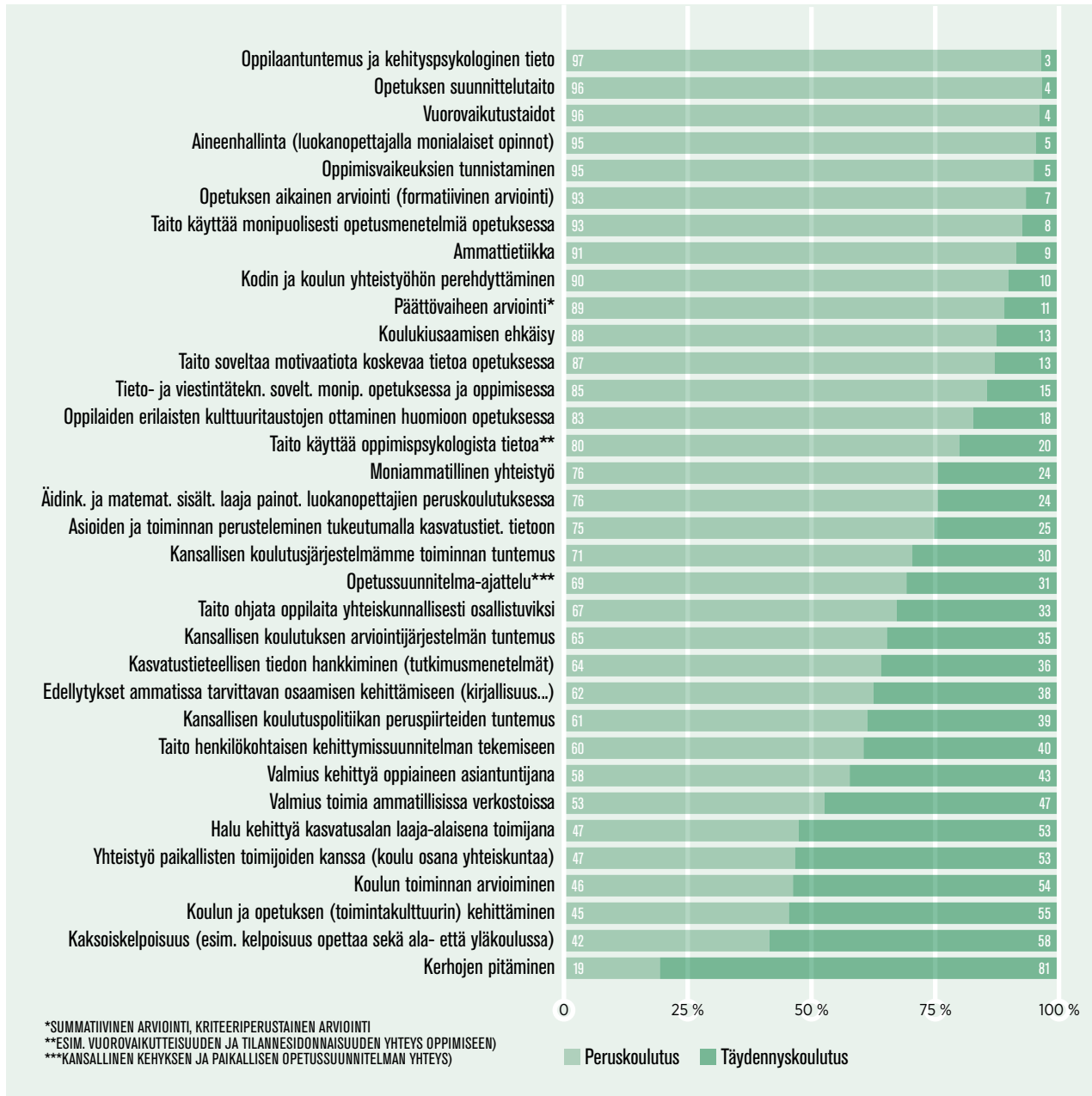
Kyselyyn vastanneita pyydettiin valitsemaan annetuista vaihtoehdoista neljä sellaista kohdetta, joihin he käyttäisivät lisäresurssia, mikäli kouluille myönnettäisiin sellaista. Vaihtoehtoina olivat:

- *luokkakoon tai opetusryhmien pienentäminen*
- *opettajien täydennyskoulutus*
- *koulurakennuksen korjaaminen*
- *oppilaiden tukeminen*
(yleinen, tehostettu, erityinen tuki)
- *vuosiluokkien 1–6 toiminnan kehittäminen*
- *vuosiluokkien 7–9 toiminnan kehittäminen*
- *pienten koulujen ylläpito*
- *oppimisympäristöjen uudistaminen*
- *valinnaisen kielitarjonnan lisääminen*
(esim. ranska, saksa, venäjä) tai
- *kerhotoiminta.*

Kuviosta 14 ilmenee, että suurin osa vastaajista valitsi ensimmäiseksi kohteeksi luokkakoon tai opetusryhmän pienentämisen (N = 4 901) ja sen jälkeen oppilaiden tukemisen (N = 4 149), oppimisympäristöjen uudistamisen (N= 3 693) ja koulurakennuksen korjaamisen (N = 2 779).

Opettajankoulutuksen kehittäminen osion kysymykset ja väittämät esitettiin vain opettajaksi opiskeleville, opettajille, rehtoreille tai koulun johtajille sekä opetusalan asiantuntijoille.

Kuviossa 15 on esitetty, mitä taitoja tulisi vastaajien mielestä opettaa opettajien peruskoulutuksessa ja mitä puolestaan opettajien täydennyskoulutuksessa. Kuvion 15 mukaan suurin osa vastaajista opettaisi seuraavia taitoja opettajien peruskoulutuksessa: oppilaantuntemusta ja kehityspsykologista tietoa (97 %



Kuvio 15. Opettajaksi opiskelevien, opettajien, rehtoreiden ja koulun johtajien sekä opetusalan asiantuntijoiden vastauksia kysymykseen siitä, olisiko kyselyssä lueteltuja taitoja opetettava opettajien peruskoulutuksessa vai opettajien täydennyskoulutuksessa.

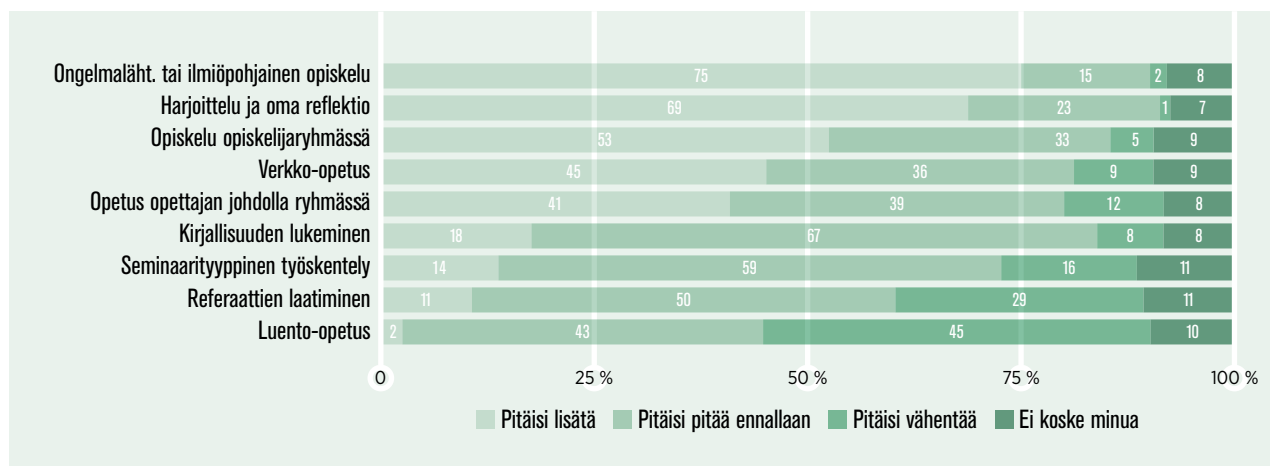
4. VALTAKUNNALLINEN VERKKOKYSELY PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI

vastaajista), opetuksen suunnittelutaitoa (96 % vastaajista), vuorovaikutustaitoja (96 % vastaajista), aineenhallintaa ja luokanopettajilla monialaisia opintoja (95 % vastaajista) ja oppimisvaikeuksien tunnistamista (95 % vastaajista). Opettajien täydennyskoulutukseen suurin osa vastaajista katsoi kuuluvan kerhojen pitämisen (81 % vastaajista), kelpoisuuden opettaa sekä ylä- että alakoulussa (58 % vastaajista), koulun ja opetuksen kehittämisen (55 % vastaajista) sekä koulun toiminnan arvioimisen (54 % vastaajista).

Opetusalan asiantuntijoita pyydettiin arvioimaan sitä, miten tärkeinä ja tehokkaina he pitävät kyselyssä mainittuja opiskelumuotoja, joiden avulla opettajaksi opiskelevat oppivat opetustyössä tarvittavia tietoja ja taitoja (osaamista). Tässä osiossa vastausskaala oli yhdestä neljään, jossa 1 = *tulisi vähentää*, 2 = *tulisi pitää nykyisellään*, 3 = *tulisi lisätä*, 4 = *kysymys ei koske minua*.

Kuvion 16 mukaan kolme neljäsosaa vastanneista ilmaisi, että ongelmalähtöistä tai ilmiöpohjaista opiskelua tulisi opettajankoulutuksessa lisätä. Vastanneista lähes 70 % lisäisi opettajankoulutuksessa myös harjoittelua ja omaa reflektiota. Sen sijaan vastaajista lähes puolet (45 %) vähentäisi luento-opetusta ja noin kolmannes (29 %) vähentäisi referaattien tekemistä opettajankoulutuksen opiskelumuotoina.

Kyselyyn vastanneita pyydettiin vastaamaan kolmeen avokysymykseen, joista ensimmäinen koski perusopetuksen vahvuuksia, toinen perusopetuksen ongelmakohtia ja kolmas perusopetuksen kehittämiskohteita. Seuraavassa on esitetty avovastaukset niin, että ensin on käsitelty perusopetuksen vahvuuksia ja tämän jälkeen yhteisessä tekstiosiossa perusopetuksen haasteita ja kehittämiskohtia.



Kuvio 16. Opettajaksi opiskelevien, opettajien, rehtoreiden ja koulun johtajien sekä opetusalan asiantuntijoiden arvio siitä, miten tärkeinä ja tehokkaina he pitävät kyselyssä esitetyjä opiskelumuotoja opettajankoulutuksessa.

PERUSOPETUKSEN VAHVUUDET

Kyselyssä vastaajia pyydettiin kertomaan kolme suomalaisen peruskoulun vahvuutta. Vastauksia annettiin hieman yli 5 000. Tärkeimpänä suomalaisen peruskoulun vahvuutena pidettiin sen yhdenvertaisten ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoamista kaikille lähtökohdista riippumatta, kattavuutta, saatavuutta, oppivelvollisuutta sekä koulutuksen ja oppimateriaalien maksuttomuutta. Vastauksissa mainittiin hyvänä puolena se, että oppilasaines ei eriydy perusopetusvaiheessa vaan kaikenlaiset lapset opiskelevat yhdessä.

”Parasta on, että koulu kuuluu kaikille. Eettinen arvopohja, johon peruskoulu nojaa. Opettajat ovat ammattitaitoisia ja pyrkivät toimimaan näiden arvojen mukaan (suurin osa).”

”Ilmainen koulu ja ilmainen ruoka, opetus on yleensä hyvää vaikkakin kokonaisvaltaisuus ja luovuus ehkä jäävätkin vähemmälle. Peruskoulu on toiminut hyvin, mutta nyt on aika kehittää sitäkin.”

”Kaikilla on periaatteessa samanlaiset mahdollisuudet oppia ja menestyä (ei riipu taloudellisesta asemasta tai kulttuuritaustasta, eikä sukupuolesta).”

”Tasapuolisuus. Peruskoulu antaa mielestäni tasa-arvoiset lähtökohdat ja tiedot jatko-opiskeluun kaikille asuinpaikasta riippumatta. Peruskoululla on myös tärkeä kasvatuksellinen tehtävä antaa muita valmiuksia elämää varten tiedon lisäksi.”

Oppilaiden kokonaisyhyvinvoinnista huolehtiminen, kuten oppilashuollon palvelut ja kouluruokailu, koettiin vahvuutena. Vastaajat katsoivat myös, että oppilaiden erilaisuus ja erityisen tuen tarpeet pystytään huomioimaan peruskoulussa.

”Kaikkien tavoitettavissa oleva kokonaisvaltainen palvelupaketti: opetus, ruokailu, terveydenhuolto.”

”Kolmiportainen tuki, kunhan kaikki pääsevät sisälle paremmin sen ajatusmaailmaan.”

”Peruskoulu on kaikkien saatavilla. Heikkojen oppilaiden tukeminen.”

”Tasavertainen opetus ja yhteiset luokat taustaltaan ja taidoiltaan erilaisille oppilaille. Se opettaa suvaitsevaisuutta, ja ymmärtämään erilaisia ihmisiä.”

”Kostnadsfriheten, Mångsidigheten, möjligheten att välja, Välutbildade lärare, Skolmaten.”

Peruskoulun opettajien korkea koulutus, motivaatio ja vahva ammattitaito nousivat selvästi esiin vastauksissa. Yliopistollisen opettajankoulutuksen katsottiin antavan valmiuksia suunnitella ja toteuttaa opetusta itsenäisesti ja monipuolisesti oppilaiden tarpeista käsin. Opetus koettiin tavoitteelliseksi ja laatu sekä oppimistulokset hyväksi. Valtakunnallisten testien puuttumisen nähtiin lisäävän opettajien autonomiaa ja sitä kautta laatua.

4. VALTAKUNNALLINEN VERKKOKYSELY PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI

”Opetusryhmien heterogeenisuus, jolloin kaikkien oppimistulokset ovat parempia. Korkeatasoinen opettajien koulutus, mikä tuo myös alalle arvostusta. Opettajilla on vapaus valita opetusmenetelmät, jolloin he panostavat ja sitoutuvat työhönsä ja haluavat kehittää omaa osaamistaan. Liika ylhäältäpäin tuleva kontrolli muuttaisi opettajan ’suorittajaksi’, jolloin oma työmotivaatio laskee.”

”Laadukas opettajankoulutus ja laadukkaat oppimateriaalit ja tietotaidon jakaminen. Opettajan autonomia (vielä toistaiseksi).”

”Toimiva oppimisympäristö ja hyvät opettajat. Toki tätä voi aina parantaa ja kehittää.”

”Opettajat ovat ammattitaitoisia ja tunnollisia, ja kouluympäristöt yleensä siistejä ja melko viihtyisiä.”

”Korkeasti koulutetut opettajat, täydennyskoulutuksen hankkimiseen motivoituneet opettajat, opettajan vaikutusmahdollisuudet omaan työhönsä.”

”Hyvät opettajat, monipuoliset aineet ja opetus.”

”Hyvä opettajankoulutus on perustana hyvälle opettajuudelle. Suurin osa opettajista on sitoutunut hyvin työhönsä ja pyrkii tekemään kaikkensa oppilaiden oppimisen eteen.”

”Opettajan autonomia käyttää toiminnallisia menetelmiä eri oppiaineissa ja hälventää oppiaineiden rajoja (kokonaisopetus).”

”Den övergripande strukturen och organiseringen av skolsystemet i Finland är den allra bästa. Den goda lärarutbildningen i Finland. Lärarnas personliga ansvarstagande som beror på deras utbildning. Samtidigt finns en uttaland pedagogisk frihet där läraren själv beslutar om arbetsmetoder med läroplanen som styrdokument. Ett kontrollsystem som bygger på sampel i stället för gemensamma prov som de facto börjar styra undervisningen i stället för läroplanen. Kontinuerlig förnyelse av läroplanen. Den politiska konsensusen kring utbildningen vilket gör Finland unik.”

Opetusta pidettiin yleisesti ottaen tasalaatuisena esimerkiksi asuinpaikasta riippumatta. Valtakunnallisen opetussuunnitelman nähtiin parantavan ja yhtenäistävän perusopetuksen laatua. Oppiaineita pidettiin monipuolisina. Taide- ja taitoaineiden sekä kielten opettaminen nähtiin tärkeänä. Alaluokilla toisaalta vahvuutena pidettiin äidinkielen ja matemaattiseen osaamiseen keskittymistä.

”Tasainen laatu eli ei suuria eroja opetuksen laadussa eri koulujen välillä.”

”Oppilailla on mahdollisuus saada laadukasta opetusta: valtaosa opettajista on päteviä. Suomalainen peruskoulu takaa oppilaille perustaidot eri oppiaineista, joiden pohjalta on hyvä lähteä jatko-opintoihin.”

”Oppiaineita opiskellaan monipuolisesti. Mahdollisuus opiskella kädentaitoja, vaihtelua ’tavalliselle’ opiskelulle.”

”Opetus on vapaampaa ja oppilaat etsivät itse tietoa ja tuottavat sitä. Opettaja ei vain kaada tietoa tunneilla. Oppilaat tekevät jo nyt oppiaineet yhdistäviä projekteja mutta niitä voisi olla lisää.”

”Hyvät puolet on esimerkiksi että valinnaisia kieliaineita. Lisäksi on tosi kiva että on erikoisluokkia, koska monet ovat kiinnostuneita esim. liikunnasta jo nuorena. Musta mukavaa on myös että saan tehdä itsekin valintoja esimerkiksi oma valintani oli hakea kuvataideluokalle.”

”Tillräckligt välutbildade och kompetenta lärare, jämlikt och rättvist system socialt och ekonomiskt, allmänhetens förtroende för skolan, sega strukturer som inte hela tiden påverkas partipolitiskt (som t.ex. i Sverige).”

Koulupäiviä pidettiin sopivan mittaisina ja myös koulupäivää keventävät välitunnit nähtiin tärkeinä. Mainintoja vahvuuksina saivat myös koulupäivän aikana järjestettävät kerhot ja pikkukoululaisille järjestettävät iltapäiväkerhot. Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen katsottiin toimivan samoin kuin tiedottamisen ja yhteistyön perheiden kanssa. Oppilaiden ja vanhempien osallisuus koulun kehittämisessä mainittiin vastauksissa.

”Aamu- ja iltapäiväkerhojen toiminta on yhdistetty osaksi koulua.”

”Omassa koulussani ainakin kuvikerho, muiden luokkien kaverini ja myös laaja valikoima valinnaisaineita + monia lyhytkurssi vaihtoehtoja”

”Koti ja perhe saa tietoa koulunkäynnistä.”

”Opettajat ovat päteviä ja kiinnostuneet vanhempien ja lapsen kanssa yhteistyön tekemisestä. Vanhempien vaikuttaminen luokan opetussisällön toimivuuteen.”

”Vanhempaintoimikunnat, oppilaskunnat”

”Lapsia kuunnellaan, erilaisuudelle on nykyään jo tilaakin, vanhemmat voivat osallistua koulun toimintaan ja oppilaskunnat löytyvät joka koulusta.”

”Yhteistyö kodin ja koulun välillä on otettu käyttöön laajasti ja nopeasti.”

”Koulut pitävät hyvin yhteyttä vanhempiin (ehkä välillä liikaakin jo painotetaan kotia, kun kyse on koulussa tapahtuvista asioista, joista koulun pitää itse olla vastuussa)”

”Ännu tillåtet med lite disciplin. Föräldrar har i dagens läge allt större insikt i skolvärlden, om de vill.”

Peruskoulun katsottiin tarjoavan yleissivistystä sekä perustaitoja elämää ja jatko-opintoja varten. Oppimisympäristöjä pidettiin yleisesti ottaen asianmukaisina ja turvallisina sekä opetusvälineitä riittävinä. Koulujen ilmapiiriä pidettiin kehittämismyönteisenä. Sosiaalisena ympäristönä peruskoulun nähtiin mahdollistavan oppilaiden kaverisuhteet ja sosiaalisten taitojen opettelun. Kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen nähtiin myös vahvuuksina.

4. VALTAKUNNALLINEN VERKKOKYSELY PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI

”Hyvät perusvalmiudet matematiikassa ja lukemisessa. Toisten huomioiminen.”

”Luodaan varsin kattava yleissivistys jokaiselle.”

”Resurssit melko hyvät, tietoa ja apuvälineitä saatavilla mikäli haluaa hyödyntää, turvalliset oppimisympäristöt.”

”Halu kehittää koulua ja koulutusta (Uusi OPS 2016 vaikuttaa hyvältä ja kehitystä eteenpäin vievältä)”

”Kiva-koulu ja Yhteispelehanke parantavat oppilaiden viihtyvyyttä koulussa ja sosiaalisia tai tunteita.”

”Koulukiusaamisen torjumiseen on nykyään panostettu hyvin.”

”Det finska samhället uppskattar utbildning. Föräldrar vet i allmänhet att en god skolframgång ger återverkningar på ungdomarnas möjligheter i livet. Tyvärr finns också de som behöver mera stöd. Men dem försöker skolan också ta hand om.”

PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISKOHTEET

Vastaajia pyydettiin kertomaan, millaisia ongelmia heidän mielestään suomalaisessa peruskoulussa on ja mainitsemaan kolme asiaa, miten heidän mielestään suomalaista peruskoulua tulisi kehittää. Luokittelun jälkeen aineistosta nousi seuraavia peruskoulun kehittämiseen liittyviä teemoja:

Lähikouluperiaatetta ja mahdollisuutta opiskella pienissä opetusryhmissä arvostetaan. Oppilaan oikeus näihin tulee turvata.

”Luokka/ryhmäkokoja pitää pienentää, pienet lähikoulut tulee säilyttää.”

”Luokkakoot eivät saa nousta liian korkeiksi. Tärkeää säilyttää koululaisen lähikoulu ja pieni turvallinen luokka, jossa voi esittää kysymyksiä ja kyseenalaistaa asioita.”

”Mindre klasser + möjlighet att lära sej på sin nivå, det finns för stora skillnader nivåmässigt bland eleverna i åk 1–2 gällande modersmål och matematik. Duktiga elever tycker att det är tråkigt och blir omotiverade.”

Koulun opetusmenetelmiä ja pedagogiikkaa tulee kehittää. Eri oppiaineita ja opetettavia sisältöjä halutaan yhdistettävän oppimiskokonaisuuksiksi, jolloin päästään irti sirpaletiedon opiskelusta. Ulkoa oppimisen sijasta keskityttäisiin ilmiöiden ymmärtämiseen. Erilaisia monipuolisia ja toiminnallisia työtapoja tulisi käyttää perinteisen opettajajohtoisen opetuksen

sijaan. Uuteen pedagogiikkaan kuuluu vastaajien mielestä kiinteästi samanaikaisopettajuus, yhteisopettajuus ja muu opettajien välinen yhteistyö sekä koulun ja eri toimijoiden lisääntynyt yhteistyö. Myös oppilaille annetaan mahdollisuus vaikuttaa opetukseen.

”Koulujen toimintakulttuuria tulee uudistaa yhteisopettajuuden ja uuden pedagogiikan suuntaan. Pois perinteisestä luokkaopetuksesta jossa oppikirja on keskeisin työväline.”

”Sirpaleisuudesta kohti suurempia ja eheämpiä kokonaisuuksia.”

”Lärarna borde fokusera på eleverna och på pedagogiken och övergå till ett elevcentrerat undervisningssätt. Använda tekniken i skolan på ett naturligt sätt. Detta behöver inte kosta mycket – man kan använda den teknik som eleverna redan har!”

Oppilaiden yksilöllisyys ja yksilölliset tarpeet tulee koulussa huomioida nykyistä paremmin. Oppilaiden kiinnostus huomioidaan sekä opetuksen sisällöissä että tavoissa opettaa. Oppilailla tulee olla mahdollisuus saada tarvitsemaansa tukea, ja myös lahjakkaiden oppilaiden oikeus tasoiseensa opetukseen ja kehittymiseen taataan. Keinoina tuodaan esiin erilaiset tavat muodostaa ryhmiä, valinnaisuuden ja jouston lisääminen sekä eriyttäminen.

”Pitäisi ottaa yksilöllisesti enemmän huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet ja antaa mahdollisuus kehittää niitä.”

”Tasapäistämisestä yksilöllisten vahvuuksien tukemiseen ja kehittämiseen. Nykyinen peruskoulu pahimmillaan masentaa erityislahjakkuudet.”

”Skifta fokus från ’allmän miniminivå’ till att uppmuntra till glädjen i att nå och överträffa sin individuella maximinivå. Skifta fokus från inläring av substans som självändamål till att substans-kunkapen är ett medel för att utveckla självständiga inläringstekniker. Modeller för att involvera och hjälpa elevens vårdnadshavare att stöda skolarbetet – också de som inte ser sin roll & tror sig sakna färdigheter, enda sättet att motverka sociala, etniska m.fl. klyftor fördjupas och förvärras och ta vara på all potential vi har.”

Oppimis- ja opiskelu ympäristöistä sekä opetusmateriaaleista tulee huolehtia, ja niitä tulee kehittää vastaamaan uutta pedagogiikkaa. Koulutilojen ja oppimisympäristöjen tulee olla turvallisia, terveitä ja homeettomia.

”Oppimisympäristöjä voisi muuttaa ryhmän tarpeen mukaan; pois siitä totutusta pulpetit riveissä ja jonoissa ja jokainen oppilas oman pulpetin ääressä työskentelystä.”

”Rakennetaan oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppijoiden aktiivista ja toiminnallista oppimista ja luovuutta, tekemistä ja viihtyisyyttä.”

”Turvalliset ja terveelliset työpaikat niin lapsille kuin aikuisillekin.”

4. VALTAKUNNALLINEN VERKKOKYSELY PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI

”Lärmiļjöerna borde hämtas till nutid och -teknologi, skolbyggnaderna måste fås friska, undervisnings-skyldigheten måste tas ner eller lönen öka i takt med de nya uppgifter utanför klass som lärarna får.”

Tieto- ja viestintäteknologiaa tulee hyödyntää opetuksessa nykyistä enemmän. Myös laitteistojen saatavuudesta ja opettajien osaamisesta tulee huolehtia.

Osaavat ja ammattitaitoiset opettajat nähdään tärkeinä, tämä tarkoittaa sekä opettajankoulutuksen että opettajien täydennyskoulutuksen kehittämistä.

”Opettajankoulutuksen sisällöt pitää olla sellaiset, että ne tukevat opettajuutta, opettamista ja sitä kautta oppimista.”

”Opettajien säännöllinen jatkokoulutus. Erityisesti digiaika on tuonut mukanaan uusia haasteita ja monen ammattitaito tällä saralla ei ole ajantasalla.”

”Lärrarutbildningen uppdateras till nutid. Ökade resurser för undervisningen. Digitaliseringen.”

Koulun tulee valmistaa oppilaita tulevaisuuteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen sekä auttaa heitä elämässä tarvittavien taitojen kehittämisessä. Tällaisia taitoja ovat kyselyn vastausten mukaan esimerkiksi vuorovaikutustaidot, viestintä, sosiaaliset taidot, toisten huomiointi, luovuus, yritteliäisyys, käytöstavat, kohteliaisuus ja yhteisöllisyys.

Perusopetuksen resurssit tulee turvata, koulutuksen rahoitusta ei saa leikata. Samoin tulee turvata koulujen välinen tasa-arvo.


”Yhteiskunnallinen panostus peruskouluun ja sen kehittämiseen – ei siis aina vähennetä resursseja.”

”Koulujen eriytymisen pysäyttäminen – tasalaatuisuus ja tasa-arvoisuus säilytettävä niin maaseudulla kuin kaupungeissa.”

”Yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoitteesta tulee pitää kiinni, se on yksi hienoimpia asioita Suomessa.”

”Mindre byråkrati. Mera resurser för anskaffning av undervisnings-utrustning/material och mindre undervisningsgrupper. Mera samarbete med ’det verkliga livet’ t.ex. företag, industrier...”

YHTEENVETONA voidaan todeta, että valtakunnallisen verkkokyselyn lähes 7 000 vastanneista henkilöistä lähes puolet (45 %) olivat peruskoululaisten huoltajia. Oletettavasti suuri osa sekä huoltajista että muista vastaajaryhmistä edustavat aktiivisia, peruskoulun kehittämisestä kiinnostuneita henkilöitä. Verkkokyselyn strukturoituihin kysymyksiin tai väittämiin saatiin eniten vastausvaihtoehtoja, jotka ilmaisivat vastaajien samanmielisyyttä tai tyytyväisyyttä esitetyn asian toteutumiseen. Noin 15 000 avovastauksesta nousivat muun muassa seuraavat perusopetuksen vahvuudet: opetuksen avoimuus ja tasavertaisuus (N= 6 417), yhdenvertaisten ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille oppilaille heidän lähtökohdistaan riippumatta (N = 6 069) sekä perusopetuksen maksuttomuus (N = 2 951). Opettajien korkea koulutus, motivaatio ja vahva ammattitaito nousivat selvästi esiin vastauksissa. Lisäksi useissa vastauksissa mainittiin vahvuutena, että kaikenlaiset oppilaat opiskelevat yhdessä. Perusopetuksen kehittämisessä esiin nousseista kommentteista monet olivat samoja kuin mihin Tulevaisuuden peruskoulu hankkeen asiantuntijaryhmät ovat päätyneet. Perusopetuksen kehittämiseen liittyviä teemoja olivat muun muassa: lähikouluperiaatteen säilyttäminen, opetusmenetelmien, -materiaalien ja -ympäristöjen monipuolistaminen, oppilaiden osallisuuden yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen ja osallisuuden lisääminen nykyistä enemmän, opettajankoulutuksen ja opettajien täydennuskoulutuksen kehittäminen sekä perusopetuksen resurssien turvaaminen.



Samanaikaisesti
Tulevaisuuden
peruskoulu -hankkeen
kanssa on käynnissä muitakin
perusopetuksen kehittämiseen
tähtäviä laajoja valtakunnallisia
kehittämiskokonaisuuksia. Tällaisia ovat
esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman
perusteiden uudistaminen, paikallisen opetuksen
ja koulutuksen järjestäjän kehittämissuun-
nitelmamallin lanseeraaminen sekä
kehittämiskouluverkoston toiminta.

5. KÄYNNISSÄ OLEV



VIA TOIMENPITEITÄ

5. KÄYNNISSÄ OLEVIA TOIMENPITEITÄ PERUSOPETUKSEN UUDISTAMISEKSI



Kuvio 17. Perusopetuksen valtakunnallisia kehittämiskokonaisuuksia.

UUDISTUKSEN KESKEISET TOIMIJA

Kuviossa 17 on kyseisiä kokonaisuuksia kuvattu perustana uudelle pedagogialle, toimintakulttuurille ja oppimiselle.

Kaikissa edellä mainituissa kehittämiskokonaisuuksissa on havaittavissa sama suunta ja tavoite, mutta kehittäminen on suunnattu perusopetuksen eri tasoihin ja toimijoihin. Tulevaisuuden peruskoulu -hanke pyrkii vaikuttamaan koulutuspoliittisiin linjauksiin, kun taas opetussuunnitelmien perustetyö tähtää valtakunnalliseen normien uudistamiseen. Koulutuksen järjestäjän kehittämissuunnitelma ja kehittämiskouluverkosto yhdessä opetuksen järjestäjän paikallisen opetussuunnitelman kanssa ovat työvälineitä opetuksen paikalliseen suunnitteluun ja kehittämiseen. Yhdessä kaikki muodostavat suunnitelmallisen ja linjakaan kokonaisuuden.

PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN UUDISTAMINEN

Valtioneuvosto antoi 28.6.2012 asetuksen perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (Valtioneuvoston asetus 422/2012). Asetuksessa määritellään tavoitteet esiopetukselle, perusopetukselle, lisäopetukselle sekä perusopetukseen valmistavalle opetukselle. Asetus sisältää myös perusopetuksen tuntijaon sekä joukon muun muassa kielenopetusta ja erityistä tukea koskevia säännöksiä.

Opetushallitus käynnisti valtioneuvoston asetuksen pohjalta opetussuunnitelman perusteiden valmistelun esiopetusta, perusopetusta ja lisäopetusta varten. Opetussuunnitelmien perusteet valmistuivat vuoden 2014 loppuun mennessä, ja uusien perusteiden mukaisesti laadittujen paikallisten opetussuunnitelmien tulee olla hyväksytyinä siten, että niiden mukaiseen opetukseen voidaan siirtyä porrastetusti 1.8.2016 alkaen. Opetussuunnitelman perusteet laadittiin laajassa sidosryhmäyhteistyössä ja vuorovaikutuksessa opetuksen järjestäjien kanssa. Valmistelun aikana palautetta kerättiin laajasti sekä kommentointi- että lausuntokierroksien avulla.

OPETUSSUUNNITELMA- UUDISTUKSESTA NOUSEVIA KEHITTÄMISTEEMOJA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistus tuo mukanaan keskeisiä pedagogisia kehittämisteemoja perusopetukseen. Teemat liittyvät koulu pedagogiikan uudistamiseen sekä oppiaineiden välisen yhteistyön lisäämiseen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Pedagogiikan uudistamiseen liittyvät kehittämisteemat koskevat koulun toimintakulttuurin kehittämistä sekä oppimisen arvioinnin uudistamista. Koulujen toimintakulttuurin uudistamiseen pyritään toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien linjausten sekä oppimisympäristöjen ja työtapojen määrittelyjen avulla. Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. Koulutyössä hyödynnetään suunnitelmallisesti erilaisia työtapoja ja oppimisympäristöjä. Työskentelyä pyritään säännöllisesti viemään ulos luokkahuoneesta. Luodaan mahdollisuuksia projektimaiseen työskentelyyn ja kokonaisuuksien opiskeluun sekä yhteistyöhön koulun sisällä ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Oppilaan oppimisen arvioinnin linjaukset edellyttävät arvioinnin kehittämistä pedagogisena kokonaisuutena sekä opetuksen järjestäjän tasolla että kouluissa. Olennaista on oppilaan oppimisen arvioinnin käytäntöiden ja menetelmien monipuolisuus sekä palautteen antamisen käytäntöjen kehittäminen. Arvioinnin vuorovaikutuksellisuus myös huoltajien kanssa edellyttää toimintatapojen muutosta. Opettajien keskinäinen yhteistyö oppilaiden oppimisen arvioinnissa nousee keskiöön. Arvioinnin linjaukset edellyttävät koulu-

yhteisöiltä arviointiperusteiden yhteistä käsittelyä ja käyttämistä sekä päättöarvosanojen muodostamista valtakunnallisesti yhtenäisin perustein.

Oppiaineiden yhteistyötä koskevat teemat liittyvät laaja-alaiseen osaamiseen sekä monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet koskevat kaikkia oppiaineita, mikä edellyttää niiden ottamista opetuksen suunnittelun keskeisiksi lähtökohdiksi. Monialaiset oppimiskokonaisuudet puolestaan ohjaavat myös ajallisen resurssin osoittamista oppiaineiden väliseen yhteistyöhön: jokaisella oppilaalla tulee olla vähintään yksi monialainen opintokokonaisuus lukuvuoden aikana. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät yhteistyötä eri oppiaineiden kesken sekä koulun muun toiminnan hyödyntämistä.

ePERUSTEET

Sähköiset opetussuunnitelmapalvelut ovat koko opetussuunnitelmajärjestelmän kehittämisen avainasia tulevaisuudessa. Sähköiset ePerusteet luovat uudenlaisen tavan tuottaa ja uudistaa opetussuunnitelmia sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Ne myös helpottavat opetussuunnitelman sisältöjen hakua ja koostamista joustavasti. ePerusteet mahdollistavat paikallisten opetussuunnitelmien kytkemisen suoraan perusteiden yhteyteen, mikä yhtenäistää koko järjestelmää ja lisää perusopetuksen tasa-arvoisuutta. Tällöin on yhä keskeisempää erottaa selkeästi kansallisen tason määritelmät ja linjaukset sekä paikallisen tason määritelmät toisistaan. Pitkällä aikavälillä sähköisten palveluiden myötä mahdollistuu myös opetussuunnitelman personointi ja yksilölliset ratkaisut henkilökohtaisten opetussuunnitelmatyökalujen avulla.

5. KÄYNNISSÄ OLEVIA TOIMENPITEITÄ PERUSOPETUKSEN UUDISTAMISEKSI

OPETUKSEN JA KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJÄN KEHITTÄMISSUUNNITELMA

Paikallinen opetuksen ja koulutuksen järjestäjän kehittämissuunnitelmamalli (KuntaKesu) julkaistiin vuoden 2013 alussa. Se syntyi ajankohtana, jolloin valtakunnallisesti käytiin keskustelua monista hyvinkin laajoista yhteiskunnallisista opetukseen ja koulutukseen vaikuttavista haasteista. Tällaisia ovat esimerkiksi tutkimuksissa todettu perusopetuksen oppimistulosten heikentyminen ja eriytymiskehitys, tarve uudistaa koulun opetusmenetelmiä ja toimintakulttuuria sekä heikko taloustilanne.

Tässä yhteiskunnallisesti haasteellisessa tilanteessa syntyi näkemys siitä, että opetuksen järjestäjiä tulee entistä voimakkaammin tukea koulutuksen kehittämisessä ja haasteisiin vastaamisessa. Tällöin Opetushallituksessa päädyttiin laatimaan työkalu opetuksen ja koulutuksen järjestäjien paikallisen ja alueellisen strategisen kehittämisen tueksi. Työskentelyn tuloksena syntyivät KuntaKesu-malli yleissivistävään koulutukseen ja AmKesu-malli ammatilliseen koulutukseen. Näiden mallien avulla on mahdollista tarkastella koko kunnan sivistyksen ja opetuksen tilannetta ja suunnitella tulevaa. Kyseessä on strategisen suunnittelun työkalu, jota kunnat voivat käyttää halutessaan.

Koulutuksen järjestäjän kehittämissuunnitelmamallissa painotetaan neljää koulutuksen ja oppimisen kannalta keskeistä kokonaisuutta: *oppilaiden oppimista, henkilöstön osaamista, kestävää hyvinvointia ja johtamista*. KuntaKesu tarjoaa mahdollisuuden tarkastella koko koulutuspolkua varhaiskasvatuksesta aina toisen asteen koulutukseen saakka opetustoimen lisäksi koko sivistystoimen näkökulmasta. Opetuksen

ja koulutuksen järjestäjillä on jo tällä hetkellä käytössä runsaasti erilaisia suunnitelmia, joten KuntaKesun ei ole tarkoitus olla suunnitelma suunnitelmien joukossa, vaan malli, joka kokoaa kunnan mahdollisesti hyvinkin erilliset jo olemassa olevat suunnitelmat yhteen.

KuntaKesussa keskeistä ei ole prosessin tekninen läpivieminen. Keskeistä sen sijaan on, että kunnassa ryhdytään käymään nykyistä enemmän keskustelua olemassa olevista koulutuspoliittisista haasteista, niihin vastaamisen keinoista sekä tarvittavista toimenpiteistä. Tähän keskusteluun on tärkeää saada mukaan myös paikalliset poliittiset päätöksentekijät.

KEHITTÄMISKOULUVERKOSTO

Osana Tulevaisuuden peruskoulu -hanketta sekä koulutuksen järjestäjän kehittämissuunnitelmamallin ja opetussuunnitelmauudistuksen jalkauttamiseksi koulun tasolle on syksyllä 2014 käynnistetty perusopetuksen kehittämiskouluverkostotoiminta. Kehittämiskouluverkosto on suomalaisista peruskouluista muodostuva yhteistyöverkosto, jonka tarkoituksena on toimia edelläkävijänä suomalaisen koulutuksen kehittämisessä. Tämä tapahtuu innovatiivisen ja ennakkoluulottoman kokeilu- ja kehittämistoiminnan avulla.

Kehittämiskouluverkoston tavoitteena on uudistaa toimintakulttuuria ja pedagogiikkaa, luoda ja levittää uusia innovaatioita, edistää oppilaiden oppimista, kouluviihtyvyyttä ja motivaatiota, tukea opettajien osaamisen kehittämistä ja työssä jaksamista sekä kehittää johtamisen käytäntöjä. Tavoitteet vastaavat opetussuunnitelmauudistuksesta nousseisiin kehittämisteemoihin, kuten kuviossa 18 on esitetty.



Kuvio 18. Kehittämiskouluverkosto kehittämistyön tukena.

Mukana olevilla kunnilla ja kouluilla on mahdollisuus vaikuttaa oman kehittämistoimintansa lisäksi myös koko verkoston toimintaan ja työskentelyyn. Verkosto on luotu kouluja sekä kouluissa tapahtuvaa kehittämistyötä varten.

KEHITTÄMISKOULUVERKOSTON TOIMIJAT JA RAKENNE

Kehittämiskouluverkostossa on mukana peruskouluja eri puolelta Suomea. Mukana on vuosiluokkien 1–6 kouluja, vuosiluokkien 7–9 kouluja sekä yhtenäiskouluja. Koulut on valittu mukaan kuntien sivistysjohtajien ilmoituksen kautta. Tällä halutaan varmistaa paikallisen opetustoimen johdon sitoutuminen ja tuki kehittämistyöhön. Vuoden 2014 päättyessä mukaan oli ilmoittautunut noin 150 koulua 34 kunnasta.

Kukin verkostokoulu nimeää toiminnalle koordinaattorin. Koordinaattorina toimii kunkin koulun rehtori tai apulaisrehtori. Koordinaattori kokoaa koulustaan työryhmän tuekseen. Kukin kehittämissivistysverkostokoulu laatii kehittämistoiminnastaan kirjallisen suunnitelman, jossa määritellään toiminnan tavoitteet sekä kehittämisen avulla syntyvä innovaatio.

Kehittämiskouluverkoston tavoitteena on yhteistyön kautta saada kehittämistyöhön voimaa, innostaa ja antaa uusia ideoita sekä levittää kehittämistoiminnan hyviä käytäntöjä ja tuloksia. Tämän vuoksi verkostoituminen on keskeinen tapa toimia. Kehittämissivistysverkostokoulut muodostavat *alueellisia verkostoja*, joiden sisällä alueellinen yhteistyö ja verkostoituminen tapahtuvat. Kehittämiskoulut muodostavat lisäksi *teemaverkostoja*, joiden kautta saman kehittämisteman valinneet koulut ympäri Suomea voivat tehdä yhteistyötä kehittämisessään.

Opetushallitus ohjaa ja tukee kehittämissivistysverkostokoulujen työtä. Kehittämisen alkuvaiheessa Opetushallituksen tarjoamaan tukeen kuuluvat verkoston luomisen ja ylläpitämisen lisäksi yhteistyön koordinoiminen, tiedottaminen, koulutusten ja tapaamisten järjestäminen sekä kehittämistoiminnan arviointi ja seuranta.

5. KÄYNNISSÄ OLEVIA TOIMENPITEITÄ PERUSOPETUKSEN UUDISTAMISEKSI

<ul style="list-style-type: none">• Oppilas• Oppilaskunta	<ul style="list-style-type: none">• Huoltajat• Vanhempainyhdistykset	<ul style="list-style-type: none">• Oma koulu• Muut koulut ja oppilaitokset	<ul style="list-style-type: none">• Tutkimus• Yliopistot ja korkeakoulut
<ul style="list-style-type: none">• Yhteistyökumppanit• Muut toimialat• Moniammatillisuus• Monialaisuus• Seurat ja järjestöt	<ul style="list-style-type: none">• Yritykset• Paikallinen yhteistyö	<ul style="list-style-type: none">• Kansallinen verkosto• Alueelliset verkostot• Teemaverkostot	<ul style="list-style-type: none">• Kansainväliset verkostot

Kuvio 19. Kehittämiskouluverkoston toimijat ja yhteistyökumppanit.

VERKOSTOSSA KEHITETTÄVÄT TEEMAT

Kukin verkostoon kuuluva koulu on valinnut itselleen 1–3 ajankohtaista, tärkeää ja merkityksellistä kehittämisteemaa. Valinta on tehty kunnan ja koulun omien lähtökohtien mukaisesti. Koulujen valitsemat teemat on jaoteltu neljän pääteeman alle KuntaKesun kehittämisteemojen mukaisesti.

Oppilaiden oppimisen kehittäminen:

- osaamisen, taitojen ja oppimistulosten parantaminen
- 21. vuosisadan laaja-alaisten taitojen kehittyminen
- teknologiaoppimisen lisääminen
- elinikäisen oppimisen tukeminen
- oppimisen omistajuuden ja vastuullisuuden lisääminen
- oppimisen henkilökohtaistaminen
- sitoutumisen ja motivaation lisääminen
- työelämään ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvaminen

Henkilöstön osaamisen kehittäminen:

- uuden pedagogiikan kehittäminen ja käyttö
- opetusmenetelmien ja järjestelyjen kehittäminen ja käyttö
- teknologiataitojen käyttö pedagogiikassa
- yhteisopettajuus
- toimintakulttuurin uudistaminen

Oppilaiden ja henkilöstön hyvinvoinnin kehittäminen:

- osallisuuden ja yhteisöllisyyden tukeminen
- koulumotivaation ja kouluviihtyvyyden lisääminen
- oppimisympäristöjen uudistaminen
- työrauhan edistäminen
- luovuuteen innostaminen
- jaksamisen tukeminen
- oppilaiden kasvun ja kehityksen tukeminen

Johtamisen kehittäminen:

- osallistavan ja jaetun johtajuuden toteuttaminen
- johtajuuden tukeminen
- johtajuuden rakenteiden kuvaaminen ja arvioiminen

- pedagogisen johtamisen vahvistaminen ja konkretisointi
- johtamistaitojen kehittyminen

Kehittämiskouluverkostotyön edetessä mukaan nostetaan lisää ajankohtaisia kehittämisteemoja.

YHTEISTYÖ OSANA VERKOSTOTYÖTÄ

Tulevaisuuden peruskoulun tulee entistä aktiivisemmin toimia yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Tämän vuoksi kehittämiskouluverkostossa on korostettu yhteistyön merkitystä. Kuviossa 19 on kehitämiskouluverkoston toimijoiden, yhteistyökumppaneiden ja verkostojen kokonaisuus esitetty kaavion muodossa.

Koulujen perinteisen muiden koulujen, oppilaiden ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön rinnalla tulee entistä enemmän mieltää mahdollisuuksia monialaiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön, yhteistyöhön paikallisen elinkeinoelämän ja kolmannen sektorin kanssa, yliopistojen ja tutkimuksen mukanaan tuomiin mahdollisuuksiin sekä verkostoitumiseen sekä Suomessa että kansainvälisesti.

Kehittämiskouluilla on mahdollisuus solmia yhteistyökumppanuuksia verkoston kautta. Opetushallitus toimii apuna yhteistyökumppaneiden löytämisessä ja yhteistyön aloittamisessa, mutta sopimukset yhteistyöstä opetuksen järjestäjä tekee itsenäisesti suoraan kumppanin kanssa.

EDUCLOUD ALLIANCE

Opetus- ja kulttuuriministeriö tukee alan toimijoiden pyrkimystä sopia yhteisistä standardeista ja käytännöistä, jotka liittyvät digitaalisten työvälineiden hankintaan ja yhteentoimivuuteen. EduCloud Alliance projektista on aiemmin käytetty nimityksiä *Koulutuspilvi*, *Koulutuspilvipalvelu* ja *Koulutuksen pilviväylä*. Foorumina yhteistyölle on perustettu toimijoiden välinen konsortio EduCloud Alliance, jossa on sovitettu yhdessä kehitettävistä standardeista koskien muun muassa hankintaa, tunnistautumista ja tiedon siirtoa järjestelmien välillä. EduCloud Alliance ylläpitää ja kehittää avoimella lähdekoodilla julkaistavaa esimerkkitoteutusta alustasta, joka toteuttaa sovitut standardit - esimerkiksi hankintastandardien esimerkkitoteutusta EduCloud Bazaaria on jo pilotoitu.

EduCloud Alliancen ratkaisujen myötä digitaalisia oppimisen työvälineitä on helpompi tuottaa, hankkia ja ottaa käyttöön. Työvälineet voivat olla esimerkiksi materiaaleja, pelejä, sovelluksia tai palveluita. Kehitystyötä tehdään tiiviissä yhteistyössä kansallisesta palveluarkkitehtuurista vastaavien ministeriöiden ja virastojen sekä Viron valtion kanssa. Tavoitteena on, että uusien opetussuunnitelmaperusteiden painottaessa entistä enemmän tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä ja ymmärtämistä, koulutyön vaatimat digitaaliset työvälineet olisivat entistä helpommin oppilaiden, opiskelijoiden ja opettajien käytössä.

LUKU 2.1

Dutton, E. & Lynn, R. (2013).
A negative Flynn effect in Finland, 1997–2009.
Intelligence, 2013, 41, 6, 817–820.

Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P. ja Scheinin, P. (2002).
Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Oppimistulosten arviointi 2/2002. Helsinki: Opetushallitus.

Hautamäki, J. & Kupiainen, S. (2015).
Kunta, koulu ja luokka seitsemäsluokkalaisten osaamiserojen selittäjänä. Teoksessa M.-P. Vainikainen & A. Rimpelä (toim.) *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla*. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 363. Helsinki: Unigrafia.

Hautamäki, J. & Kupiainen, S. (2015).
Kunta, koulu ja luokka seitsemäsluokkalaisten osaamiserojen selittäjänä. Teoksessa M.-P. Vainikainen ja A. Rimpelä (toim.) *Nuorten kouluterveys, hyvinvointi, oppimaan oppiminen ja koettu ympäristö Helsingin metropolialueella – kehitysympäristö muutoksessa*. Painossa.

Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2013).
Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. Tutkimuksia 347. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V. & Mosely, D. (2005).
A meta-analysis of the impact of implementation of thinking skills approaches on pupils. Teoksessa *Research evidence in education library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Hirvonen, K. (2012).

Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:4. Helsinki: Opetushallitus.

Hämäläinen, R., Cincinnato, S., Malin, A. & Wever, B. de (2014).

VET workers' problem-solving skills in technology-rich environments: European approach. *International Journal for Research in Vocational and Education and Training*, 1, 1, 57–80.

Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vetterranta, K. (2013). *PISA12 ensituloksia.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.

Kupari, P., Vetterranta, J. & Nissinen, K. (2012). *Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M-P. & Hautamäki, J. (2013).

Oppimaan oppiminen Vantaan toisen asteen oppilaitoksissa keväällä 2012. Vantaa: Vantaan Sivistystoimi ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.

Kupiainen, S., Vainikainen, M-P., Marjanen, J. & Hautamäki, J. (2014).

The role of time on task in computer-based low stakes assessment of cross-curricular skills. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3), 627–638.

Kuusela, J. (2000).

Tieteellisen paradigman mukaisen ajattelun kehittyminen peruskoulussa. Kahden interventiomenetelmän vertaileva tutkimus peruskoulun kuudesluokkalaisilla. Tutkimuksia 221. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kärnä, P., Hakonen, R. ja Kuusela, J. (2012).
Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:2. Opetushallitus.

Lappalainen, H-P. (2011).
Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Opetushallitus.

Metsämuuronen, J. (toim.) (2013).
Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkittäisarviointi vuosina 2005–2012. Koulutuksen seurantaraportit 2013:4.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2008).
Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus*, 39, 1, 32–39.

Ouakrim-Soivio, N. (2013).
Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviot koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.

Pekkala-Kerr, S., Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. (2013).
School tracking and development of cognitive skills. *Journal of Labour Economics*, 31,3,577–602.

Rautopuro, J. (toim.) (2013).
Hyödyllinen pakkolasku. Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.

Shayer, M. & Ginsburg, D. (2009).
Thirty years on – a large anti-Flynn effect? (II): 13- and 14-year olds. Piagetian tests of formal operations norms 1976–2006/7. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 409–418.

Väljijärvi, J. (2014).
Osaaminen kestäväällä perustalla. Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000–2009. Tilannekatsaus helmikuu 2014. Opetushallitus, muistiot 2014:1.

Yang Hansen, K., Gustafsson, J-E. & Rosén, M. (2014).
School performance differences and policy variations in Finland, Norway and Sweden. Teoksessa K. Yang Hansen, J-E. Gustafsson, M. Rosén, S. Sulkunen, K. Nissinen, P. Kupari, R. Ólafsson, J. Björnsson, L. Grønmo, L. Rønberg, J. Mejding, I. Borge ja A. Hole (toim.). *Northern Lights on TIMMS and PIRLS 2011*. TemaNord 2014:528.

Wüstenberg, S., Stadler, M., Hautamäki, J. & Greiff, S. (2014).
The role of strategy knowledge for the application of strategies in complex problem solving tasks. *Technology, Knowledge, and Learning*, DOI 10.1007/s10758-014-9222-8.

LUKU 2.2

Ahonen, S. 2003.
Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Tampere: Vastapaino.

Ball, S. J. 2012.
Global education INC. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London & New York: Routledge.

Bernelius, V. 2013a.
Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Tutkimuksia 1/2013. Helsingin kaupungin tietokeskus, Helsinki.

Bernelius, V. 2013b.
Koulut ja kaupunkikehitys: Helsingin peruskoulujen kytkökset naapurustojen sosiaaliseen ja etniseen eriytymiseen. *Terra* 125 (1), 3–18.

Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (eds.) 2014.
The Nordic Education Model. A School for All Encounters Neo-Liberal Policy. Dordrecht: Springer.

Dehli, K. 1996.
Travelling tales: education reform and parental 'choice' in postmodern times. *Journal of Education Policy* 11 (1), 75–88.

- Hilpelä, J. 2001.
Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 130–154.
- Honkasalo, R. & Nyyssölä, K. 2012.
Koulutuksen järjestäminen kohti 2020-lukua. Kuntarakenteen, oppilaitosverkoston ja ohjauksen nykytilanne sekä kehitysnäkymiä. Tilannekatsaus huhtikuun 2012. Muistiot 2012:2, Opetushallitus.
- Kaarakainen, M.-T., Kivinen, O. & Tervahartiala, K. 2013.
Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. *Nuorisotutkimus*, 31 (2), 20–33.
- Kaarakainen, M.-T. 2014.
Erilaisten teknologiankäyttötapojen yhteys käytöstä karttuvaan IT-osaamiseen. Tuovi 12: *Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2014-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. TRIM Research Reports. Informaatiotieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto. (painossa)
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012.
Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kivinen, O. & Kaarakainen, M.-T. 2014.
Analyzing e-Learning Habits Utilizing the ReadIT Program: Identifying Distinctive e-Learning Strategies. *Ubiquitous Learning: An International Journal* 6 (2): 15–26.
- Kivinen, O.; Hedman, J. & Kaipainen, P. 2013.
Yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet ja Suomen menestys koulustasokilpailussa – OECD-tilastot evidenssipohjaisen politiikan lähteenä. Teoksessa: S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu*. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 15–33.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012.
Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5): 579–586.
- Lauder, H., Hughes, D., Watson, S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlinn, J. & Hamlin, J. 1999.
Trading in futures: why markets in education don't work. Buckingham: Open University Press.
- Levin, B. 1998.
An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education* 34 (2), 131–142.
- OECD 2012.
Closing the Gender Gap. Act now. Paris: OECD.
- Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit (2015). Opetushallitus. www.vos.uta.fi/rap/
- Perusopetuslaki. L628/1998.
- Rawls, J. 1971.
A Theory of Social Justice. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Rinne, R. & Antikainen, A. 2012.
Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 441–479.
- Seppänen, P. 2006.
Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa: suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 26.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012.
Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. 2012.
Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43 (3), 226–243.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) (tulossa).
Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka.

Thrupp, M. & Alcorn, N. 2011.
A little knowledge being a dangerous thing? Decile-based approaches to developing NCEA league tables. Victoria University of Wellington: New Zealand Annual Review of Education 20, 52–73.

Tooley, J. 1996.
Education without the State.
Lontoo: Institute of Economic Affairs.

Varjo, J. 2007.
Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. KM 1971: 52.

LUKU 2.3

Bingley, P., Myrup Jensen, V. & Walker, I. (2007).
The Effects of School Resources on Participation in Post-Compulsory Education: Danish Quasi-Experimental Evidence, and Evidence That Controls for Family, School, and Neighbourhood Effects. Työpaperi. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/economics/staff/academic/walker/current_research/class_size.pdf. Ladattu 6.8.2014.

Browning, M. & Heinesen, E. (2007).
Class Size, Teacher Hours and Educational Attainment. *Scandinavian Journal of Economics* 109, 415–438.

Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W. & Yagan, D. (2011).
How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project Star. *The Quarterly Journal of Economics* 126: 1593–1660.

Fredriksson, P., Öckert, B. & Oosterbeek, H. (2013).
Long term effects of class size. *The Quarterly Journal of Economics* 128: 249–285.

Fredriksson, P., Öckert, B. & Oosterbeek, H. (2014).
Inside the black box of class size: Mechanisms, behavioral responses, and social background. IZA DP No. 8019. IZA discussion paper series.

Hanushek, E. A. (2003).
The Failure of Input-Based Schooling Policies. *The Economic Journal* 113, F64–F98.

Hanushek, E. A. & Wössmann, L. (2008).
The role of cognitive skills in economic development, *Journal of Economic Literature*, 46 (3), 607–668.

Hedges, L. & Greenwald, R. (1996).
Have Times Changed? The Relation between School Resources and Pupil Performance. In Burtless, G. (ed.) *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Pupil Achievement and Adult Success*. Washington DC: Brookings Institution Press.

Hægeland, T., Raam, O. & Salvanes, K. J. (2007).
Peannis from Haeven: Using Exogenous Tax Variation to Identify Effects of School Resources on Pupil Achievement. Discussion Papers No. 508. Statistics Norway, Research Department.

Jackson, C. K., Johnson, R. & Persico, C. (2014).
The effect of school finance reforms on the distribution of spending, academic achievement, and adult outcomes. NBER Working Paper 20118. www.nber.org/papers/w20118.

Karvonen, J. & Svartsjö, M. 2013.
Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kustannuskehitys v. 2013. Suomen Kuntaliitto: Helsinki. www.ulvila.fi/docs/file/Koulu/Perusopetuksen%20ja%20lukiokoulutuksen%20kustannuskehitys%20vuonna%202013.pdf

Krassel, K. & Heinesen, E. (2014).
Class-size Effects in Secondary School. *Education Economics* 22:4, 412–426.

Krueger, A. (1999).
Experimental Estimates of Education Production Functions. *The Quarterly Journal of Economics* 114, 497–532.

Krueger, A. (2003).
Economic Considerations and Class Size. *The Economic Journal* 113, F34–F63.

Krueger, A. & Whitmore, D. M. (2001).
The Effect of Attending Small Class in the Early Grades
on College-Test Taking and Middle School Test Results:
Evidence from Project Star. *The Economic Journal* 111,
1–28.

Lindahl, M. (2005).
Home versus school learning: A new approach to
estimating the effect of class size on achievement.
Scandinavian Journal of Economics 107: 375–394.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014).
Opetusryhmien tila Suomessa. Selvitys eduskunnan
sivistysvaliokunnalle esi- ja perusopetuksen
opetusryhmien nykytilasta. Opetus- ja
kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä
2014: 4.

Uusitalo, R. (1999). Return to education in Finland,
Labour Economics, 6 (4), 569–580.

LUKU 2.4

Banks, J. A. (2004).
Multicultural education: Historical development,
dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. MacGee
Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural
education*, 3–29, 2. painos. San Fransisco, CA: Jossey-
Bass.

Blair, M. (2002).
Effective school leadership: The multi-ethnic context.
British Journal of Sociology of Education 23 (2),
179–191.

Collier, V. P. (2003).
Language. In C. J. Ovando, V. P. Collier & M. C. Combs
(Eds.), *Bilingual and ESL Classrooms. Teaching in
Multicultural Context*, 120–185. Boston: The Mc Graw-Hill
Companies.

Cummins, J. (2001).
Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important
for Education? 2001, February. *Sprogforum*, 7(19),
15–20.

Cummins, J. (2003).
Bilingual Education: Basic principles. In J-M. Dewaele,
A. Housen & L. Wei (Eds.) *Bilingualism: Beyond Basic
principles*, 56–66. Great Britain: Cromwell Press.

Epstein, J. L. (2011).
School, Family, and Community Partnerships: Preparing
Educators and Improving Schools. Boulder, CO:
Westview Press.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M.
& Vettenranta, J. (2014).
Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys
maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta
ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012
-tutkimuksessa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän
yliopisto.

Nieto, S. (2004).
Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of
Multicultural Education. New York: Teachers College
Press.

Opetushallitus 2014. OPS 2016.
Perusopetuksen luonnokset.
www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset

Peterson, S. S. & Heywood, D. (2007).
Contributions of families' linguistic and cultural capital
to ESL students' literacy: Parents', teachers', and
principals' perspectives. *Canadian Modern Language
Review*, 63(4), 517–538.

Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E-M., Virtanen,
A. & Pihlaja, L. (2010).
Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma
maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi.
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen
keskus.

Rajala, S., Salonen, M., Blomerus, S. ja Nissilä, L. (2011).
Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus
2010–2011 ja toimenpide-ehdotukset. Raportit ja
selvitykset 2011: 26. Opetushallitus.

Saamenkielinen, saamen kielen ja kulttuurin
opetus. Saamelaiskäräjät. www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=63&Itemid=114

Stavans, A., Olshain, E. & Goldzweig, G. (2009). Parental perceptions of children's literacy and bilingualism: the case of Ethiopian immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30:2, 111-126.

Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge M.A: Harvard University Press.

Suomen viittomakielen kielipoliittinen ohjelma 2010–2015. Kuurojen liitto ry. www.kl-deaf.fi/fi-FI/Viittomakielopoliittinen_ohjelma/

Tarnanen, M., Pöyhönen, S., Lappalainen, M. & Haavisto, S. (toim./red.) (2013). *Osallisena Suomessa – Kokeiluhankkeiden satoa. Delaktig i Finland – Skörden från försöksprojekten. Jyväskylä & Helsinki/Helsingfors. Suomen Kulttuurirahasto, Svenska kulturfonden, Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.*

Walker, A. (2005). Part 1: Priorities, strategies and challenges. In A. Walker, C. Dimmock, H. Stevenson, B. Bignold, S. Shah & D. Middlewood *Effective leadership in multi-ethnic schools*. National College for School Leadership. <<http://www.ncsl.org.uk/publications-index/publications-display.htm?id=21254&idnum=13>>

LUKU 2.5

American Academy of Pediatrics, Adolescent Sleep Working Group, Committee on Adolescence, and Council on School Health. (2014). School start times for adolescents. *Pediatrics*, 134(3), 642-649.

Aunio, P. & Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 427-435

Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, 40, 965-978. DOI: 10.1037/0012-1649.40.6.965

Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. DOI:10.1007/s10212-012-0126-5

Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. DOI:10.1016/j.adolescence.2012.01.001

Harinen, P. & Halme, J. (2102). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen UNICEF & Nuorisotutkimusverkosto.

Hoikkala, T. & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa*. Helsinki: Gaudeamus.

Kangasniemi, J. (2008). *Yksinäisyyden kokemisen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisio nuorten palstan kirjoituksissa*. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuskeskus.

Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010) *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokemaa syrjintä Suomessa*. Helsinki: Sisäasiainministeriön julkaisuja 36/2010.

Kasanen, K. (2003) *Lasten kyvykäsitykset koulussa*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 58.

Kiuru, N., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Silinskas, G., Aunola, K., Poikkeus, A.-M., Metsäpelto, R.-L.,

Lerikkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (in press). Task-focused behavior mediates the associations between supportive interpersonal environments and students' academic performance. *Psychological Science*.

Kouluterveyskysely. 2014.
Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos.
www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas L. (2012). Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2012:8.

Lerikkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 266–279. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.004>

Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R. (2014). Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Raportti 25/2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 177–197. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>

Paju, P. (2011). Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Souto, A.-M. (2011). Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. DOI:10.1111/bjep.12018

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (in press). Developmental Trajectories of School Burnout: Evidence from Two Longitudinal Studies. *Learning and Individual Differences*.

Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. DOI:10.1027/1016-9040/a000143

Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291–312.

Tapola, A., Veermans, M. & Niemivirta, M. (2013). Predictors and outcomes of situational interest during a science learning task. *Instructional Science*, 41(6), 1047–1064.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290–305.

Törrönen, M. & Vornanen, R. (2002). Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten kokemana sosiaalisen syrjäytymisen muotona. *Nuorisotutkimus* 2/2002.

Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, K. & Salmela-Aro, K. (in press). The Trajectories of Student Emotional Engagement and School Burnout with Academic and Psychological Development: Findings from Finnish Adolescents. *Learning and Instruction*.

LUKU 2.6

- Aholainen, R. (2009).
Suomalainen koulutus 2030 – kehittämistarpeet ja -tavoitteet. Katsaus koulutuksen tulevaisuutta viitoittavaan tutkimukseen.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010).
Creative learning and innovative teaching. *Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*.
- Cantell, H. (toim.) (2015).
Monialainen oppiminen. PS-kustannus.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (2005).
Tutkiva oppiminen käytännössä. Opettajan matkaopas. WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004).
Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY.
- Hakkarainen, K., Hietajärvi, L., Alho, K., Lonka, K. & Salmela-Aro, K. (in press, 2015).
What engages digital natives. In J. Eccles and K. Salmela-Aro (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier.
- Hietajärvi, L., Nuorteva, M., Tuominen-Soini, H., Hakkarainen, K., Salmela-Aro, K., Lonka, K. (2014).
Kuudesluokkalaisten sosiodigitaalinen osallistuminen, kiinnostuksen kohteet ja kouluhyvinvointi. *Kasvatus [The Finnish Journal of Education]*, 45, 429–443.
- Hytönen, K., Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. (2014).
Does academic apprenticeship increase networking ties among participants: A case study of an energy efficiency training program. *Higher Education*, 68, 959–976. DOI_0734-014-9754-9
- Kankaanranta, M. (toim.) (2011).
Opetusteknologia koulun arjessa. ISBN 978-951-39-4198-7 (verkkojulkaisu, pdf) Jyväskylän yliopistopaino. http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094_netti.pdf
- Karlsson, L. (2014).
Sadutus: avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittämisen valmisteluryhmä 2010.
Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020 – Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12. Helsinki. www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Koulutuksen_tietoyhteiskuntakehittaminen_2020.html
- Koulutuspoliittisen loppuraportti (20.3.2014). Helsinki: Opetushallitus. www.oph.fi/download/156908_koulutuspoliittisen_loppuraportti.pdf
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2009).
Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä.
- Koretsky, M., Gilbuena, D., Nolen, S., Thierney, G., Vauras, M., Lehtinen, E. & Volet, S. (2014).
Assessing productive disciplinary engagement in STEM contexts. <http://youtu.be/butU8HGIVLY>
- Lonka, K. (2011).
Oppiminen ja opettajuus tulevaisuudessa: bulimiaoppimisesta hyvään oppimiseen. Teoksessa: J. Paalasmaa (toim.) *Lapset käsien. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. (s. 344–358). PS-Kustannus.
- Lonka, K. (2012).
Engaging Learning Environments for the Future. The 2012 Elizabeth W. Stone Lecture. In R. Gwyer, R. Stubbings & G. Walton (Eds.) *The road to information literacy. Librarians as facilitators of learning*. IFLA (The International Federation of Library Associations and Institutions).. Berlin/Munich: De Gruyter Saur, 157, 15-30 (IFLA publications; 157) www.ifla.org/news/new-publication-the-road-to-information-literacy-librarians-as-facilitators-of-learning
- Lonka, K. (tekeillä, 2015)
Oivaltava oppiminen. Otava. Ilmestyy syksyllä 2015.
- Lonka, K., Hakkarainen, K. & Sintonen, M. (2000)
Progressive learning for children –experiences, possibilities, limitations. *European Early Childhood Education Association Journal*, 8, 7 -23.

- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A.P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. (2015). *Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista*. Teoksessa: H. Cantell (toim.) Monialainen oppiminen. PS-kustannus.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Makkonen, J., Sandström, N. & Vaara, L. (2013). Tulevaisuuden opettajankoulutus – millaiseen kouluun ja miten? In *Uusi oppiminen*, Publications of the Committee for the Future of the Finnish Parliament, Helsinki: Eduskunta, 93–111. (Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu; 8/2013)
- Lonka, K. & Ketonen, E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*, 2, 63–74. <http://versita.metapress.com/content/6604263706320662/fulltext.pdf>
- Lonka, K. & Pyhäntö, K. 2010. Tulevaisuuden koulu? Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. p. 315–334. 20 p. (Kasvatusalan tutkimuksia 52).
- Niemi, P. M., Junttila, N., Asanti, R., Clarke, H. & Seppinen, H-L. (2013). Yläkoulu yhteisö nuoren sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukijana. Teoksessa: *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallituksen julkaisu, 2013.
- Niemi, P.M., Asanti, R. & Seppinen, H-L. (2012). Pysyvät pienryhmät oppimisyhteisöinä yläkoulussa – oppilaiden ja opettajien arvioita kehittämissuunnitelmasta. *Kasvatus* 43.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An intervention study on teachers' social and emotional learning, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 693–716.
- Telenius, M., Yli-Panula, E., Ahtineva, A. & Vauras, M. (2014). Collaborative Science Lessons – Learning and Argumentation in an Interdisciplinary Virtual Laboratory. (Submitted)
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E. & Kinnunen, R. (2009). Motivation in school from contextual and longitudinal perspective. In M. Wosnitzer, S. A. Karabenick, A. Eklides & P. Nenniger (Eds.) *Contemporary Motivation Research: From Global to Local Perspectives*, pp. 1–23. Cambridge, MA: Hogrefe-Huber.
- Volet, S., Vauras, M. & Salonen, P. (2009). Psychological and social nature of self- and co-regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 1–12.
- Vosniadou, S., Baltas, A. & Vamvakoussi, X. (Eds.) (2007). *Reframing the conceptual change*. New York: Elsevier.

LUKU 2.7

Opetushallitus. 2014.
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
Opetushallitus: Helsinki.

Opetushallitus 2013.
Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä
sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan
työryhmän raportti. Opetushallituksen raportit ja
selvitykset 2013:16. Helsinki.

Opetushallitus. 2014.
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
Opetushallitus: Helsinki.

Pennanen, A. (2006).
Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti
transmodernia johtamista. Oulun yliopisto: Oulu. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514281527/isbn9514281527.pdf>

Perusopetuslaki (628/1998)

Perusopetusasetus (810/1998)

Vuohijoki, T. (2006).
Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä
jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen
tarkasteltuna. Turun yliopisto: Turku.

Zanotti, C. Morgan & Smith, O.R.F. 2012.
Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)
study teoksessa Currie, C. Zanotti, C. Morgan, A., Currie,
D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O.R.F.,
Barnekow, V. Social determinants of health and well-
being among young people. WHO: Copenhagen. www.hbsc.unito.it/it/images/pdf/hbsc/prelims-part1.pdf

Sähköiset lähteet:

Kuntaliitto. Koulut 1990–2009.
www.perusopetus.fi/ppt/koulut_kuntaliitto.ppt

Kuntatyönantaja. OVTES ja harjoittelukoulujen TES
[www.kuntatyönantajalehti.fi/fi/arkisto/2006/5/
Documents/506_Rehtorin_abc.pdf](http://www.kuntatyönantajalehti.fi/fi/arkisto/2006/5/Documents/506_Rehtorin_abc.pdf)

Opetushallitus. Joustava koulupäivä:
[www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/joustavan_
koulupaivan_kokeilusta_lupaavia_kokemuksia](http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/joustavan_koulupaivan_kokeilusta_lupaavia_kokemuksia)

Opetushallitus. Koulun kerhotoiminta:
www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2013/061
[www.edu.fi/download/164166_Koulun_
kerhotoiminnan_esite.pdf](http://www.edu.fi/download/164166_Koulun_kerhotoiminnan_esite.pdf)
[www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/
koulun_kerhotoiminta](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/koulun_kerhotoiminta)
[www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/yleissivistava_
koulutus/perusopetuksen_laadun_parantaminen](http://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/yleissivistava_koulutus/perusopetuksen_laadun_parantaminen)

Opetushallitus. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen,
tilannekatsaus toukokuu. Helsinki. [www.oph.fi/
download/141266_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen_
tiivistelma.pdf](http://www.oph.fi/download/141266_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen_tivistelma.pdf)

LUKU 2.8

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012).
Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus –
toukokuu 2012.
Opetushallitus. Muistiot 2012:3. www.oph.fi/julkaisut

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta
(986/1998)

Asetus yliopistojen tutkinnosta (794/2004)

Jakku-Sihvonen, R. (2007).
Kasvatustieteen uudistetut opetussuunnitelmat.
Didacta Varia 12 (2), 17–30.

Matilainen, M. (2011).
Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään
selvää. Tutkimuksia 326. Helsinki: Helsingin yliopiston
opettajankoulutuslaitos.

Opettajankoulutus 2020.
Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä
2007:44. www.helsinki.fi/vokke

Raasumaa, V. (2010).
Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana.
Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social
Research 383. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing
House. 104–106, 139–143.

Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L., Virta, A. (2014).
Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt
opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön
työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.

Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. Opetuksen ja
oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013.
Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön
julkaisuja 2014:15.

Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. (2007).
Johtajuus oppilaitoksen kriittisenä menestystekijänä.

Teoksessa Taipale, A., Salonen, M.
& Karvonen, K. (toim.) (2007)
Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia
oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä.
Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 8–14.



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la culture

**OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIÖN
JULKAISUJA 2015:8**

ISBN 978-952-263-339-2

ISBN 978-952-263-340-8 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0343 (PAINETTU)

ISSN 1799-0351 (PDF)

