

20.10.2015

EDUSKUNNAN SIVISTYSVALIOKUNTA

HE 30/2015 vp / Asiantuntijapyyntö

KANSALLISEN KOULUTUKSEN ARVIOINTIKESKUKSEN ASIANTUNTIJALAUSUNTO
OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUKSESTA

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) esittää asiantuntijalausuntonaan kunnioittavasti seuraavaa:

Valtion tulo- ja menoarvion pääluokkaan 29 Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonala sisältyvä rakenteellisen kehittämisen tavoite *Opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittäminen tukemaan eri koulutusmuotojen ja koko opetustoimen kansallisia kehittämisohjelmia siten, että yhteyttä opettajien peruskoulutukseen tiivistetään* on ajankohtainen ja tärkeä.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen ja sitä edeltäneiden arviointi-organisaatioiden arvioinneissa on esitetty opettajien täydennyskoulutukseen liittyen runsaasti havaintoja ja kehittämissuosituksia. Yhteenveto toteutettujen ja käynnissä olevien arviointien opettajien täydennyskoulutusta koskevista havainnoista, arviointituloksista ja kehittämissuosituksista on liitteenä. (LIITE 1)

Vuosien 2000–2014 perusopetuksen oppimistulosarviointien opettajakyselyjen yhteenvetona voidaan todeta, että kaikkiaan täydennyskoulutukseen osallistuttiin 5,9 päivää (hajonta 8.2) lukuvuodessa. Näistä keskimäärin 2,5 päivää (42 %) kohdentui oppiaineen opetukseen. Kokonaisuutena arvioiden opettajista noin 30 prosenttia ei saanut täydennyskoulutusta lainkaan. Uusimman OECD:n TALIS-tutkimuksen (2014) ja Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -tutkimuksen (2014) valossa opettajien ammatillisen kehityksen tuki on Suomessa pirstaleista, suunnittelematonta ja vaikuttavuus puutteellista. Huomattava osa opettajista ei osallistu pakollisen VESO-koulutuksen lisäksi juuri mihinkään muuhun koulutukseen. Koulutuspäivien määrä/vuosi on huomattavasti vertailumaiden keskimäärää alhaisempi.

Arviointitiedon perusteella voidaan todeta yleisesti, että täydennyskoulutuksen tavoitteena on tukea opettajan jatkuvaa ammatillista kehittymistä. Täydennyskoulutuksen on tärkeää nivoutua jatkumoksi peruskoulutukselle. Tämä edellyttää pitkäkestoista, tavoitteellista ja tarvelähtöistä koulutuksen järjestämistä. Se voi onnistua vain, jos opettajan peruskoulutuksen tarjoajien (yliopistot, ammattikorkeakoulut) mahdollisuuksia ja velvoitteita tarjota täydennyskoulutusta olennaisesti vahvistetaan.

Jatkuva ammatillinen kehittyminen on yhtä lailla oikeus kuin velvoite. Monissa maissa opettajan velvoite huolehtia itse osaamisensa ajantasaistamisesta on



sangen vahva. Meille luontevaa on sopimuspohjaisuus. Opettajan yksilöllisistä tarpeista lähtevä *kehityssuunnitelma* luo perustan tavoitteiselle kehitymiselle. Toisaalta koulutuksen järjestäjän tulee sopimuksella sitoutua luomaan edellytykset ohjelman toteutumiselle. Kyse on molemminpuolisesta sitoutumisesta ajankäyttöön ja muihin resursseihin siten, että yksittäisten opettajien erilaiset kehitystarpeet ja toisaalta opetuksen tai koulutuksen järjestäjän tarpeet tulevat huomioiduiksi. Ammatilliseen kehitykseen kannustaminen voisi olla myös osa opettajien palkkausjärjestelmää. Täydennyskoulutukseen osallistuminen merkitsee opetuksen tai koulutuksen järjestäjälle isoa taloudellista kustannusta eikä varsinkaan pienten, haja-asutusalueiden kuntatalouksien kestävyys turvaa täydennyskoulutuksen saatavuutta. Alueelliset ja koulutusyksikkökohtaiset erot opettajien täydennyskoulutuksessa voisikin olla arviointikohteena tulevalla arviointisuunnitelma-kaudella 2016–2019.

Täydennyskoulutuksella tulee voida tukea erilaisia urapolkuja koulutusjärjestelmän sisällä: esimerkiksi opettaja, kehittäjä-opettaja, oppilaitosjohtaja. Täydennyskoulutuksen tulee myös huomioida sekä yksilön että kouluyhteisön tarpeet. Näiden yhteensovittaminen on oppilaitoksen johdon keskeinen tehtävä. Molemmat ovat tärkeitä mutta niiden välille tulee löytää harmonia, joka hyödyntää rajalliset resurssit tehokkaimmin. Tulevaisuudessa opettajan asiantuntijuuden sitoutuminen tiettyihin koulumuotoihin ja -asteisiin lievenee, jolloin opettajien ammatillista kehittymistä tulee tarkastella myös koulutuksen järjestäjän ”joukkuepelin” näkökulmasta. Tavallisimmin kunnan ”sivistysjoukkue” rakentuu tällöin toisiaan täydentävistä asiantuntijuuksista, joita hyödynnetään tarpeen mukaan eri-ikäisten ja taustaisten oppijoiden kanssa työskennellen.

Arviointien perusteella voidaan todeta, että täydennyskoulutuksen kokonaisvastuuta ei ole tällä hetkellä millään taholla. Kokonaisvastuun määrittäminen edellyttää päätöstä/päätöksiä täydennyskoulutuksen rahoitusmallista. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien näkökulmasta täydennyskoulutuksesta aiheutuvat varsin suuret sekundaarikustannukset edellyttävät myös ratkaisua.

Eri arviointiraporteista nousee opetusalanhenkilöstölle suunnatun täydennyskoulutuksen koulutustarpeita ja täydennyskoulutuskentän kehittämisehdotuksia. Ammatillinen kehittyminen sekä perinteisten ulkoisten täydennyskoulutusten että kouluyhteisössä tapahtuvan oppimisen myötä on oleellinen osa koulutuksen kenttää ja tulisi olla mahdollista kaikille opetushenkilöstöön kuuluville. Täydennyskoulutus tulee ymmärtää laajaksi, monenlaisia toimintamuotoja sisältäväksi, elinikäisen oppimisen prosessiksi, jossa opetushenkilöstön verkostoyhteistyö korostuu. Täydennyskoulutukseen tulisi kehittää uusia muotoja, vähemmän kursseja ja luentoja, enemmän toimintaa, joka suoraan tukee oppilaitosten ja kuntien kehittämisprosesseja kansallisten tavoitteiden mukaisesti. Paikallisella tasolla tarvitaan esimerkiksi Opekan kaltaisia opettajien osaamistarpeita mittaavia työkaluja, jotta henkilöstön kehityssuunnitelmista tulisi enemmän suunnitelmallisia.

Täydennyskoulutuksen kohteiksi esitettyjä teemoja ovat esimerkiksi täydennyskoulutuksen saavutettavuus, tieto – ja viestintätekniikan opetus-

käytön monipuolistaminen, arviointikäytäntöjen (erityisesti kriteeriperustaisen arvioinnin) kehittäminen, opetussuunnitelmien kehittäminen, oppimiskäsitys ja opetusmenetelmät, digitalisaatio, kirjoittamisen pedagogiikka, esiopettajien pedagoginen tietoisuus, sukupuolten tasa-arvokasvatus, demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus, kodin ja koulun välinen yhteistyö ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaaminen. Monikulttuurisuuskysymykset, kuten viestintä, kaksi- ja monikielisyyskysymykset, kielelliseen ja kulttuurilliseen monimuotoisuuteen liittyvä osaaminen, oman äidinkielen opetus ja maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten tukeminen nousevat arvioinneissa esille.

Täydennyskoulutuksen toimintamuotoja monipuolistavia käytäntöjä voisivat olla opetushenkilöstön jäsenille laadittava henkilökohtainen kehityssuunnitelma, opettajille suunnatut erikoistumiskoulutukset, induktiovaiheen täydennyskoulutukset, säädös opettajien oikeudesta ja velvollisuudesta osallistua ammatillista kehittymistä edistävään koulutukseen tai kehittämissankkeisiin sekä kansallisen virtuaaliopetuskeskuksen mahdollinen tarve.

Opettajien tukeminen täydennyskoulutuksella osana oppilaitosten digitalisaatiokärkihanketta on erittäin tärkeää. Opetus- ja kulttuuriministeriön OSAAVA-ohjelmassa, joka päättyy ensi vuonna, on nimenomaan tälle alueelle kehitetty innovatiivisia uusia koulutusratkaisuja, jotka aidosti osallistavat ja sitouttavat opettajia kehittämään omaa työtään elinikäisen oppimisen suunnassa. On tärkeää, että näitä onnistuneiksi osoittautuneita uusia käytänteitä voidaan edelleen täydennyskoulutuksella tukea, ja että niitä voidaan myös arvioida.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arviointineuvosto valmistelee parhaillaan valtakunnallista koulutuksen arviointisuunnitelmaa vuosille 2016–2019. Arviointineuvosto kuulee laajasti sidosryhmiä arviointisuunnitelmaa valmistellessaan. Arviointialoitteita on saatu verkkopohjaisen kyselyn, kirjallisten esitysten ja kuudella paikkakunnalla toteutetun kuulemiskierroksen tuloksena.

Opettajuus, opettajankoulutus ja opettajien täydennyskoulutus -teemaan on saatu seuraavat arviointialoitteet:

1. Karviin saapuneet ja kuulemiskierroksella kerätyt arviointialoitteet

- Arviointi opettajien käsityksistä pedagogiikasta ja opettajuudesta. (Olisi tarpeellista kehittämisen ja koulutusten tueksi.)
- Opettajien roolin muutos
- Ammatillisen opettajankoulutuksen tilannekuva ja kehittämistarve
- Opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen arviointi: Uudenlaisen pedagogiikan kehittymisen kannalta opettajankoulutus on avainasemassa. Opetustyössä oleville tarvitaan uusia ajatuksia ja pedagogisia keinoja. Voitaikiinko arvioida erilaisten uusien pedagogisten mallien kokeilun vaikutuksia?
- Opetushenkilöstön muutoskykyisyys. Huomio siihen, miten

koulutuksen järjestäjä/työnantaja kehittää opettajuutta ja opetus-
henkilöstön muutoskykyisyyttä. Tähän liittyy myös henkilöstön hyvin-
vointi

- Opettajien osaamisen ja jaksamisen arviointi
- Samanaikaisopettajuus opettamisen muotona
- Henkilöstöosaamisen arviointi: miten koulutuksen järjestäjät
varmistavat, että tulevaisuudessakin osaavia henkilöitä?
- Opettajien osaamisen kehittäminen ja kyky uudistua vastaamaan
uudenlaisia oppimisympäristöjä
- Tuntiopettajien pedagoginen pätevyys: ongelma etenkin vapaan
sivistystyön kohdalla. Opettajankoulutukseen pääsyn vaikeus
- Osaamisperusteisuus - osaamisperusteisuuteen liittyvä opettajuuden
muutos (opettajan näkökulma osaamisperusteisuuteen). Osaamis-
perusteisuus ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja täydennys-
koulutuksessa.

2. Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen raportti:

- Opettajankoulutusta ja opettajien täydennyskoulutusta tulee arvioida
kansallisesti.

Kansallisen koulutuksen arviointineuvoston vuosia 2016–2019 koskevaan
arviointisuunnitelmaluonnokseen sisältyy kaikki koulutusasteet kattavana
esitys teema-arvioinnin toteuttamisesta aiheesta *Opettajuuden muutos ja
opettajien täydennyskoulutus*.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus toteaa lausuntonaan, että opettajien
täydennyskoulutus on keskeinen kehittämiskohde. Kansallisen koulutuksen
arviointikeskuksen arviointineuvosto tulee esittämään, että opettajien
täydennyskoulutus sisällytetään opetus- ja kulttuuriministeriön vahvistamaan
vuosia 2016–2019 koskevaan arviointisuunnitelmaan.

KANSALLINEN KOULUTUKSEN ARVIOINTIKESKUS



Harri Peltoniemi
johtaja

Liite 1

Yhteenveto toteutettujen ja käynnissä olevien arviointien opettajien
täydennyskoulutusta koskevista havainnoista, arviointituloksista ja kehittämis-
suosituksista

Eduskunnan sivistysvaliokunta

Asiantuntijajapyyntö HE/30/2015/Opettajien täydennyskoulutus

YHTEENVETO TOTEUTETTujen JA KÄYNNISSÄ OLEVien ARVIOINTIEN OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUSTA KOSKEVISTA HAVAINNOISTA, ARVIOINTITULOksISTA JA KEHITTÄMISSUOSITUKSISTA**1. Opettajien täydennyskoulutus vuosien 2000 – 2014 perusopetuksen oppimistulosten arviointien opettajakyselyiden valossa**

Aineistossa on systemaattisesti kysytty kahta asiaa opettajien täydennyskoulutuksesta: yhtäältä, kuinka monta päivää viimeisten (kolmen vuoden aikana) täydennyskoulutukseen on osallistuttu ja toisaalta kuinka monta päivää näistä on liittynyt suoraan omaan oppiaineeseen. Joissain arvioinneissa asiaa on tutkittu tarkemminkin, mutta näiden muuttujien avulla saadaan paras vertailtavuus. Vertailtavuutta karkeistaa se, että osassa aineistoja kysymys on ollut luokitteluasteikollinen ja jo valmiiksi karkea, kun osassa aineistoista aikaa on kysytty suoraan päivinä.¹ Vanhemmissa aineistoissa kysymys on asetettu muotoon ”viimeisen vuoden aikana”, mikä myös hankaloittaa vertailemista. Tässä esiteltävä vertailu keskittyy ensisijaisesti niihin mittauksiin, joissa aikajaksona oli 3 viimeistä vuotta. Vertailtavat aineistot ovat seuraavat: Kotitalous 2014, Terveystieto 2013, Englanti 2013, A-Saksa 2013, Matematiikka 2012, 2011, ja 2002, Luonnontieteet 2011, Historia ja yhteiskuntaoppi 2011, Liikunta 2003, Kielet 2002 ja B-Ruotsi 2001. Soveltuvien osin käsitellään myös Taito- ja taideaineita 2010, Finskaa ja B-Ruotsia 2009, Esiopetusta 2005, Uskontoa ja elämäntietoa 2001 sekä A-Ruotsia 2001. Viimeksi mainituissa kysymys oli asetettu ”viimeisen vuoden aikana”. Huomattavaa on, että Äidinkielen ja kirjallisuus -oppiaineen opettajakyselyissä ei täydennyskoulutusta ole käsitelty vuoden 2001 jälkeen.

Kaikkiaan täydennyskoulutukseen osallistuttiin 5,9 päivää (hajonta 8.2). Näistä keskimäärin 2,5 päivää (42 %) kohdentui oppiaineen opetukseen. Matematiikan aineistoissa (vuosina 2012 ja 2011) opetukseen kohdentui selvästi vähemmän (24–26 %) kuin muissa oppiaineissa (40 – 63 %). Toisaalta matematiikan aineistossa oli opettajia, joilla oli selkeästi eniten päiviä käytetty täydennyskoulutukseen (200 päivää). Eniten täydennyskoulutusta omaan opetukseen kohdentui A-Saksan aineistossa (63 %). A-Saksassa ei toisaalta ollut lainkaan pitkiä koulutuksia (maksimi 30 päivää).

¹ Nämä muutettiin karkeasti päiviksi keskiarvon perusteella. Esimerkiksi kun luokat olivat 1 = ei lainkaan, 2 = 1–3 päivää, ja 3 = 4–6 päivää ja kun keskiarvo on 1,5 päivää, arvoksi valitaan 2 päivää, joka vastaa 2 luokan puoliväliä.

Taulukko 1. Kuinka monta päivää olette osallistuneet täydennyskoulutukseen viimeisin kolmen vuoden aikana?

	KOT14	ENG13	TER13	SAA13	MAT12	MAT11	BI- MAFYKE11
keskiarvo (päiviä)	4	8,09	5	6,41	5,74	7,21	4
keskihajonta	1,058	10,217	1,16	6,43	13,197	13,851	1,077
Minimum	0	0	0	0	0	0	0
Maximum	enemmän kuin 6 päivää	99	enemmän kuin 6 päivää	30	200	200	enemmän kuin 6 päivää

	HIYH11	LII03	MAT02	KIE02	BRU01	YHT ka
keskiarvo (päiviä)	5,75	7,41	2,87	9,49	4,7	5,9
keskihajonta	6,414	18,114	5,845	13,92	6,606	8,2
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	30	164	50	90	40	100,3

Taulukko 2. Kuinka monta päivää niistä on liittynyt oppiaineen opetukseen?

	KOT14	ENG13	TER13	SAA13	MAT12	MAT11	BI- MAFY- KE11	HIYH11
keskiarvo (päiviä)	2	3,7	2	4,0	1,4	1,9	2	2,9
keskihajonta	0,75	7,99	0,81	4,41	3,02	5,75	0,76	2,89
Minimum	0	0	0	0	0	0	0	0
Maximum	yli 6 päivää	99	yli 6 päivää	20	40	100	yli 6 päivää	18
prosenttia kokonais- määrästä	50,0	45,1	40,0	62,9	24,4	26,5	50,0	50,8

Kiinnostava ja vertailukelpoinen yksityiskohta on se, kuinka moni opettajista ei saanut/tarvinnut lainkaan täydennyskoulutusta viimeisen kolmen vuoden aikana.

Taulukko 3. Kuinka monta % opettajista ei ole lainkaan saanut täydennyskoulutusta (kaikki aineistot)

KOT14	ENG13	TER13	SAA13	MAT12	MAT11	BIMA- FYKE11
29,9	10	26,2	16,5	31,1	25,6	29,1
HIYH11	LII03	MAT02	KIE02	BRU01	MUS10 (tänä vuonna)	KÄS10 (tänä vuonna)
22,3	26,4	54,8	9,2	14,3	74,8	78,1
KUV10 (tänä vuonna)	FIN09	BRU09	ESIOP05	UET01 (tänä vuonna)	ARU01 (tänä vuonna)	AI01 (tänä vuonna)
63,1	72,7	62,7	22,3	3,4	16,7	2,2

Yksittäisistä oppiaineista Englanti 2013, Kielet 2002, ja A-Saksa 2013 näyttävät olevan sellaisia, joissa koh-
tuullisen vähäinen määrä ei olisi saanut lainkaan täydennyskoulutusta (9 – 16 %). Sen sijaan Kieliaineiston
Finskan ja A-Ruotsin opettajilla olisi ilmeinen tarve täydennyskoulutukseen (ilman täydennyskoulutusta 63 –
73 % opettajista). Matematiikan opettajien tilanne saattaa olla hieman parantunut vuoden 2002 mittauksen
jälkeen: tuolloin peräti 55 % opettajista ei ollut käynyt lainkaan täydennyskoulutuksessa kun vuosina 2011 ja
2022 ”vain” 26 – 31 % opettajista ei ollut saanut täydennyskoulutusta.

Taulukko 4. Oppiaineryhmittäinen jakauma

Kuinka monta % opettajista ei ole lainkaan saanut täydennyskoulutusta (kaikki aineistot)		
Oppiaineryhmä	Prosenttia	Huomautus
Matematiikka	37,2	3 vuodessa (huom MAT02 korkea 55 %)
Kielet (kokonaisuutena)	30,9	3 vuodessa
Luonnontieteet	29,1	3 vuodessa
Historia ja yhteiskuntaoppi	22,3	3 vuodessa
Taito- ja taideaineet	49,8	huom osa kysytty ”vuoden aikana”
Uskonto ja elämäntietä	3,4	”tänä vuonna”

Kokonaisuutena arvioiden opettajista noin 30 prosenttia ei ole saanut täydennyskoulutusta. Aineiston perus-
teella ei tiedetä onko kysymyksessä tietoinen valinta (opettaja ei ole halunnut mennä täydennyskoulutuk-
seen) vai olosuhteiden luoma pakko (varojen tms. puutteen vuoksi).

2. Opettajien täydennyskoulutus ammatillisen koulutuksen vuosien 2008 – 2013 oppimistulosten arviointien valossa

Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten tutkintokohtainen arviointi on perustunut vuodesta 2007 ammatti-
osaamisen näyttöihin. Ammatillisen koulutuksen järjestäjiltä selvitettiin osana oppimistulosten arviointia pe-
dagogisesti pätevien ammattiopettajien osuutta, päätoimisten ammattiopettajien täydennyskoulutuspäivien
määrää ja työelämäjaksoille viimeisen viiden vuoden aikana osallistuneiden ammattiopettajien osuutta. Oppi-
mistulosten arviointiraportit on julkaistu Opetushallituksen Koulutuksen seurantaraporteissa (vuoteen 2013
saakka) ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arviointiraporteissa. Seuraavassa taulukossa kuvataan
kahdeksan tutkinnon tulokset. Suurin osa ammattiopettajista oli tulosten mukaan päteviä. Täydennyskoulu-
tuspäivien määrä vaihtelee tutkinnoittain, mutta luotettavuutta vähentää koulutuksen järjestäjien erilaiset las-
kentatavat. Ammattiopettajien osallistuminen työelämäjaksoille vaihtelee 22 - 33,9 prosenttiin.

Tutkinto	Ammattiopettajien pedagoginen pätevyys (%)	Päätoimisten ammattiopettajien täydennyskoulutuspäivät viiden vuoden aikana keskimäärin	Ammattiopettajien osallistuminen työelämäjaksoille viimeisen viiden vuoden aikana (%)
Kotityö- ja puhdistuspalvelujen perustutkinto (2010 - 2013)	99,7	17,9	33,9
Liiketalouden perustutkinto (2010 - 2013)	89,4	11,8	23,1
Käsi- ja taideteollisuusalan perustutkinto (2010 - 2013)	83,4	16,9	27,7
Sähkö- ja automaatiotekniikan perustutkinto (2009 - 2012)	82,7	17,7	18,5
Hiusalan perustutkinto (2009 - 2012)	89,3	42,3	30,2
Maatalousalan perustutkinto (2009 - 2012)	83,8	-	30,8
Rakennusalan perustutkinto (2008 - 2011)	67	20	22
Metsäalan perustutkinto (2008 - 2011)	91	20	28

Ammatillisen peruskoulutuksen oppimistulosten tutkintokohtaisissa arvioinneissa on noussut esiin ammatillisten opettajien arviointiosaamisen vaihtelevuus. Opiskelijan arviointi on valtakunnallisten tutkintojen perusteiden (OPH 2015) mukaan jaettu oppimisen arviointiin ja osaamisen arviointiin. Oppimisen arviointi on oppimista ohjaavaa arviointia. Osaamisen arvioinnissa kiinnitetään huomio osaamisen lopputulokseen ja sen pohjalta annetaan arvosanat näyttö- ja tutkintotodistukseen. Ammatillisen koulutuksen opiskelijan osaamisen arviointi on kriteeriperusteista ja perustuu ammattiosaamiseen näyttöihin.

Oppimistulosten arvioinneissa on havaittu, että opettajien osaaminen tarvitsee kehittämistä sekä oppimisen että osaamisen arvioinnissa.

Oppimistulosten arviointiraporteissa on nostettu osaamisen arvioinnista esiin kehittämishdotuksina opettajien osaaminen osaamisvaatimusten, tavoitteiden, arviointikriteereiden ja opiskelijoiden osaamisen tulkinassa. Oppimistulosten arvioinneissa on havaittu, että opettajat tekevät erilaisia tulkintoja arviointikriteereistä opiskelijan osaamisesta ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnissa.

Myös ammatillisen koulutuksen laadunhallintajärjestelmien arvioinnista on noussut esiin opettajien arviointiosaamisen kehittämisen tarve. Erityisesti on noussut esiin laadunhallintaosaamisen kehittämisen tarve.

3. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa (2015)

Vuoden 2014 äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi äidinkielenä) 9. vuosiluokan oppimistulosten arvioinnin opetus- ja opiskelukäytänteitä kartoittavasta kyselystä kävi ilmi, että tieto- ja viestintätekniikkaa oli käytetty yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussa lähinnä tiedonhankintaan sekä tekstin muokkaukseen ja viimeistelyyn. Yhteiset kirjoitusalueet (esim. wiki, Google Drive) olivat käytössä vähintään jonkin verran kolmasosalla opettajista. Opettajat kertoivat käyttävänsä tietokonetta opetuksessa keskimäärin jonkin verran. Lisäksi kirjoittamisen opetus oli opettajien ja oppilaiden näkemyksen mukaan keskimäärin perinteistä: yleisintä oli yksin kirjoittaminen ja numeroarviointi sekä opettajan kirjoittama palaute tekstin loppuun. (Harjune & Rautopuro 2015, 113–117.)

Tvt:n käyttö ei siis kuulu laajasti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen arkeen. Oppimäärän suomen kieli ja kirjallisuus vuosiluokkien 7–9 tavoitteissa (POPS 2014) nostetaan esiin oppilaan taito kirjoittaa, tuottaa ja lukea monimuotoisia tekstejä monimediaisessa ympäristössä sekä oppilaan tvt:n käyttötaidon vahvistaminen tekstien tuottamisessa. Nämä tavoitteet asettavat haasteita oppiaineen opetukselle ja toki myös koulujen laitekannalle.

Ainakin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat tarvitsevat ilmeisesti täydennyskoulutusta digitalisaatioon ja kirjoittamisen pedagogiikkaan, jotta opiskelu sisältäisi yksin kirjoittamisen rinnalla myös vuorovaikutteisia kirjoitustilanteita sekä yhdessä kirjoittamista ja multimodaalisten tekstien tuottamista: nykykansalaisen tarvitsemia taitoja.

Uusimmat oppimistulosten arvoinnit on myös osoittaneet, että peruskoulun päättävien kirjallisissa perustelutaidoissa on puutteita. Näin on havaittu niin terveystiedon, kotitalouden kuin äidinkielen ja kirjallisuudenkin 9. vuosiluokan arvioinneissa (Summanen 2014, 79, 101, 133; Venäläinen 2015, 123, 155; Harjune & Rautopuro 2015, 50, 54–58, 70–74, 159). Jokainen opettaja on kuitenkin myös argumentoinnin opettaja. Kaikkien aineiden ja luokka-asteiden opettajia olisikin tarvetta kouluttaa monilukutaidon ja kielitietoisuuden opettajiksi². Argumentointitaito on kansalaistaito.

¹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28, 100: monilukutaito = yksi laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus; kulttuurinen monimuotoisuus ja kielitietoisuus = yksi koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista).

4. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä -teema-arviointi (2015)

Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä -teema-arvioinnissa (Pirinen 2015) selvitettiin muun muassa opetuksen ja koulutuksen järjestäjien sekä opettajien näkemyksiä henkilöstön täydennyskoulutusmahdollisuuden tarpeellisuudesta. Kaikkien koulutusasteiden opettajat näkivät mahdollisuutensa osallistua täydennyskoulutukseen selvästi heikompina kuin järjestäjät. Opettajien mukaan suurin este koulutuksiin osallistumiselle on se, ettei järjestäjä maksa sijaisen palkkaa koulutuksen ajaksi. Eri koulutusasteiden järjestäjien edustajat totesivatkin, että talouden tasapainottamisohjelmat ovat viime vuosina heikentäneet henkilöstön täydennyskoulutusmahdollisuuksia. Järjestäjien ilmaisema tarve kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvään opettajien täydennyskoulutuksen näyttää toistaiseksi olevan sidoksissa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrään kaikilla koulutusasteilla. Opettajat kuitenkin pitävät monikulttuurisuuteen ja kielitietoisuuteen liittyvää täydennyskoulutusta erittäin tärkeänä ja sitä toivotaan lisää. He pitävät erittäin tärkeänä myös sitä, että koko oppilaitosyhteisö osallistuisi koulutuksiin. Arvioinnin kehittämissuosituksissa todetaan, että koulutuksen ohjausjärjestelmän tulee tukea henkilöstön osaamisen systemaattista kehittämistä kulttuurisen monimuotoisuuden, monikielisyyden ja kielitietoisuuden alueilla yli oppiaine- ja ammattialarajojen. Kielitietoiseen opetukseen liittyvää täydennyskoulutusta tulisi tarjota erityisesti aineenopettajille, koska tiedonalojen kielen hallinta on ensiarvoisen tärkeää sekä syntyperäisille että suomea/ruotsia toisena kielenään puhuville oppijoille. Kielelliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen liittyvän osaamisen kehittäminen tulee suositusten mukaan sisällyttää kaikkien opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen.

Kielitietoiseen opetukseen liittyvää täydennyskoulutusta tulisi tarjota erityisesti aineenopettajille, koska tiedonalojen kielen hallinta on ensiarvoisen tärkeää sekä syntyperäisille että suomea/ruotsia toisena kielenään puhuville oppijoille.

4. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista (2013)

Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa -arvioinnin tavoitteena oli tuottaa kokonaiskuva ja tietoa varhaiskasvatuksen koulutuksen tilasta, eri koulutusten vahvuuksista ja kehittämishaasteista suhteessa varhaiskasvatustyön kehittyviin ja muuttuviin osaamisvaatimuksiin ja koulutusjärjestelmän toimivuuteen. Arvioinnin piiriin kuluivat ne yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa järjestettävät tutkinnot, jotka kattavat valtaosan alle kouluikäisten varhaiskasvatuksen hoito-, kasvatus-, opetus- ja johtamistehtäviin kelpoisuuden tuottavista tutkinnoista.

Lastentarhanopettajan pätevyyteen johtavaa koulutusta järjestetään sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa, joten seuraavaksi tuodaan esille arvioinnissa näitä koulutussektoreita koskevat havainnot ja suositukset.

Täydennyskoulutus oli mukana arvioinnissa koulutusjatkumon osatekijänä ja koulutusten työelämysuhteiden kuvaajana, mutta varsinaista sisällöllistä arviointia täydennyskoulutukseen ei kohdistettu.

Arvioinnin mukaan pääasiallisia täydennyskoulutussisältöjä molemmilla sektoreilla ovat olleet mm. johtaminen, varhaiskasvatuksen pedagogiikka, erilaiset varhaiskasvatuksen sisältöalueet (kuten leikkiin ja taito- ja taideaineisiin liittyen) sekä monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Työelämän näkökulmasta yliopistojen tarjoaman täydennyskoulutuksen suurin vahvuus on ajankohtaiseen tutkimustietoon perustuminen sekä kouluttajien asiantuntijuus. Ammattikorkeakoulujen vahvuutena on käytännönläheisyys, kouluttajien asiantuntemus ja ajantasaisen tiedon tuominen kentälle. Työelämän näkökulmasta molempien koulutussektoreiden täydennyskoulutuksen kehittämiskohteina olivat täydennyskoulutusten räätälöinti paremmin asiakkaan tarpeita vastaaviksi (huomioiden eri ammattiryhmät) sekä täydennyskoulutuksen määrän lisääminen.

Keskeisenä havaintona arvioinnissa oli, että säännöllinen täydennyskoulutusyhteistyö kunnallisen varhaiskasvatuksen kanssa oli harvinaista niin yliopisto- kuin ammattikorkeakoulusektorilla. Yliopistojen osalta yhteistyön vähyyttä selittää osittain se, että varhaiskasvatuksen koulutusta järjestäviä yliopistoja on Suomessa vain seitsemän ja ne ovat säännöllisessä yhteistyössä pääsääntöisesti oman lähialueensa kanssa. Arviointiryhmän mukaan, ammattikorkeakoulujen tarjoama täydennyskoulutus on suhteellisen vähäistä ottaen huomioon ammattikorkeakoulutaustaisten työntekijöiden suuren määrän varhaiskasvatuksen tehtävissä. Yleisimmin ammattikorkeakoulujen järjestämät koulutukset ovat olleet täydennyskoulutuspäiviä tai muuta lyhytkestoista koulutusta ja osaamisen jakamista. Ammattikorkeakoulut ovat aikaisemmin järjestäneet myös 30–60 opintopisteen laajuisia erikoistumisopintoja mm. lastensuojeluun, perhetyöhön ja johtamiseen liittyen, mutta erikoistumisopintokoulutus on loppunut lähes kokonaan ministeriön myöntämän tuen päättyttyä.

Täydennyskoulutukseen liittyen arviointiryhmä antoi seuraavia suosituksia:

Korkeakoulujen tulee vahvistaa yhteistyötään varhaiskasvatuspalvelujen tuottajien kanssa siten, että peruskoulutuksesta ja täydennyskoulutuksesta muodostuu selkeä jatkumo. Varhaiskasvatuksen täydennyskoulutusta tulee suunnitella nykyistä tiiviimmässä yhteistyössä työelämän kanssa, jotta koulutus vahvistaisi työelämässä tarvittavaa osaamista ja uudistaisi työelämän käytänteitä. Arviointiryhmä pitää tärkeänä sellaisten toimintamuiden luomista ja kehittämistä, joissa mahdollistuu opiskelijoiden, varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja korkeakoulujen henkilöstön yhteinen oppiminen ja käytäntöjen kehittäminen. Arviointiryhmä suosittelee myös, että korkeakoulut luovat yhteistyössä työelämän kanssa valmistuneiden työelämään siirtymistä tukevia induktiovaiheen toimintakäytäntöjä (esimerkiksi mentorointi).

Arvioinnin kohteen olevien tutkintojen sisältöjen ja täydennyskoulutuksen suhteesta arviointiryhmä toteaa, että arvioinnin perusteella kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnossa ja sosionomi (AMK) -koulutuksessa johtajuuden tematiikka ei nouse riittävästi esille. Koska tutkintojen opetussisältöihin kohdistuu monenlaisia

paineita, näkee arviointiryhmä hyväksi keskittää varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyvät opintosisällöt pääosin ylempiin korkeakoulututkintoihin sekä täydennyskoulutukseen.

5. Esiopetuksen laatu (2012)

Täydennyskoulutukseen liittyen arviointiryhmä antoi seuraavat suositukset:

- Esiopetuksen pedagogisia käytäntöjä on päivitettävä alan uusimpaan tietoon ja oppimiskäsitykseen perustuen perus- ja täydennyskoulutuksessa sekä esiopetuksen järjestäjien ja esiopetusyksiköiden omassa kehittämistoiminnassa.

Arvioinnin mukaan esiopetuksessa on vahvistettava lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Nykyisellään opettajajohdon työskentely korostuu liiaksi. Lapsilähtöisyyden käsitettä tulisi selventää, jotta lapsilähtöisyyttä voitaisiin soveltaa esiopetuksen päivittäiseen toimintaan nykyistä paremmin. Lapsilähtöisyydessä on kysymys esiopetuksen toimintakulttuurista ja esiopetuksen opettajien koulutuksen sisällöistä laajemminkin. Esiopetuksen nykyisten toimintatapojen merkitystä ja pedagogista toteutusta on arvioitava uudelleen ja nykyistä tietoisemmin lasten hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta. Tässä tulee hyödyntää uusinta tutkimustietoa oppimaan oppimisen taidoista.

Esiopetuksen toteutuksessa on tärkeää muun muassa havainnollisuus sekä ajattelun, uteliaisuuden ja toiminnallisen aktiivisuuden ylläpitäminen lasten elämänpiiriin lähellä olevia asioita hyödyntäen. Liiallista abstraktiota on vältettävä. Toiminnan tavoitteet, sisältö, lapsiryhmän koko ja ikäjakauma on suunniteltava niin, että esiopetuksella voidaan edistää johdonmukaisesti lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. Lasta aktivoivia toimintatapoja ja kasvun ja kehityksen tukitoimintojen suunnitelmallista jatkumoa on vahvistettava. Nykyään ei osata kyllin hyödyntää arjen tilanteita eheyttävän oppimisen haasteina.

Nykyisestä oppimateriaalikeskeisyydestä pitäisi siirtyä oppimiskeskeisyyteen, joka tarkoittaa monipuolisia työtapoja sekä oppimisvälineitä eikä pelkkiä esiopetuksen työkirjoja ja niiden täyttöä. Tavoitteena olisi pedagogisen kehittämisen avulla siirtyä aikuisjohtoisesta tuokiokeskeisyydestä lasta aktivoivaan toimintaan, joka edistää lasten oppimisvalmiuksia ja tukee lasten yksilöllisiä ja sosiaalisia oppimisprosesseja.

- Esiopettajien pedagogista tietoisuutta on vahvistettava peruskoulutuksen, kehittämisprojektien, täydennyskoulutuksen ja pedagogisen johtamisen avulla. Pedagogisen tietoisuuden kannalta lapsilähtöisyyden konkretisoiminen on avainasia käytännön toiminnassa.

Kehitys- ja oppimispsykologisen tiedon on oltava pedagogiikan perustana. Lasten osaamisen kartoittaminen on vakiinnutettava oppimissuunnitelman pohjaksi, jotta lasten oppimisen tukeminen pohjautuu entistä tietoisemmin kunkin lapsen kehitysvaiheeseen ja osaamishaasteisiin. Esiopettajien ammattiosaamista suhteessa esiopetusikäisen lapsen kehitysvaiheeseen, oppimiseen sekä oppimisen tukemiseen on lisättävä.

Kunnissa on puutteita esiopetuksen oppilashuoltotyössä eivätkä oppimisen tuen rakenteet ole tarpeeksi suunnitelmallisia. Tämä saattaa olla seurausta siitä, että lapsen oppimisen tuen tarpeita ei tunnisteta eikä selvitetä riittävästi. Esi- ja alkuopetus muodostavat kokonaisuuden lasten kehityksellisestä näkökulmasta.

Opetusmenetelmät ja työtavat, huoltajayhteistyö sekä lapsen yksilöllisten kehitystarpeiden huomioiminen vaativat myös alkuopetuksen kehittämistä. Kysymys on esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurisesta kokonaisuudesta ja sen vahvistamisesta.

6. Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta (2012)

Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta -arvioinnin tavoitteena oli selvittää, mitä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia lukio tuottaa korkeakoulutuksen näkökulmasta sekä miten lukion tuottamat tiedolliset ja taidolliset valmiudet vastaavat korkeakouluopiskelun vaatimuksia sekä yliopistojen ja korkeakoulujen tarpeita ja odotuksia.

Täydennyskoulutukseen liittyen arviointiryhmä antoi seuraavat suositukset:

- Opetushenkilökunnan edellytyksiä osallistua opintojen ohjaukseen tulee kehittää jo perusopintojen aikana.
- Opinto-ohjaajien täydennyskoulutuksessa tulee kiinnittää nykyistä enemmän huomiota opinto-ohjauksessa tehtävän yhteistyön kehittämiseen sekä opettajien että työelämän kanssa.

Arvioinnissa todetaan, että lukion kehittäminen edellyttää myös työtapojen ja johtamisjärjestelmän uudistamista. Jatkokoulutuksen näkökulmasta tarvitaan entistä parempaa lukiopedagogiikkaa sekä koulutuksen laatuun liittyvien järjestelmien hyödyntämistä. Ohjausjärjestelmää kehitettäessä opinto-ohjaajan ja opettajien yhteistyömahdollisuuksia opinto-ohjauksessa tulisi arviointiryhmän mielestä tarkastella nykyistä kokonaisvaltaisemmin, sillä nykyisen opinto-ohjauksen malli ei ole riittävän toimiva. Esitetyt uudistustarpeet ja kehittämissuosituksot edellyttävät paljon myös lukiota johtavilta rehtoreilta.

7. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus (2012)

Arvioinnin keskeisinä kohteina olivat taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden toimivuus sekä taiteen perusopetuksen pedagogiikan toimivuus. Arviointikohteina olivat lisäksi oppilaitoksen itsearviointi, yhteistyö ja kehittäminen. Arviointikohteiden tilaa tarkasteltiin myös koulutuksen tasa-arvon toteutumisen kannalta.

Täydennyskoulutukseen liittyen arviointiryhmä antoi seuraavan suosituksen:

- Taiteen perusopetuksen pedagogiikkaa tulee kehittää a) lisäämällä sekä pedagogista että opetussuunnitelmaosaamista vahvistavaa rehtoreiden ja opettajien täydennyskoulutusta ja b) tukemalla monipuolista pedagogista vuorovaikutusta oppilaitoksissa ja verkostoissa. Koulutukseen osallistuminen tulisi mahdollistaa kaikille taiteen perusopetuksen parissa työskenteleville riippumatta oppilaitosten taloudellisista edellytyksistä tai alueellisesta sijainnista.

Taiteen perusopetuksen pedagogiikan toimivuus on ensisijaisesti ammattitaitoisten ja asiastaan innostuneiden opettajien varassa. Tämä korostuu erityisesti siksi, että taiteen perusopetukseen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista. Pedagogisen osaamisen täydentämisen tarve tulee esiin arviointiaineistoissa usein. Pedagogiikan kehittämisen tärkeimpänä muotona sekä rehtorit että opettajat mainitsevat opettajien ammatillisen osaamisen varmistamisen ja kehittämisen.

Pienillä paikkakunnilla ja pienissä yksiköissä opettaja on usein työssään yksin. Täydennyskoulutukseen osallistuminen on pienille koulutuksen järjestäjille sekä Itä- ja Pohjois-Suomessa toimiville oppilaitoksille joskus ylityspääsemätön resurssikysymys. Tämän ohella koulutukseen osallistuvat usein samat henkilöt, pääasiassa tuntiperusteista valtionosuutta saavien koulujen opetus- ja hallintohenkilöstö. Valtakunnallisesti opetuksen laatua voidaan parantaa myös lisäämällä mahdollisuuksia vertaistukeen ja tavoitteelliseen pedagogiseen vuorovaikutukseen oppilaitoksen sisällä, alueellisesti ja valtakunnallisesti. Asiantuntijoiden tekemien oppilaitosvierailujen lisääminen voisi olla yksi keino lisätä näitä mahdollisuuksia. Samoin on perusteltua kehittää Benchmarking -vierailuja oppilaitosten kesken.

Keskeisiä aihealueita osaamisen vahvistamisessa ovat opetussuunnitelmaosaamisen ja oppilaitoksen toiminnan arvioinnin sekä yhteisöllisyyden, oppilaskeskeisyyden ja oppilasarvioinnin kehittäminen. Opetussuunnitelmaosaamisen puute on avainkysymys opetussuunnitelmien ohjaavuuden kannalta. Ongelma on kaikkien taiteenalojen yhteinen ja johtuu osin opetussuunnitelmakulttuurin nuoruudesta, osin taiteenalojen pienestä oppilaitos- ja opettajamäärästä. Kyselyssä oppilaitokset kyllä ilmoittavat opetussuunnitelman olevan keskeisin toimintaa ohjaava asiakirja, mutta tämä tieto ei vielä kerro kaikkea opetussuunnitelman todellisesta ohjaavuudesta. Oppilaitosvierailuilla tehtyjen havaintojen ja muun arviointiaineiston perusteella opetussuunnitelma on monessa tapauksessa lähes pelkkä kopio opetussuunnitelman perusteista. Erityisesti yleisen oppimäärän opetussuunnitelmia ei ole osattu tai uskallettu kirjoittaa kuvaamaan oman oppilaitoksen todellista toimintaa. Aineisto tukee myös käsitystä, että kerran tehtyä opetussuunnitelmaa ei päivitetä säännöllisesti. Opetussuunnitelman perusteiden ohella oppilaitoksissa on olemassa muitakin asiakirjoja, määräyksiä tai suosituksia, jotka ohjaavat toimintaa (perinne, paikalliset päätökset, taidealakohthaisten liittojen suositukset, lukuvuosisuunnitelmat ja opetusohjelmat).

Pedagogiikan muuttujien ja opetussuunnitelman muuttujien välillä oli pieni korrelaatio tai sitä ei ollut juuri ollenkaan. Opetussuunnitelman ja pedagogiikan yhteys saattaa tarkoittaa käytännössä usein sitä, että opetussuunnitelmassa täsmällisesti mainitut sisällöt opetetaan myös hyvin.

8. Esi- ja perusopetuksen opetusjärjestelmän toimivuus (2010)

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuuden arvioinnissa kohteena olivat:

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

Täydennyskoulutukseen liittyen arviointiryhmä antoi seuraavan suosituksen:

- Opetussuunnitelmajärjestelmään ja sen jatkuvaan kehittämiseen liittyviä teemoja tulisi lisätä opetushenkilöstön ja rehtorien täydennyskoulutukseen.

Arviointitulosten mukaan rehtoreiden ja opettajien tietämys opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvistä asioista ei ole riittävää. Paikallis- ja koulutasolla ei ole tiedostettu riittävän selkeästi opetussuunnitelmien kehittämisprosessin merkitystä. Myöskään vastuuketjua valtakunnan tason opetussuunnitelmaperusteista koulun opetussuunnitelmiin ja opetukseen ei ole tiedostettu toimijoiden käsityksen mukaan riittävän selkeästi. Lisäksi puutteita on koettu myös oppimiskäsityksiin ja opetusmenetelmiin liittyvässä osaamisessa. Tämän kehittämis-tehtävän liittyminen kiinteästi opettajien ammatilliseen perusosaamiseen edellyttää toimenpiteitä myös opettajien peruskoulutukselta.

9. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi (2008)

Hankkeen tarkoituksena oli tuottaa tietoa perusopetuspedagogiikan tilasta. Keskeisiä sisältöalueita olivat opettajien pedagogisten periaatteiden luonne, opettajan tavoitetietoisuus, opetusmenetelmällinen monipuolisuus, oppilaan ominaislaadun huomioiminen, opiskeluympäristötekijöiden toimivuus ja opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien tasa-arvo.

Arviointiryhmän keskeiset täydennyskoulutukseen liittyvät havainnot ja suositukset:

- Opettajien mahdollisuus saada täydennyskoulutusta oppilaslähtöisyyttä tukevien haasteiden kohtaamiseen tulee turvata nykyistä paremmin. Arviointiaineisto osoittaa, että liian monet opettajat eivät ole useaan vuoteen olleet joko lainkaan ammatillisen täydennyskoulutuksen piirissä tai ovat osallistuneet sellaiseen kenties kerran tai kaksi. Se ei riitä haasteiltaan ripeästi moninaistuvassa yleissivistävässä koulussa kasvatuksellisen ja pedagogisen ammattitaidon ylläpitämiseen, jota opettajat toki ovat kautta aikojen turvanneet myös aivan omaehtoisesti. Arviointihankkeessa toteutettuun kyselyyn vastanneista opettajista 21 % (n = 2345) ilmoitti, etteivät he ole osallistuneet lainkaan omaehtoiseen ammattitaitoa parantavaan koulutukseen (kyse muusta kuin ns. VESO-koulutuksesta) vastaamisajankohtaa edeltäneiden vajaan kolmen vuoden aikana. Opettajista oli kuitenkin 42 % osallistunut kyseiseen koulutukseen 1–2 kertaa ja jopa 15 % vähintään viisi kertaa.
- Opettajien omaehtoinen täydennyskoulutukseen osallistuminen näytti olevan yhteydessä tavoitteisuuden lisääntymiseen opetusta suunniteltaessa. Arvioinnissa havaittiin, että mitä aktiivisemmin opettaja osallistuu omaehtoiseen täydennyskoulutukseen, sitä enemmän hän ottaa opetuksensa suunnittelussa huomioon oppimisprosessiin ja oppilaan itsesäätelytaitoihin liittyviä tavoitealueita. Tämän perusteella voitaneen tulkita omaehtoisen kouluttautumisen vahvistavan opetussuunnitelman mukaista tavoitetietoisuutta.
- Opettajien täydennyskoulutustarpeiden painopiste oli ainepedagogisissa kysymyksissä, erityistä tukea tarvitsevien opetuksessa sekä eriyttämistaitojen monipuolistamisessa. Varsin monet opettajat kaipaavat tukea opetusmenetelmällisissä asioissa sekä tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön parantamisessa. Kouluyhteisölliseen osaamiseen tai yhteisöllisyyden vahvistamiseen ei kiinnitetty erityistä huomiota.
- Arviointiryhmä katsoo, että erilaisen oppijan kohtaaminen ja hänen erityistarpeidensa huomioon ottaminen on osa kaikkien opettajien työtä. Tämän näkökulman tulisi olla riittävästi esillä sekä opettajien perus- että täydennyskoulutuksessa. Alakoulujen opettajat kaipaavat erityistä tukea tarvitsevien opetukseen apua selvästi useammin kuin yläkoulujen opettajat.
- Toisaalta niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksessakin on paneuduttava myös suurryhmäopetuksen menetelmiin: miten suuressa ryhmässä voidaan työskennellä oppilaskeskeisesti, oppilaiden aktiivisuutta ja vuorovaikutusta hyödyntäen?

10. Ruotsin kielen aineenopettajakoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen teema-arviointi (2015-2016)

Meneillään olevassa ruotsin kielen aineenopettajakoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen ruotsin opetuksen teema-arvioinnissa tullaan ottamaan selvää myös opettajien täydennyskoulutukseen liittyvistä kysymyksistä. Vuosien 2015 – 2016 aikana Karvin arviointiasiantuntija tulee yhdessä arviointiin nimitetyn arviointiryhmän kanssa selvittämään ja analysoimaan erityisesti parhaillaan järjestettävän, ruotsin kielen opetukseen suunnatun opettajien täydennyskoulutuksen tilaa ja luonnetta. Koulutusten kesto, sisällöt

ja toimeenpanotavat ovat tämän hetkisen ymmärryksen mukaan hyvin vaihtelevia, kuten myös kohderyhmät, joille niitä tarjotaan. Tarkkailtava täydennyskoulutus tulee tässä arvioinnissa keskittymään koulutukseen, jota tarjotaan luokanopettajille ja aineenopettajille, ja jonka tavoitteena on auttaa opettajia uuden perusopetuksen opetussuunnitelman toimeenpanossa B1-ruotsin osalta syksystä 2016 alkaen.

Toisen kotimaisen kielen alkaessa uusissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa jo 6.vuosikurssilta, kieltä tulevat väistämättä opettamaan myös muut opettajat kuin työhön suoraan koulutuksen saaneet ruotsin kielen aineenopettajat. Tämä johtuu koulujen opettajaresursseista, jotka muuttuvat vuosiviikkotuntien siirtojen seurauksena. Tähän saakka perusopetuksen yläluokilla ruotsia opettaneet aineenopettajat menettävät opetustuntiaan 6.vuosikurssille. Mikäli aineenopettajille tarjoutuu kuitenkin mahdollisuus opettaa myös alakouluihin siirtyneet kurssit, on heidän hankittava tietoutta ja kokemuksia myös alakoulupedagogiikasta, joka ei sisälly pakollisena sisältönä tämänhetkiseen aineenopettajakoulutukseen.

Toisaalta, ruotsin kielen aineenopettajia ei riitä jokaiselle alakoulun 6.luokalle, jolloin ruotsin opetusta siirtyy myös luokanopettajille. Luokanopettaja on pätevä opettamaan kaikkia alakoulussa opetettavia aineita, mutta luokanopettajien käytännön taidot ruotsissa ovat tämän hetkisen näkemyksen mukaan heikot. Luokanopettajakoulutuksessa ruotsin kielen opintoja tarjotaan normaalisti se määrä mikä lakisääteisesti kuuluu ylemmän korkeakoulututkinnon yleisiin tutkintovaatimuksiin (3 opintopistettä). Mikäli luokanopettaja niin haluaa, voi hän sen lisäksi halutessaan suorittaa myös ruotsin kielen sivuaineopinnot (60 op) osana kasvatustieteiden masterin tutkintoaan. Tämä tuottaa hänelle kaksoispätevyyden eli luokanopettaja voi tällöin toimia myös ruotsin kielen opettajana perusopetuksessa. Mikäli hän ei kuitenkaan näin menettele, on Suomesta valmistuvalla luokanopettajalla takanaan normaalisti vain 3 opintopisteen opinnot kielessä, jota hän tulee mahdollisesti jatkossa opettamaan 6.vuosikurssin oppilaille 2 vuosiviikkotuntia yhden lukuvuoden ajan.

Tähän käytännön kielitaidon ja pedagogisten taitojen kehittämiseen on jo tällä hetkellä tarjolla runsaasti eri tahojen järjestämää, sekä aineenopettajille että luokanopettajille suunnattua täydennyskoulutusta. Arviointihankkeen yhtenä tavoitteena on siis selvittää kyseisten täydennyskoulutusten volyymi, kesto, sisällöt, mahdolliset osallistujamäärät ja koulutusta järjestävät tahot vuosien 2015–2016 ajalta. Näiden tietojen pohjalta tullaan myös esittämään mahdollisia kehitysehdotuksia tulevaisuuden opettajakoulutuksen sisällöistä.

Lähteet:

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

Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Julkaisut 2015:8. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki.

Hautamäki, J., Säkkinen T., Tenhunen, M-L., Ursin J., Vuorinen, J., Kamppi, P., Knubb-Manninen, G. *Lu-
kion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta*. Koulutuksen arviointineuvoston
julkaisuja 59:2012

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuro-
nen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. *Esiopetuksen laatu*.
Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61:2012

Karila Kirsi, Harju-Luukkainen Heidi, Juntunen Armi, Kainulainen Sakari, Kaulio-Kuikka Kati, Mattila
Virpi, Rantala Krister, Ropponen Markus, Rouhiainen-Valo Tuula, Sirén-Aura Monica, Goman Jani, Musto-
nen Kirsi, Smeds-Nylund Ann-Sofie *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: Arviointi koulu-
tuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013

Pirinen, Tuula. *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kansallinen koulu-
tuksen arviointikeskus julkaisut 17:2015, Helsinki.

Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo,
M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*
Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52: 2010

Summanen, A.-M. *Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Koulutuksen seu-
rantaraportit 2014:1 Opetushallitus, Helsinki.

Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A.-E., Nysten, L., Seilo, M.-L., Välihalo, C. & Korkea-
koski, E. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*.
Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57:2012

Venäläinen, S. *Arjen tiedot ja taidot hyvinvoinnin perustana. Kotitalouden oppimistulokset perusopetuksen
päättövaiheessa 2014*. Julkaisut 2015:5. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki.