

TUTKIMUS PERUSOPETUKSEN TUTOROPETTAJATOIMINNASTA JA SEN VAIKUTUKSISTA

Matti Pennanen
Matti Taajamo
Mika Risku
Juhani Rautopuro
Päivi Häkkinen



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

Raportit ja selvitykset 2021:7

© Opetushallitus

Raportit ja selvitykset 2021:7

ISBN 978-952-13-6746-5 (pdf)

ISSN-L 1798-8918

ISSN 1798-8926 (pdf)

Taitto: Grano Oy

www.oph.fi

SISÄLTÖ

LUKIJALLE.	5
TIIVISTELMÄ.	6
SAMMANDRAG.	7
SUMMARY.	8
1. JOHDANTO.	9
Tutkimuksen tavoitteet.	9
Tutkimuksen toteutus.	11
Tutkimuksen aineistot.	12
2. TUTOROPETTAJATOIMINNAN LÄHTÖTILANTEEN KARTOITTAMINEN.	15
Opettajien vertaisuuteen perustuva ammatillinen kehittyminen peruskoulun historiassa.	15
3. TUTOROPETTAJATOIMINNAN KUVAAMINEN.	18
Perusopetuksen tutoropettajatoiminnan tausta ja tavoitteet.	18
Tutoropettajamalli.	18
Tutoropettajatoiminnan keskeisimmät sisällöt.	19
Tutoropettajatoiminnan valtionavustukset.	22
Opetuksen järjestäjien osallistuminen rahoituksen hakemiseen.	26
Tutoropettajatoiminnan paikallisten hankkeiden rahoitus.	29
Tutoropettajien koulutuksen järjestäminen.	32
Tutoropettajatoiminnan paikalliset hankkeet.	36
Tutoropettajien osaamiseen, koulutukseen ja työskentelyyn liittyvät taustat.	42
Tutoropettajatoiminnan toteutuminen.	45
Tutoropettajatoiminnan sisältöjen toteutuminen.	49
4. ARVIOINTI.	64
Tutoropettajatoiminnan arviointi valtakunnallisella tasolla.	64
Tutoropettajatoiminnan arviointi opetuksen järjestäjäkohtaisella tasolla.	65
Tutoropettajatoiminnan arviointi opettajien näkökulmasta.	67
5. TOIMENPIDE-EHDOTUKSET JA -SUOSITUKSET.	69
Toiminnan rahoitus ja resursointi.	69
Toiminnan valtakunnalliset, alueelliset ja paikalliset linjaukset sekä strategiat.	70
Sisällölliset painopisteet.	71
Tutoropettajatoiminnan sertifiointi, standardointi, laatuksiteerit ja osaamismerkkit.	71

6. LÄHTEET	.73
LIITTEET	.75

LUKIJALLE

Opettajien ammatillinen tuki ja työn kehittäminen on perinteisesti pohjautunut oppituntien ulkopuolella toteutuvaan täydennyskoulutukseen. Työn ja perusopetuksen vaatimusten kasvaessa on ollut tarpeen tarkastella myös tuen muotojen kehittymistä. Viimeisen vuosikymmenen aikana vertaisohjauksen ja -koulutuksen merkitys opettajien ammatillisena tukena ja perusopetuksen kehittämisessä on kasvanut entisestään täydennyskoulutuksen rinnalla. Tähän tarpeeseen on vastannut myös perusopetuksen tutoropettajatoiminta.

Perusopetuksen tutoropettajatoiminta on osa hallituksen osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeita. Taustalla on Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -ohjelma, jonka teemat liittyivät perusopetuksen ajankohtaisiin ja tulevaisuuden haasteisiin. Tutoropettajatoiminta oli yksi ohjelman suurimmista hankkeista, jolla on tuettu opettajien välistä vertaisohjausta ja -koulutusta. Toimintamalli on mahdollistanut opettajien välisen yhteistyön oppituntien aikana, joka on osoittautunut erittäin toimivaksi tavaksi tukea opettajia ja perusopetuksen kehittämistä.

Koulutuksen tutkimuslaitos selvitti Opetushallituksen toimeksiannosta tutoropettajatoiminnan toteutumista ja sen vaikuttavuutta. Tässä raportissa esitellään tämän tutkimushankkeen keskeisimmät tulokset. Toimintaa tarkasteltiin perusopetusjärjestelmän eri tasoilla ja eri toimijoiden näkökulmasta. Keskeisimpänä havaintoja on ollut sekä opettajien, että opetuksen järjestäjien pääsääntöisesti myönteiset kokemukset toiminnasta ja toive tutoropettajatoiminnan jatkamisesta tulevaisuudessa.

Perusopetuksen tutoropettajatutkimus -hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa on ollut mukana laaja yhteistyöverkosto. Olemme saaneet arvokasta palautetta hankkeen yhteistyökumppaneilta Opetushallituksesta ja Koulutuksen tutkimuslaitoksesta. Lämpimät kiitokset heille. Erityisesti haluamme kiittää tutkimukseen osallistuneita tutoropettajia, opettajia, opetuksen järjestäjiä sekä opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijoita.

Tekijät

TIIVISTELMÄ

Tutoropettajatoiminnan taustalla on Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -ohjelma, jonka teemat liittyivät perusopetuksen ajankohtaisiin ja tulevaisuuden haasteisiin. Valtakunnallisesti linjatuiksi sisällöiksi muodostuivat uuden opetussuunnitelman toimeenpano, yhteisöllinen toimintakulttuuri sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen perusopetuksessa, joita oli tarkoitus edistää vertaisohjaukseen ja -koulutukseen pohjautuvalla tutoropettajamallilla. Tutoropettajatoiminnan järjestämiseen jaettiin valtionavustuksia yhteensä kahdeksalla hakukierroksella vuosien 2016–2020 aikana opetuksen järjestäjien omiin paikallisiin toteutuksiin ja alueellisten verkostojen toimintaan. Näihin valtionavustuksiin liittyen ja Opetushallituksen toimeksiannosta Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos selvitti tutoropettajatoiminnan toteutumista perusopetuksessa. Tutkimuksessa hyödynnettiin monipuolista aineistoa, jota oli kerätty valtionavustusjärjestelmästä, opetuksen järjestäjille ja opettajille suunnatuilla kyselyillä sekä yksilö- ja pienryhmähaastatteluilla.

Valtaosa opetuksen järjestäjistä on hakenut valtionavustusta paikallisen tutoropettajatoiminnan järjestämiseen. Avustusten hakeminen on ollut aktiivisinta vuonna 2016, mutta hiipunut vuosien mittaan. Hiipuminen on havaittavissa erityisesti pienempien opetuksen järjestäjien joukossa. Hiipumisesta huolimatta valtaosa perusopetuksen opettajista ja oppilaista on ollut tutoropettajatoiminnan piirissä. Kokemukset tutoropettajatoiminnasta ovat olleet varsin myönteisiä sekä opetuksen järjestäjien että opettajien näkökulmasta. Valtakunnallisen tason linjaukset ovat olleet joustavat, mikä on mahdollistanut tutoropettajatoiminnan soveltamisen paikallisiin rakenteisiin ja tarpeisiin varsin hyvin. Tutoropettajatoiminnan vaikutus on ollut myönteisintä pedagogisten digitaitojen kehittymiseen ja myös muut valtakunnallisesti määritellyt sisällöt ovat opettajien arvion mukaan toteutuneet pääsääntöisesti hyvällä tasolla. Opettajat ja opetuksen järjestäjät suhtautuvat tutoropettajatoimintaan erittäin positiivisesti, ja toiminnan toivotaan jatkuvan myös tulevaisuudessa. Toiminnan vakiinnuttamisen suurimpana esteenä on kuitenkin rahoituksen epävarmuus, johon vaikuttaa kuntien taloustilanne. Siitäkin huolimatta monet opetuksen järjestävät ovat tehneet toimenpiteitä, joilla tutoropettajatoimintaa on pyritty vakiinnuttamaan.

Tutkimuksen perusteella ehdotettiin toimenpiteitä, joiden avulla tutoropettajatoimintaa voitaisiin kehittää tulevaisuudessa. Keskeisimpänä ehdotuksena on rahoituksen ratkaiseminen, jotta toiminta olisi mahdollista toteuttaa valtakunnallisella tasolla. Tämä on selvimmin toteutettavissa valtionavustuksilla. Avustusten hakemista voisi kuitenkin kehittää alueellisten verkostojen kautta, jotta tutoropettajatoimintaan saataisiin paremmin mukaan myös pienemmät opetuksen järjestäjät. Alueelliset verkostot ovat olleet myös tärkeitä kohtaamisen paikkoja, joissa on mahdollistettu opettajien osaamisen jakaminen ja kokemusten vaihtaminen. Paikallisella tasolla tulee kehittää opettajien, oppilaitosjohdon ja opetuksen järjestäjän välistä yhteistyötä, jotta tutoropettajatoiminnalla saadaan luotua selvät rakenteet. Yhteistyössä tulee huomioida opettajien aidot tuen tarpeet, joihin voidaan kohdistaa asianmukaista tutoropettajan tukea.

SAMMANDRAG

Tutorlärarverksamheten grundar sig på regeringen Sipiläs program Den nya grundskolan, vars teman var kopplade till aktuella och framtida utmaningar inom den grundläggande utbildningen. Innehållen som fastställdes för verksamheten på nationell nivå hänförde sig till implementeringen av den nya läroplanen, en gemenskapsfrämjande verksamhetskultur och användningen av informations- och kommunikationsteknologi i den grundläggande utbildningen. Målet var att främja dessa innehåll med hjälp av en tutorlärarmodell som utgick från kollegialt lärande. För att ordna tutorlärarverksamheten utdelades statsunderstöd under totalt åtta ansökningsomgångar mellan åren 2016 och 2020. Understöden riktades till utbildningsanordnarnas egen lokala verksamhet och till verksamheten inom regionala nätverk. På uppdrag av Utbildningsstyrelsen och med anknytning till statsunderstöden genomförde Pedagogiska forskningsinstitutet vid Jyväskylä universitet en kartläggning av hur tutorlärarverksamheten har förverkligats inom den grundläggande utbildningen. Undersökningen grundade sig på ett mångsidigt material, som hade samlats in från statsunderstödssystemet, genom enkäter till utbildningsanordnarna och lärarna samt genom individuella och gruppintervjuer.

Majoriteten av utbildningsanordnarna har ansökt om statsunderstöd för att genomföra tutorlärarverksamheten lokalt. Mest aktivt ansökte man om understöd år 2016. Därefter har intresset för att söka understöd avtagit med årens gång, mest bland de mindre utbildningsanordnarna. Trots detta har majoriteten av lärarna och eleverna inom den grundläggande utbildningen berörts av tutorlärarverksamheten. Erfarenheterna av tutorlärarverksamheten har varit väldigt positiva både ur utbildningsanordnarnas och lärarnas synvinkel. De nationella riktlinjerna har varit flexibla, vilket har möjliggjort att det gått rätt så bra att anpassa tutorlärarverksamheten till de lokala strukturerna och behoven. De mest positiva effekterna har tutorlärarverksamheten haft för utvecklingen av de digitala färdigheterna i undervisningen, men också de nationellt fastslagna innehållen för verksamheten har enligt lärarnas bedömning i huvudsak genomförts väl. Lärarna och utbildningsanordnarna förhåller sig väldigt positivt till tutorlärarverksamheten, och det önskas att verksamheten kan fortsätta också i framtiden. Det största hindret för att etablera tutorlärarverksamheten är ändå osäkerheten kring finansieringen, som också påverkas av den ekonomiska situationen i kommunerna. Trots detta har många utbildningsanordnare genomfört åtgärder med vilka man strävat efter att etablera tutorlärarverksamheten.

På basis av undersökningen föreslogs olika åtgärder för att utveckla tutorlärarverksamheten i framtiden. Det mest centrala förslaget gäller en lösning på frågan kring finansieringen, för att det ska kunna vara möjligt att utveckla verksamheten nationellt. Det tydligaste sättet att göra detta är genom statsunderstöd. Ansökan om understöd kunde också utvecklas via regionala nätverk, för att man bättre ska kunna inkludera även mindre utbildningsanordnare i tutorlärarverksamheten. De regionala nätverken har också utgjort viktiga forum för att mötas och har gett tutorlärarna möjlighet att dela sitt kunnande med varandra och utbyta erfarenheter. På lokal nivå ska man utveckla samarbetet mellan lärarna, läroanstaltens ledning och utbildningsanordnaren, för att det ska vara möjligt att skapa tydliga strukturer för tutorlärarverksamheten. I samarbetet ska man beakta de genuina stödbehov som lärarna har och som på ett ändamålsenligt sätt kan stödjas med hjälp av tutorlärarverksamheten.

SUMMARY

Tutor teacher activities were part of the key projects introduced in the New Comprehensive School -program by the Sipilä government in 2015. The program focused on the topical and future challenges of the Finnish basic education and outlined the national development themes for tutor teacher activities. Three main national themes included the implementation of the new national core curriculum, developing the community and collaborative culture in schools, and the utilization of the information and communication technology in teaching and learning. These three themes were supported with a model based on teachers' peer guidance and training. Between years 2016 and 2020, the Finnish National Agency for Education organized eight separate calls of allocated funding for education providers to support the organizing of the local tutor teacher activities and regional tutor teacher networks. In relation to the allocated funding, the Finnish Institute for Educational Research was assigned to conduct a study on the enactment and effectiveness of the tutor teacher activities. The research group was provided preliminary data gathered from the funding applications and surveys for the education providers. The research group also gathered supplementary data with a survey for teachers and conducted interviews for experts in the field of education.

A majority of the education providers applied for the funding to organize local tutor teacher activities. The application rate was the highest in 2016 and slightly declined over the years. The decline was particularly notable among smaller education providers. Despite this trend, the tutor teacher activities were available for most of the teachers. Both education providers and teachers reported positive experiences of the activity itself. National-level policies have been flexible allowing the education providers to adapt the model to the local structures and needs of the teachers. Tutoring generated good progress in all three national themes, of which pedagogical digital skills had the most positive impact. Teachers and education providers had a very positive attitude towards tutoring, and they were hoping that tutor teacher activities would continue in the future. However, the biggest obstacle of consolidating the tutor teacher activity was the financial uncertainty. Nevertheless, many of the education providers had taken steps to include tutoring as part of the education system.

Based on the study, several measures were proposed to develop the tutor teacher activities in the future. The main issue is to resolve the funding for the tutor teacher model, which seems to be achievable with government subsidies. Applying for the funding could potentially be developed through regional networks to involve smaller education providers. Regional networks have also been important meeting places enabling tutor teachers to share their knowledge and exchange experiences. The collaboration between teachers, educational leaders, and education providers should be improved at a local level, to create support structures for the tutor teacher activities. Essentially, the tutor teacher activity should be designed to address the real and prioritized needs of the teachers.

1. JOHDANTO

Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos toteutti Opetushallituksen toimeksiannosta tutkimuksen perusopetuksen tutoropettajatoiminnasta. Tutoropettajatoiminnan taustalla on Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -ohjelma, jonka teemat liittyivät perusopetuksen ajankohtaisiin ja tulevaisuuden haasteisiin. Tutoropettajatoiminta oli yksi ohjelman suurimmista hankkeista, jonka sisällöiksi muodostuivat uuden opetussuunnitelman toimeenpano, yhteisöllinen toimintakulttuuri sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen perusopetuksessa. Toiminnan järjestämistä tuettiin valtionavustuksilla, joita Opetushallitus jakoi useammalla kierroksella vuosien 2016–2020 aikana. Avustusta jaettiin opetuksen järjestäjien omiin paikallisiin toteutuksiin sekä alueellisten verkostojen toimintaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tutoropettajatoiminnan nykytilaa ja antaa suosituksia kehittämisen painopisteistä jatkossa. Tutkimuksella tavoiteltiin myös tietoa tutoropettajatoiminnan ja siihen kohdennettujen valtionavustusten vaikuttavuudesta.

Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimushankkeen kokoavana tavoitteena oli ymmärtää ja arvioida tutoropettajatoimintaa osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Tutkimuksessa hyödynnettiin laadullisia ja määrällisiä menetelmiä, joita yhdistelemällä luotiin kokonaisvaltainen ja monipuolinen kuvaus tutoropettajuudesta opetusjärjestelmän käytäntönä. Tutkimuksen kohteeksi määritellyt tavoitteet jäsennettiin neljään vaiheeseen: 1. kartoitus, 2. kuvaaminen, 3. arviointi ja 4. yhteenveto (taulukko 1). Tutoropettajatoimintaa tarkasteltiin koulutusjärjestelmän valtakunnallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla. Valtakunnallisella tasolla painottui koulutuspolitiikan ohjaava rooli, alueellisella tasolla painottuivat opetuksen järjestäjien ja oppilaitosjohdon asema tutortoiminnan toimeenpanossa. Lisäksi paikallisen tason tarkastelu painottui tutoropettajatoiminnan käytännön toimintaan sekä tutoropettajien koulutukseen ja osaamiseen.

TAULUKKO 1. TUTKIMUKSEN KOHTEEKSI MÄÄRITETYT TAVOITTEET.

1. Kartoitus			
Tasot	Valtakunnallinen	Alueellinen	Paikallinen
Kartoi- tuksen kohteet:	Valtakunnalliset linjaukset ja toimenpiteet perusopetuksen ja opettajien osaamisen kehittämiseksi	Kuvaus lähtötilanteesta sekä perustelut koulutuksen tarpeellisuudelle opetuksen järjestäjien näkökulmasta	Aiempi tutkimustieto opettajien ja perusopetuksen osaamisesta ja kehittämisen kohteista
2. Kuvaaminen			
Tasot	Valtakunnallinen	Alueellinen	Paikallinen
Kuvaam- isen kohteet:	Tutoropettajatoiminnan valtakunnalliset sisällöt ja tavoitteet Tutoropettajatoiminnan taloudellinen ohjaus	Opetuksen järjestäjäkohtaiset tekijät, toimet tai ominaisuudet (henkilöstöpolitiikka, rakenteet, johtaminen, kouluverkko, talous tai muu vastaava) Miten ominaisuuksiltaan erilaiset opetuksen järjestäjät toteuttavat tutoropettajatoimintaa esimerkiksi koulutusten, toiminnan organisoinnin, resursoinnin sekä sisältö- ja tavoitepainotusten osalta?	Tutoropettajien osaamiseen, koulutukseen ja työskentelyyn liittyvät taustat Tutoropettajatoiminnan paikalliset sisällöt ja tavoitteet Tutoropettajatoiminnan tavoitavuus ja tavoittamattomuus erilaisten opettajien keskuudessa
3. Arviointi ja suositukset			
Tasot	Valtakunnallinen	Alueellinen	Paikallinen
Arvi- oinnin kohteet:	Paikallisten sisältöjen suhde tutoropettajatoiminnan valtakunnallisiin sisältöihin ja tavoitteisiin Tutoropettajatoiminta osana kehittäjäopettajan urapolkua	Tutoropettajatoiminnan juurtumista osaksi opetuksen järjestäjän perustoimintaa. Tutoropettajuuteen suhtautuminen opetuksen järjestäjien ja oppilaitosjohton keskuudessa Tutoropettajatoiminnan kustannustehokkuus täydennyskoulutusmallina sekä kustannustehokkuus verrattuna muihin täydennyskoulutusmalleihin	Tutoropettajatoiminnan vaikutukset tutoropettajien, tutoroitavien opettajien, oppilaiden ja kouluyhteisön: – pedagogisiin digitaalisiin – opetussuunnitelmaosaamiseen – yhteisölliseen toimintakulttuuriin Tutoropettajatoiminnan vaikutusten siirtyminen tutoroitavien opettajien osaamiseen ja työskentelyyn sekä näiden vaikutusten pitkäkestoisuus. Tutoropettajuuteen suhtautumisen opettajien keskuudessa
4. Yhteenveto			
Toimenpide-ehdotukset ja -suositukset tutoropettajatoiminnan tukemiseksi ja kehittämiseksi seuraaville osa-alueilla: a) toiminnan rahoitus sekä muu resursointi b) toiminnan valtakunnalliset, alueelliset ja paikalliset linjaukset sekä strategiat c) toiminnan sertifiointi, standardointi, laatuksiteerit ja osaamismerkkit d) toiminnan sisällölliset painopisteet			

Ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin tutoropettajuuteen liittyvää lähtötilannetta, jossa keskeisimmät tarkastelun kohteet olivat valtakunnalliset linjaukset ja toimenpiteet perusopetuksen kehittämiseksi sekä uudet perusopetuksen suunnitelmien perusteet. Alueellisen tason kartoitus kohdistui opetuksen järjestäjien kuvaamaan lähtötilanteeseen, ja kartoituksessa hyödynnettiin tutoropettajatoimintaan liittyviä hankesuunnitelmia sekä osittain myös kuntien kehityssuunnitelmiin (KuntaKesu) liittyvää materiaalia. Paikallisen tason kartoitus kohdistui opettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyvään tutkimustietoon ja kirjallisuuteen (kuten TALIS-tutkimus), jolla havainnollistettiin opettajien ammatillisen kehittymisen lähtökohdat yleisesti.

Toisessa vaiheessa kuvattiin valtakunnallisella tasolla tutoropettajatoiminnan valtakunnalliset sisällöt ja tavoitteet ja taloudellinen ohjaus, jolla tutoropettajatoimintaa on tuettu paikallisissa ja alueellisissa hankkeissa. Taloudellisen ohjauksen keskeisimpinä tunnuslukuina olivat muun muassa tutoropettajatoimintaan jaetun valtionavustuksen haettu ja myönnetty avustusten määrä ja avustusta hakeneiden kuntien määrä. Alueellisella tasolla kuvattiin opetuksen järjestäjäkohtaiset tekijät sekä koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosjohtojen toimenpiteitä tutoropettajatoiminnan toteuttamiseksi. Paikallisella tasolla kuvattiin tutoropettajatoimintaa opettajien näkökulmasta: tutoropettajien taustatietoja, toteutuneita sisältöjä ja tutoropettajatoimintaan liittyvää koulutusta.

Kolmannessa vaiheessa keskityttiin tutortoiminnan arviointiin. Keskeisimpänä arvioinnin kohteena oli tutoropettajatoiminnan toteutuminen suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnissa pyrittiin havaitsemaan tutortoimintaa mahdollista ja rajoittavat tekijät sekä alueelliset yhtenäisyydet ja eroavaisuudet tutoropettajatoiminnan toteuttamisessa. Tavoitteiden ja toteutumisen lisäksi valtakunnallisella tasolla tutoropettajatoimintaa arvioitiin osana valtakunnallisia linjauksia liittyen opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja täydennyskoulutus-toimintaan. Alueellisella tasolla arvioitiin tutoropettajatoimintaa osana koulutukseen liittyvää alueellista strategiaa ja toimeenpanoa sekä tarkasteltiin opetuksen järjestäjien mahdollisuuksia tutoropettajatoiminnan toteuttamiseksi ja juurruttamiseksi osaksi koulutusjärjestelmää. Paikallisella tasolla tarkasteltiin tutoropettajatoiminnan vaikutuksia tutoropettajien ja opettajien arvioimana erityisesti kolmen sisältöalueen näkökulmasta: 1) pedagogiset digitaaliset taidot, 2) opetussuunnitelmaosaaminen ja 3) yhteisöllinen toimintakulttuuri. Tutkimuksessa haastateltiin myös opetus- ja kasvatustieteiden asiantuntijoita sekä tutoropettajatoiminnassa mukana olevia aluekoordinaattoreita. Haastatteluaineistoa hyödynnettiin erityisesti kehittämiskehittämisen ja -suositusten muodostamisessa.

Neljännessä vaiheessa tutkimushankkeessa koostettiin aiemmissa vaiheissa tuotetuista tiedoista ja tuloksista toimenpide-ehdotukset ja -suositukset tutoropettajatoiminnalle osa-alueittain: a) toiminnan rahoitus sekä muu resursointi, b) toiminnan valtakunnalliset, alueelliset ja paikalliset linjaukset sekä strategiat, c) toiminnan sertifiointi, standardointi, laatuvaatimukset ja osaamismerkit sekä d) toiminnan sisällölliset painopisteet.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusryhmässä toimivat hankkeen vastuullisena johtajana erikoistutkija Matti Taajamo, päätoimisena projektitutkijana Matti Pennanen, menetelmäasiantuntijana professori Juhani Rautopuro sekä sisällöllisinä asiantuntijoina professori Päivi Häkkinen ja Koulutusjohtamisen instituutista yliopistonopettaja Mika Risku.

Tutkimushanke alkoi tammikuussa 2019 ja kesti toukokuuhun 2021 asti (taulukko 2). Hanke käynnistyi kirjallisuuskatsauksella, jolla taustoitettiin sekä jäsennettiin tutoropettajatoimintaa osana suomalaista perusopetusjärjestelmää. Tutkimuksen alkuvaiheessa käytiin lävitse ja valmisteltiin Opetushallitukselta saatu tutkimusaineisto sekä kartoitettiin tarve täydentävän aineiston hankkimiseksi. Valmiin aineiston perusteella pystyttiin kuvaamaan hyvin paljon opetuksen järjestäjien näkökulmaa ja toimintaa tutkimuksen tavoitteisiin liittyen, mutta lisäksi tarvittiin aineistoa myös opettajien näkökulmasta. Tämän perusteella tutkimushankkeessa toteutettiin opettajille suunnattu kysely, joka oli opettajille avoinna helmikuusta huhtikuun loppuun 2020. Kyselyn ajankohtana uuden koronaviruksen aiheuttama tautitilanne heikkeni Suomessa varsin nopeasti. Tautitilanteesta johtuen maaliskuun 18. päivä 2020 astui-

vat voimaan perusopetuksen poikkeusolot, jotka kestivät 13.5.2020 asti. Noin puolet kyselyn vastausajasta osui poikkeusolojen ajankohdan kanssa päällekkäin, millä on voinut olla vaikutusta opettajien antamiin vastauksiin. Tutoropettajatoimintaa kohtaan suhtautuminen on voinut muuttua positiivisemmaksi poikkeusolojen myötä, sillä opettajat ovat kokeneet tutoropettajat tärkeäksi tueksi poikkeusolojen aikana (Vuorio et al., 2021, 118).

Tutkimuksen loppuvaiheessa kehittämissuositusten ja suositusten selvittämiseksi toteutettiin opetus- ja kasvatustieteiden asiantuntijahaastatteluita sekä tutoropettajatoiminnan verkostojen aluekoordinaattoreiden pienryhmähaastatteluita. Näiden aineistojen ja niistä saatujen tulosten perusteella koostettiin loppuraportti, joka julkaistiin toukokuussa 2021.

TAULUKKO 2. KUVAUS TUTOROPETTAJATUTKIMUKSEN AIKATAULUSTA.

Aikataulu	Toiminta	Menetelmät	Aineistot
Tammi-maaliskuu 2019	Kartoitus	Valtakunnallisen, alueellisen ja paikallisen tason lähtötilanne kartoitus	Kirjallisuus-katsaus
Huhti-kesäkuu 2019		OPH:n tausta-aineiston arviointi ja käsittely Mahdollisen tausta-aineistoa täydentävän aineiston keräämisen valmistelu	Perusopetuksen kehittämiseen liittyvät ohjausasiakirjat ja muu tutkimuskirjallisuus
Heinä-marraskuu 2019	Kuvaaminen	Tutoropettajatoiminnan toteutumisen määrällinen ja tilastollinen kuvaaminen	Laadullinen ja määrällinen aineiston valmistelu
Marras-joulukuu 2019		Tutoropettajatoiminnan laadullinen kuvaus	Opetushallituksen kyselyllä kerätyt aineistot ja valtionavustusjärjestelmästä saadut hankesuunnitelmat ja loppuraportit
Tammi-huhtikuu 2020		Täydentävän aineiston kerääminen	Tausta-aineistosta poimittu määrällinen aineisto
Touko-lokakuu 2020	Arviointi	Tutoropettajatoiminnan vaikutusten arviointi	Opettajille ja tutoropettajille toteutettava kysely
		Opettaja-kyselyn aineiston analysointi	Aiemmissa vaiheissa tuotetut analyysit
Marraskuu 2020		Asiantuntija- ja pienryhmähaastattelut	Opettaja-kyselyn aineisto
Joulukuu 2020		Asiantuntijoiden haastattelujen analysointi	Opetusalan asiantuntijoille ja tutoropettajatoiminnan aluekoordinaattoreille toteutetut haastattelut
Tammi-huhtikuu 2021	Yhteenveto	Tutkimuksen kirjallinen yhteenveto loppuraporttina	Haastatteluista tuotettu aineisto
Toukokuu 2021		Tutkimuksen loppuraportin julkaisu	

Tutkimuksen aineistot

Tutkimushankkeessa oli käytettävissä aineistoa useasta eri lähteestä. Hankkeen alkaessa Opetushallitus oli jo kerännyt osan aineistosta ja hankkeen aikana tutkimusryhmä täydensi aineistoa tarvittavin osin. Valtionavustusjärjestelmästä oli käytettävissä tutoropettajatoiminnan avustuksiin liittyvää aineistoa, kuten hakemukset jokaiselta hakukierrokselta ja loppuselvitykset vuosien 2016 ja 2017 myönnettyjen avustusten hankkeista (Taulukko 3). Hakemuk-

sisä oli saatavilla muun muassa tietoa hankkeen tavoitteista ja perusteluista hankkeen tarpeellisuudelle, suunnitelma hankkeen toteuttamiselle ja seurannalle sekä talousarvio hankkeen kustannuksista. Loppuraportit sisälsivät avustusta käyttäneiden opetuksen järjestäjien arvion hankkeen tuloksista, rahoituksen riittävydestä, kuvausta tutoropettajatoiminnan toteutumisesta ja käytetystä mallista sekä tiedon toteutuneista kustannuksista. Tutkimuksessa hyödynnettiin saatavilla olevaa aineistoa ja tutkimuksen eri vaiheiden aikatauluista johtuen osa loppuraporteista rajautui aineiston ulkopuolelle.

TAULUKKO 3. KUVAAUS TUTKIMUKSESSA HYÖDYNNETYSTÄ VALTIONAVUSTUSJÄRJESTELMÄN AINEISTOSTA.

Opetuksen järjestäjäkohtaiset avustukset	2016		2017	2018	2019
	Tutoropettajien koulutus ja osaamisen kehittäminen	Tutoropettajatoiminta	Tutoropettajien toiminta ja osaamisen kehittäminen	Tutoropettajien toiminta ja osaamisen kehittäminen	Tutoropettajien toiminta ja osaamisen kehittäminen
Hakemusten määrä	288	297	282	263	232
Loppuselvitysten määrä	266	276	245	ei saatavilla	ei saatavilla
Alueelliset verkostohankkeet	2017	2019 kevät		2019 Syksy	
	Alueellisen toiminnan käynnistäminen	Alueellisen toiminnan vakiinnuttaminen		Alueellisen toiminnan laajentaminen	
Hakemusten määrä	37	29		7	
Loppuselvitysten määrä	16	ei saatavilla		ei saatavilla	

Opetushallitus on näiden aineistojen lisäksi kerännyt omalla kyselyllään tietoja opetuksen järjestäjiltä kolmena vuotena peräkkäin, vuosina 2017, 2018 ja 2019 (Taulukko 4). Näistä tiedoista kerättyä aineistoa hyödynnettiin rajatusti tutkimuksen tavoitteiden mukaan. Opetuksen järjestäjille suunnatussa kyselyssä vastaajilta kerättiin taustatietoja (kuten opettaja- ja oppilasmääriä, tutoropettajien määrää), arviota tutoropettajatoimintaan ja -koulutukseen kohdistetusta omarahoituksesta, tietoja tutoropettajien koulutusten ja toiminnan toteutumisesta sekä näkemystä tutoropettajatoiminnan jatkosta ja sitä tukevista toimenpiteistä.

TAULUKKO 4. OPETUSHALLITUKSEN TOTEUTTAMIEN KYSELYIDEN VASTAAJAMÄÄRÄT.

Opetushallituksen kyselyt	2017	2018	2019
Vastaajamäärä	289	252	229

Täydentävää aineistoa kerättiin opettajille suunnatulla kyselyllä, johon vastasi yhteensä 625 opettajaa. Vastaajista 227 oli toiminut tutoropettajana, 364 oli saanut tukea tutoropettajalta ja 34 oli sellaisia opettajia, jotka olivat jääneet tutoropettajatoiminnan ulkopuolelle. Vastaa-
jajoukon edustavuus kohderyhmästä on varsin heikko ja tämän aineiston perusteella saatuja tuloksia voi pitää suuntaa antavina. Pieni otos ja sen heikko edustavuus ei mahdollistanut tilastollisten menetelmien luotettavaa hyödyntämistä. Kyselyn pääpaino oli tutkimuksen tavoitteissa määriteltujen sisältöjen arvioinnissa, ja kysymykset oli kohdennettu vastaajan

aseman perusteella. Tutoropettajan tukea saaneet opettajat vastasivat kyselyyn oman työnsä näkökulmasta, ja tutoropettajat arvioivat, kuinka sisällöt toteutuivat heidän ohjaamiensa opettajien työssä.

Tutkimusryhmä toteutti myös 10 pienryhmähaastattelua ja 14 yksilöhaastattelua opetus- ja kasvatusalan asiantuntijoille eri sidosryhmistä ja korkeakouluista. Pienryhmähaastatteluihin osallistui yhteensä 22 tutoropettajatoiminnan alueverkostojen toiminnassa mukana olevaa henkilöä. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin, ja ne toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluina. Teemat olivat tutoropettajatoiminnan tulevaisuus, tutoropettajatoiminta osana opettajien ammatillista kehittymistä, johtamisen rooli tutoropettajatoiminnassa sekä ehdotukset tutoropettajatoiminnan kehittämiseksi.

2. TUTOROPETTAJATOIMINNAN LÄHTÖTILANTEEN KARTOITTAMINEN

Opettajien vertaisuuteen perustuva ammatillinen kehittyminen peruskoulun historiassa

Toimintamallina vertaisuuteen perustuva kehittämistoiminta ei ole suomalaiselle opetusjärjestelmälle vieras, sillä sitä hyödyntäviä hankkeita on ollut läpi peruskoulun historian. Nämä aiemmat hankkeet antavat näkökulmaa tutoropettajatoiminnan lähtökohdille ja vertaisuuteen pohjautuvien toimintamallien hyödyntämiselle. Peruskoulun alkuvaiheista lähtien opettajat ovat toimineet toistensa kouluttajina ja ohjaajina (Somerki, 1983). Siirryttäessä rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiseen peruskouluun perusti silloinen Kouluhallitus (nykyinen Opetushallitus) nelioportaisen koulutusjärjestelmän, jossa toimi valtakunnankouluttajia, lääninkouluttajia ja ohjaavia opettajia, jotka perehdyttivät uuden peruskoulun opettajia keskeisiin käytäntöihin (Hyyrö, 2013). Varsinkin ohjaavat opettajat saattoivat olla hyvin tuttuja kollegoita. Kyseinen nelioportainen järjestelmä hiipui hiljalleen 1980-luvulla, mutta tarve opettajien ammatillisen kehittymisen tukemiseksi jäi kytemään.

Vuonna 1980 opetusministeriö asetti työryhmän selvittämään opettajien työhyvinvoinnin tueksi työnohjauksen mahdollisuuksia (Ojanen, 1985, 46). Työnohjauksen tarkoituksena oli tukea opettajien ammatillista kasvua ja auttaa vähentämään henkistä kuormittumista. Kokeiluluontoinen opettajien työnohjaajakoulutus aloitettiin Kajaanissa opettajien täydennyskoulutuslaitoksessa vuonna 1982, ja samana vuonna koulutukseen osallistuneet perustivat toiminnalleen yhdistyksen Opetusalan työnohjaajat ry. Työnohjaajatoiminta laajeni ja kasvoi laajemmin Suomessa myös eri aloilla, jolloin oli tarpeen koota toimijat saman yhdistyksen alle. Vuonna 1995 Opetusalan työnohjaajat ry nimettiin uudelleen Suomen työnohjaajat ry:ksi (Ojanen, 1985) ja yhdistys on jatkanut samalla nimellä nykypäivään saakka.

1990-luvulla opetusalan kehittämiseen tuli vahva verkostollinen ja tiimityöskentelyn ote Opetushallituksen käynnistämässä Akvaariokokeilussa, joka jatkoi myöhemmin Akvaarioprojektina. Akvaariokokeilussa luotiin verkostona vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet ja tehtävänä oli viedä opetussuunnitelmauudistus läpi yhteistyössä kokeilukuntien ja -koulujen kanssa. Onnistuneen kokeilun jälkeen yhteistyötä jatkettiin Akvaarioprojektissa. Akvaarioprojekti muodostui hankkeista, jotka toimivat koulukohtaisten kehittäjäryhmien vetämänä jakaen kehittämiseen liittyvää työtä ja vastuuta yhteistoiminnallisesti (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg, 2015). Keskeisenä ajatuksena oli tukea mahdollisimman paljon opettajien ja koulujen omista lähtökohdista ja ideoista kumpuavaa kehittämistoimintaa (Hellström, 2004, 176–177). Verkostossa oli useita teemoja, kuten esimerkiksi opetussuunnitelman kehittäminen, arviointi, vuosiluokkiin sitomaton opetus ja ympäristökasvatus. Laajimmillaan Akvaarioprojektiin kuului 163 kuntaa ja enimmillään hankkeita oli 987. Akvaarioprojekti päätettiin vuonna 1998, mutta opetusalan kehittäminen vertaisuuden avulla ei suinkaan loppunut.

Kehittämistarpeesta piti huolen tietoyhteiskunta-käsite, joka nousi yleiseen keskusteluun 1990-luvulla. Käsitteellä tarkoitettiin uudenlaista yhteiskuntamuotoa, jossa tiedon, osaamisen ja tietoteknologian merkitys korostuvat. Tietoyhteiskunta haastoi myös opettajien työtä

ja ammatillista kehittymistä. Tähän haasteeseen vastaten opetusministeriö käynnisti vuonna 2000 nelivuotisen OPE.FI-hankkeen, jonka tavoitteena oli kehittää opetushenkilöstön tieto- ja viestintäteknikkaosaamista ja siihen liittyvää täydennyskoulusta. Hanke pohjautui Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategiaan 2000–2004, joka jatkoi vuosina 1996–1999 toteutettua Suomi Tietoyhteiskunnaksi -ohjelmaa. OPE.FI-hankkeessa hyödynnettiin vertaisohjaukseen pohjautuvaa paikallisohjaajamallia. Käytännössä paikallisohjaaja tarkoitti tieto- ja viestintäteknikan taidoiltaan edistynyttä opettajaa, joka antoi tukea kollegoilleen. Ohjausmallissa korostettiin alueellisuutta ja paikallisuutta. Kollegan ohjaus tapahtui kouluissa lähellä opettajia ja heidän käytännön työtään (Rautiainen & Metsämuuronen, 2005). Opetusministeriön järjestämään OPE.FI-paikallisohjaajakoulutukseen osallistui projektin aikana 1 505 henkilöä 248 kunnasta, ja 133 kuntaa oli hoitanut OPE.FI-koulutuksen itsenäisellä projektilla.

Yksi merkittävistä kehittämiskohteista 2000-luvulla on ollut nuorten opettajien tuki ja perehdyttäminen, joiden kehittämistarpeet tuotiin ilmi 1990-luvun lopulla tehdyssä OPEP-RO-selvityksessä (Väljärvi, 2000). Muutamien kuntien kokeiluissa 2000-luvun alkupuolella perehdyttämisen tukea järjestettiin parimentorointiin pohjautuvalla käytänteellä, jonka keskeisimmiksi haasteiksi muodostuivat pula mentoreista sekä keskeiset työaika- ja rahoituskysymykset. Näitä haasteita ratkaisemaan kehitettiin 2000-luvun puolessa välissä käytänte, jota alettiin kutsua vertaisryhmämentoroinniksi.

Vertaisryhmämentoroinnin toimintamalli perustui ryhmämuotoiseen työskentelyyn, jossa omaa ammatillista identiteettiä ja osaamista kehitetään vertaisten kanssa pääsääntöisesti keskustelun ja kerronnallisten menetelmien avulla. Kehitystyötä koordinoitiin Koulutuksen tutkimuslaitoksella Työsuojelurahaston rahoittamana, ja yhteistyössä olivat mukana useat kunnat, opetusministeriö ja Opetushallitus (Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä, 2012). Vertaisryhmämentorointi osoittautui toimivaksi tavaksi järjestää tukea sekä nuorille opettajille että kokeneille opettajille, mutta ongelmaksi muodostui edelleen, monien muiden kehittämishankkeiden tavoin, rahoituksen järjestäminen. Perehdyttämisen tilanne näyttää vielä heikolta suomalaisissa kouluissa, sillä vuoden 2018 TALIS-tutkimuksen perusteella 70 % opettajista ei ole osallistunut perehdytystoimintaan (Taajamo & Puhakka, 2019).

Opetusministeriön vuonna 2008 asettama Osaava-työryhmä selvitti mahdollisuuksia opettajien ammatillisen kehittymisen tueksi ja täydennyskoulutuksen järjestämiseksi. Työryhmä esitti vuosille 2010–2016 määräaikaista ja valtakunnallista opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisohjelmaa, joka nimettiin Osaava-ohjelmaksi (Opetusministeriö, 2009). Ohjelman keskeisenä ajatuksena oli luoda valtakunnallinen rahoitus- ja ohjausjärjestelmä opetusalan täydennyskoulutuksen järjestämiseksi, tukea kehittämismyönteistä toimintakulttuuria kouluissa ja oppilaitoksissa sekä edistää koulutuksen järjestäjien ja toimijoiden verkostoitumista.

Koulutusten järjestämisestä ja osallistumisesta saivat työnantajat ja henkilöstö sopia paikallisesti sillä edellytyksellä, että hankerahoituksella tehdystä toiminnasta raportoidaan aluehallintovirastolle. Keskeisiä teemoja ohjelmassa olivat laatutyö, tietoyhteiskuntaosaaminen, työhyvinvointi, osaamisen kehittäminen sekä täydennyskoulutukseen harvoin osallistuvien aktivoiminen. Alkuvaiheessa kansallisia koulutusohjelmia oli yhteensä viisi ja koulutuksen järjestäjien alueellisiin verkostoihin pohjautuvia hankkeita 157. Parhaana vuonna Osaava-ohjelman koulutuksiin osallistui lähes 70 000 opetusalan ammattilaista. Osaava-ohjelmassa useat paikalliset hankkeet hyödynsivät vertaisuutta toimintamalleissaan, esimerkiksi työpareina, OPS-vastaavina, digitutoreina, TVT-mentoreina sekä vertaisopettajina (Kangasoja, 2017). Osaava-ohjelmassa jatkoa sai myös vertaisryhmämentorointi, joka toimi Osaava Verme -verkostona yhtenä Osaava-ohjelman kansallisista hankkeista.

Perusopetuksen kehittämistä on jatkettu vuonna 2014 perustetussa valtakunnallisessa Majakka-kehittämiskouluverkostossa, jonka tavoitteena on tukea kouluja uusien ja innovatiivisten käytäntöjen luomisessa sekä auttaa tiedon levittämisessä. Verkostossa on vuonna 2017 ollut mukana 265 koulua 53 kunnasta. Majakka-kehittämiskouluverkostossa kyse ei ole niinkään vertaiskoulutuksesta, vaan ajatuksena on ollut mahdollistaa koulujen ja eri toimijoiden välistä yhteistyötä ja vertaisoppimista. Verkoston tavoitteena on kannustaa kouluja tavoitteelliseen kehittämis- ja kokeilutoimintaan, johon suomalaisista peruskouluista on löytynyt selkeää kiinnostusta (OPH, 2020). Kehittämiskouluverkoston keskeiset teemat ovat oppiminen, osaaminen, hyvinvointi ja johtaminen, joihin liittyvät vielä koulujen itsensä valitsemat kehittämiskohteet. Kehittämiskohteista on muodostunut 10 osa-aluetta: (1) oppilaiden hyvinvointi ja motivaatio, sekä oppimistulosten parantaminen, (2) oppilaiden osallisuus, (3) pedagogiikka ja opetusmenetelmät, (4) yhteisopettajuus ja yhteistyö, (5) opettajien osaaminen ja hyvinvointi, (6) oppimisympäristöt, (7) koulupäivän rakenne ja opetusjärjestelyt, (8) toimintakulttuuri, (9) teknologia ja (10) johtaminen. Teemoissa ja kehittämiskohteissa on havaittavissa yhtymäkohtia myös tutoropettajatoimintaan.

Opetuksen kehittämistä vertaisuuden avulla jatkettiin vuonna 2014 myös teknologian ja digitaalisten aineistojen pedagogiseen hyödyntämiseen liittyvällä valtionavustuksella, jota jaettiin kolme miljoonaa euroa yhteensä 233 opetuksen järjestäjälle (OKM, 2014). Valtionavustusta pystyi kohdentamaan esimerkiksi palkkakustannuksina sellaisille opettajille, jotka ohjaavat ja tukevat toisia opettajia hyvillä pedagogisilla, uutta teknologiaa hyödyntävillä käytänteillä. Tällaista tukea nimitettiin pedagogiseksi ICT-ohjaukseksi. Vuonna 2015 pedagogiseen ICT-ohjaukseen kohdennettiin lisärahoitusta osana esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä (OKM, 2015). Toimintakulttuurin kehittämiseen liittyi esimerkiksi eheyttävien ja motivoivien oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja järjestäminen sekä oppilaiden ja huoltajien osallisuutta tukevat toimenpiteet. Pedagogisen ICT:n käytön tukemiseen kytkeytyi lisäksi ICT-toiminnan strategian laatiminen ja käyttöönotto. Kokonaisuudessaan esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämiseen myönnettävä rahoitus vuonna 2015 oli 17 miljoonaa euroa, ja se jakaantui 268 opetuksen järjestäjälle.

Sittemmin opettajien ammatillisen kehittymisen ja työhyvinvoinnin tukemista ovat jatkaneet Peruskoulufoorumi ja Opettajankoulutusfoorumi. Näiden foorumeiden ohjaamina perusopetusta on kehitetty useiden hankkeiden avulla, joista tutoropettajatoiminta on ollut yksi suurimmista. Tutoropettajatoiminnalla on selvä yhteys aiempiin Osaava-ohjelman ja Kataisen hallituskauden vertaisuuteen pohjautuviin kehittämishankkeisiin (Vahtivuori-Hänninen, Kupila & Parkkulainen, 2019). Tutoropettajatoiminta on siis muodostunut osaksi 2000-luvun vertaisohjauksen ja -koulutuksen jatkumoa.

3. TUTOROPETTAJATOIMINNAN KUVAAMINEN

Perusopetuksen tutoropettajatoiminnan tausta ja tavoitteet

Perusopetuksen tutoropettajatoiminta pohjautui Sipilän hallituksen (2015–2019) Uusi peruskoulu -ohjelmaan, jonka tavoitteena oli tehdä Suomesta koulutuksen, osaamisen sekä modernin ja innostavan oppimisen kärkimaa. Uusi peruskoulu -ohjelman lähtökohtina olivat tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaaminen, pedagogiikan uudistaminen ja oppimisen tekeminen innostavaksi (Vahtivuori-Hänninen, Kupila & Parkkulainen, 2019). Ohjelmalle linjattiin viisi peruskoulun uudistamisen tavoitetta (OKM, 2016a):

1. peruskoulufoorumilta visio suomalaiselle peruskoululle
2. opettajien osaamisen kehittäminen läpi uran
3. kokeilu-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta käyntiin
4. tutoropettaja jokaiseen kouluun
5. koulutus kansainvälisemmäksi.

Ohjelman neljännessä tavoitteessa tutoropettajatoiminta tuotiin esiin konkreettisesti. Kyseinen tavoite tarkoitti lukumääräisesti 2 500 tutoropettajaa perusopetuksen kouluihin (OKM, 2016, 6). Tutoropettajatoiminta liitettiin osaksi peruskoulun ja opettajankoulutuksen uudistamista (Uusi peruskoulu -ohjelman toimenpide 1), jossa tutoropettajatoiminnalle asetettiin keskeinen rooli opettajien digipedagogisen osaamisen ja koulujen yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistamisessa sekä samaan ajankohtaan ajoittuneen uusien opetussuunnitelmien käyttöönotossa ja pedagogiikan uudistamisessa. Tutoropettajatoiminnalle hahmottui näin kolme keskeistä sisältöaluetta: (1) pedagogiset digitaidot, (2) opetussuunnitelmaosaaminen ja (3) yhteisöllinen toimintakulttuuri. Sisältöjen lisäksi tutoropettajatoiminnalle hahmoteltiin menetelmä, joka tässä tapauksessa pohjautuu opettajien vertausohjaukseen ja -koulutukseen.

Tutoropettajamalli

Tutoropettajan tehtävälle ei ole löydettävissä yksiselitteistä määritelmää, mitä ei kuitenkaan pidä ymmärtää heikkoutena. Tehtävänkuvaaja rajaavat tietyt reunaehdot, joiden puitteissa opetuksen järjestäjät ovat voineet luoda tutoropettajilleen paikallisia tarpeita palvelevan tehtävänkuvan. Reunaehdot muodostuvat ohjausasiakirjoista (kuten hallitusohjelma ja sen kehittämisohjelmat), rahoitukseen liittyvistä vaatimuksista ja velvoitteista sekä yleisesti opetuksen järjestäjiä sitovista rakenteista.

Tutoropettajalla tarkoitetaan opettajaa (OKM, 2016b), joka tukee muita opettajia koulun arjessa. Opetuksenjärjestäjille jaetulla valtionavustuksella tutoropettaja on voinut kohdentaa osan työajastaan tutortyöhön, joko erikseen kohdennettuna työaikana opetusvelvollisuuden lisäksi tai huojennuksena olemassa olevasta opetusvelvollisuudesta. Tyypillisesti tutortyöhön käytetty aika on vaihdellut 1–5 tuntia viikossa ja tutoropettaja on voinut toimia koulukohteisena tai useamman koulun kiertävänä tutoropettajana (OPH, 2018). Kuntaliiton mukaan tutoropettaja ei voi siirtyä tehtävään kokopäiväisesti, koska tätä rajoittaa erillinen tutoropettajatehtävää määrittävä virkaehtosopimus (Kuntaliitto, 2017).

Aiempaan pedagogisen ICT-ohjauksen malliin verrattuna tutoropettajan tehtäväkuva on huomattavasti laveampi ja sitä voisi kuvata erityiseksi pedagogisen asiantuntijan tehtäväksi. Toimenkuvan laajuutta voidaan havainnollistaa tehtävälisäyksillä, joita ovat koostaneet muun muassa Opetushallitus ja Kuntaliitto (taulukko 3). Tehtävälisäykset eivät ole velvoittavia ohjeita, vaan pikemminkin kuvauksia mahdollisista painotuksista, joita tutoropettajatoiminnalle voidaan asettaa. Opetushallituksen tehtävälisäyksen kuvaus pohjautuu opetuksen järjestäjillä teettämään kyselyyn, jossa vastaajat kuvailivat tutoropettajien keskeisiä työtehtäviä. Tehtävälisäykset kuvaavat tutoropettajan ja opettajien välistä toimintaa sekä tutoropettajan omaa ammatillista kehittymistä ja verkostoitumista. Tutoropettajan roolia kuvataan myös koulun johdon tukena pedagogiikan johtamisessa. Tutoropettaja siis ohjaa ja kouluttaa kollegoitaan, mutta laajemmassa kuvauksessa myös koordinoi ja johtaa kollegoidensa ammatillista kehittymistä. Tämän lisäksi tutoropettaja huolehtii oman osaamisensa kehittämisestä sekä osallistumisesta tutoropettajatoiminnan kannalta tärkeisiin verkostoihin.

TAULUKKO 5. TUTOROPETTAJAN TOIMENKUVAAAN LIITTYVIÄ TEHTÄVÄKUVAUKSIA.

Kuntaliiton tutoropettajamuistio (liite 2)	Opetushallituksen tutoropettajan tehtävälisäykset
Edistää opetussuunnitelman toteutumista kouluissa	Tarjoo digipedagogista vertaistukea
Tukee opettajia uuden pedagogiikan käyttöönottamisessa	Suunnittele ja toteuta oppimiskokonaisuuksia muiden opettajien kanssa
Järjestää ohjausta tieto- ja viestintäteknologian käytössä erilaisissa pedagogisissa tilanteissa	Opasta laitteisto-, ohjelmisto-, ja järjestelmäasioissa
Mentoroi ja valmentaa	Auta opetussuunnitelman toimeenpanossa
Kannustaa innovaatioihin ja kokeiluihin	Järjestä digipedagogisia koulutuksia
Lisää vuorovaikutustaitoja ja verkostoitumista	Kokeile ja kehitä uusia digipedagogisia ratkaisuja
	Osallistu paikalliseen, alueelliseen ja valtakunnalliseen verkostotoimintaan
	Toteuta osaamiskartoituksia
	Kehitä aktiivisesti omaa osaamistasi

Tutoropettajatoiminnan keskeisimmät sisällöt

Uusi peruskoulu -ohjelmassa määriteltiin tutoropettajatoiminnalle keskeisimmät sisällöt, jotka olivat pedagogiset digitaidot, opetussuunnitelmaosaaminen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. Näitä käsitteitä on syytä avata, jotta muodostuu ymmärrys siitä, mitkä asiat olivat tutoropettajatoiminnan kehittämisen kohteena.

Pedagogiset digitaidot

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää tieto- ja viestintäteknologian (TVT) osaamista läpäisevänä ja laaja-alaisena sisältönä (Opetushallitus, 2016), on suomalaiskoulujen välillä ja sisällä suuriakin eroja TVT:n opetuskäytössä (Tanhua-Piironen ym., 2019; Valtion talouden tarkastusvirasto, 2019). Suomalaisopettajat käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa opetuksessaan melko vähän, ja heidän luottamuksensa omiin käyttötaitoihin on keskimäärin alhaisempaa kuin eurooppalaisten kollegoidensa (Wastiau ym., 2013; European Commission, 2013). Lisäksi viimeaikaisten tutkimusten mukaan tieto- ja viestintäteknologiaa käyttää

suomalaiskouluissa suurimmaksi osaksi opettaja itse, sen sijaan, että opettajat käyttäisivät sitä oppilaidensa oppimista edistävällä tavalla (Leino ym., 2019; Taajamo & Puhakka, 2019; Tanhua-Piironen ym., 2016). Suomalaisnuoret omaksuvatkin valtaosan taidoistaan koulun ulkopuolella, jolloin sosioekonomisen taustan vaikutus korostuu (Leino ym., 2019). Tasa-arvon näkökulmasta olisi kuitenkin tärkeää, että koulu voisi tasoittaa lasten ja nuorten eroja tulevaisuuden taitojen kehittämisessä. Näin ollen on perusteltua kiinnittää huomiota siihen, millaisin valmiuksin opettajat käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa opetuksen ja oppimisen tukena.

Aiemmissa TVT:n opetuskäyttöön liittyvän osaamisen tarkasteluissa on hyödynnetty varsin laajasti TPACK (engl. Technological Pedagogical Content Knowledge) -mallia (Mishra & Koehler, 2006), jonka mukaan kyseinen osaaminen on moniulotteinen kokonaisuus, jossa eri osa-alueet integroituvat teknologias-pedagogias-sisällölliseksi tietämykseksi. Kyllösen (2019) mukaan oppilaan oppimista edistävä TVT:n käyttö edellyttää opettajalta pedagogisen ja sisällöllisen osaamisen lisäksi riittävää teknologista osaamista sekä kykyä integroida nämä osaamisalueet yhteen oppilaan oppimista tukeväksi kokonaisuudeksi. Tällainen osaaminen on laadukkaan TVT:n opetuskäytön lähtökohta ja mahdollistaa TVT:n käytön opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja oppimisen arvioinnissa. Olennaista on, että opettaja kykenee tekemään joustavia valintoja teknologisen, pedagogisen ja sisällöllisen osaamisen sekä kokeimuksensa perusteella (Kyllönen, 2020; Mishra & Koehler, 2006). Opettajan digipedagogisen osaamisen ydintä ovat toisin sanoen oppisisältöjen ja oppimisen taitojen kannalta pedagogisesti tarkoituksenmukaiset tavat hyödyntää teknologiaa.

Opettajien digipedagogisen osaamisen kehittäminen on tällä hetkellä yksi suurimmista jatkuvan oppimisen haasteista. Viimeaikaisten selvitysten mukaan opettajat suhtautuvat kyllä myönteisesti osaamisensa kehittämiseen, mutta sopivia kouluttautumisen tapoja on hankala löytää (Hietikko, Ilves & Salo, 2016; Tanhua-Piironen ym., 2019), eivätkä opettajat myöskään opiskele digipedagogisia taitoja vapaa-ajallaan (Euroopan komissio, 2013). Niin ikään koulujen työaika- ja sijaisuusjärjestelyt koetaan usein ongelmallisiksi eikä koulutuksiin osallistumista useinkaan vaadita. Sen sijaan omaa työtä lähelle tuleviin, koulun sisäisiin oman henkilöstön järjestämiin koulutuksiin osallistuminen on kohtalaisen ahkeraa (Kyllönen ym., 2020). Näyttääkin vahvasti siltä, että erilaiset vertaistuen mallit soveltuvat varsin hyvin opettajien digipedagogisten taitojen kehittämiseen ja TVT:n opetuskäytön tukemiseen (mm. Joo, Lim & Kim, 2016; Lam, Cheng & Choy, 2010).

Opetussuunnitelmaosaaminen

Opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma ovat keskeisimmät opettajien työtä määrittävät asiakirjat, joissa ilmaistaan ajanmukainen koulutuksellinen tahto. Opettajat toimivat tehtävässään tämän tahdon tulkitsoijoina ja toteuttajina oman asiantuntemuksensa pohjalta (Salminen, 2018, 3). Tähän asiantuntemukseen kuuluu opetussuunnitelmaosaaminen, jonka Salminen (ibid., 12) määrittelee kokonaisuudeksi, jossa yhdistyvät opettajan teoreettinen ja käytännöllinen opetussuunnitelmatieto sekä näihin perustuva oman toiminnan ohjaaminen eli itsesäätelytieto.

Opetussuunnitelmaan liittyvä osaaminen näkyy opettajan työssä monella tavoin. Opettajien tulee vastata siitä, että oppilaille toteutuu oikeus saada opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta. Opettajien kannalta tämä edellyttää tietämystä opetusta ohjaavien perusteasiakirjojen sisällöstä sekä taitoa järjestää opetusta asiakirjojen edellyttämällä tavalla. Toisaalta

Suomessa opettajat pystyvät tekemään oman ammatillisen autonomian sallimissa rajoissa opetusta koskevia valintoja ja päätöksiä, joissa opetussuunnitelman vaatimukset yhdistetään mielekkäällä tavalla oppilaiden kokemuspiiriin (Salminen, 2018).

Uudet opetussuunnitelman perusteet tulivat voimaan vuonna 2016 samaan aikaan kun tutoropettajatoiminta käynnistyi. Opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanoon liittyvässä arvioinnissa havaittiin, että opetussuunnitelman perusteiden onnistuneisuutta lisäävät kehittämismyönteinen ilmapiiri, osallistuminen ja eri toimijoiden välinen yhteistyö (Saarinen et al., 2019, 4). Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista edistivät opettajien välinen yhteistyö sekä muutosvalmius, kun taas tavoitteiden saavuttamista estivät tilat ja resurssit, muutosta haittaava ilmapiiri ja asenteet. Toimintakulttuurin kehittämiseen liittyen tutoropettajatoiminta koettiin opettajien joukossa enemmistön mielestä joko tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi, mutta paikallisten opetussuunnitelmien valmistelussa tutoropettajatoiminta ei noussut merkittävästi esiin.

Yhteisöllinen toimintakulttuuri

Koulun toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia (Saarinen ym., 2019). Koulun psykososiaalinen ympäristö sisältää parhaimmillaan oppimista tukevan ilmapiirin sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteistyötä vahvistavan oppimisen kulttuurin (Nicholson, 1997). Oppimista ja yhteistyötä tukevaa ilmapiiriä ylläpidetään säännöillä ja toimintatavoilla (McLaughlin, 2005), ja usein sitä kuvataan koulun tunnelmaksi (Solvason, 2005). Ahosen (2018) mukaan koulun ilmapiirillä on positiivinen yhteys kouluviihtyvyyteen, mielekkyyteen, motivaatioon ja opiskelutaitoihin.

Yhteisöllinen toimintakulttuuri korostuu paitsi työelämän osaamisvaatimuksena myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joka korostaa yhdessä työskentelyä ja vuorovaikutusta eri tasoilla (Binkley ym., 2012; Opetushallitus, 2016). Sosiaalisesti jaettu osaaminen sekä kyky työskennellä erilaisissa tiimeissä ja verkostoissa ovat nousseet keskeisiksi edellytyksiksi myös opettajan työssä ja koko kouluyhteisössä (Häkkinen ym., 2017). Erilaiset yhteisöllisen työskentelyn muodot ovat arkipäivää tämän päivän koulussa. Vuorovaikutus sekä oppilaiden kesken että opettajan ja oppilaiden välillä voi parhaimmillaan edistää oppimista, mutta edellyttää myös tarkoituksenmukaisia pedagogisia ratkaisuja, yhteistyötaitoja ja valmiutta ohjata ryhmässä oppimista (Häkkinen ym., 2010).

Vuorovaikutus ja yhteistyö ovat lisääntyneet myös opettajien välillä (Virtanen ym., 2019). Tutkimusten mukaan opettajien välisestä yhteistyöstä hyötyvät niin oppilaat ja opettajat kuin koko kouluyhteisö (Jao & McDougall, 2016; Vangrieken ym., 2015). Opettajien välisen yhteistyön on nähty luovan mahdollisuuksia työssä oppimiselle ja opettajien pedagogisen osaamisen edelleen kehittämiseksi (Voogt, Pieters & Handelzalts, 2016). Lisäksi opettajien keskinäinen yhteistyö on korostunut työyhteisön ja koulun toimintakulttuurin rakentamisessa (Halinen & Jääskeläinen, 2015; Lonka & Vaara, 2016).

Näiden sisältöalueiden kehittämiseen opetuksen järjestäjät pystyivät hakemaan valtionavustusta rakentamalla sekä paikallisia toimintamalleja että alueellisia verkostoja tutoropettajatoiminnalle.

Tutoropettajatoiminnan valtionavustukset

Uusi peruskoulu -ohjelmassa tutoropettajatoiminnalle varattiin kokonaisuudessaan 34,8 miljoonaa euroa, joita annettiin haettavaksi opetuksen järjestäjille vuosien 2016–2019 aikana. Tutoropettajatoiminnalle kohdennettu rahoituksen osuus oli noin kolmasosa Uusi peruskoulu -ohjelman kehittämisrahoituksesta (Vahtivuori-Hänninen, Kupila & Parkkulainen, 2019, 8). Rahoituksen ohjaamisesta vastasi Opetushallitus, jolta opetuksen järjestäjät pystyivät hakemaan rahoitusta tutoropettajatoiminnalle valtion erityisavustuksena. Opetushallitus järjesti viisi hakukierrosta opetuksen järjestäjäkohtaisen tutoropettajatoiminnan rahoittamiseksi ja kolme hakukierrosta alueellisten verkostojen rahoittamiseksi. Valtionavustus kattoi opetuksen järjestäjäkohtaisten hankkeiden kuluista enintään 80 % ja alueellisten verkostojen kuluista 95 %. Avustusten kautta Opetushallitus on asettanut tutoropettajatoiminnan yleisten tavoitteiden rinnalle tiettyjä painopisteitä, joiden avulla toiminnan kehittämistä on pystytty ohjaamaan (taulukko 6).

TAULUKKO 6. TUTOROPETTAJATOIMINNAN AVUSTUKSET JA TOIMINNAN PAINOPISTEET.

Avustukset				
2016	2017	2018	2019	2020-2021
Tutoropettajien toiminta	Tutoropettajien toiminta ja osaamisen kehittäminen	Tutoropettajien toiminta ja osaamisen kehittäminen	Tutoropettajien toiminta ja osaamisen kehittäminen	Tutoropettajatoiminta jatkuu nykyisillä resursseilla 7/2021
Osaamisen kehittäminen	Tutoropettajatoiminnan alueelliset verkostot		Tutoropettajatoiminnan alueelliset verkostot	
Painopisteet				
Opetuksen digitalisaatio	Paikalliset, alueelliset ja valtakunnalliset verkostot	Perustoiminnan vahvistaminen: OPS-toimeenpano, TVT-osaaminen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri	Toiminnan vakiinnuttaminen	Tutoropettajatoiminta osaksi perustoimintaa
Tutoropettajien koulutautuminen	Yhteisöllinen toimintakulttuuri		Johdon sitouttaminen	Rahoituksen turvaaminen
Uusi pedagogiikka / OPS-toimeenpano	Vahvan TVT-painotuksen rinnalle pedagoginen tuki	Verkostojen vahvistaminen	Verkostojen vahvistaminen	Uudet sisällöt (mm. arviointi, hyvinvointi)
				Kaikki opetuksen järjestäjät mukaan

Opetuksen järjestäjäkohtaisten hankkeiden ensimmäisellä hakukierroksella vuonna 2016 jaettava määräraha oli yhteensä noin 15,5 miljoonaa euroa kahdessa hakuryhmässä. Hakuryhmän 1 valtioavustus kohdentui tutoropettajien kouluttamiseen ja osaamisen kehittämiseen. Koulutukseen liittyen Opetushallitus linjasi keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita, jotka huomioiden opetuksen järjestäjät pystyivät suunnittelemaan koulutusta paikallisesti painottamalla haluamiaan osa-alueita. Opetushallituksen kirjaamat tavoitteet koulutukselle olivat seuraavat:

- Tutoropettajakoulutus antaa valmiudet koulun pedagogisen asiantuntijuuden käytännön toimintaan ja pitkäkestoiseen kehittämiseen.
- Koulutus antaa välineitä monipuolisten pedagogisten kehittämismenetelmien hallintaan ja jakamiseen.
- Opettajien digitaaliset taidot kehittyvät pedagogisesti ja teknologisesti.

- Asiantuntijakoulutus lisää vuorovaikutustaitoja ja verkostoitumista.
- Koulutus lisää opettajan aikuis- ja vertaiskoulutusosaamista.
- Koulutus kehittää opettajan mentorointi- ja valmennustaitoja.
- Innovaatio- ja kokeilutaidot kehittyvät.

Hakuryhmässä 2 haettava valtionavustus suunnattiin tutoropettajien toimintaan, jolla edistettiin uusien opetussuunnitelmien toimeenpanoa, osaamisen jakamista, opettajien yhteistyötä ja verkostoitumista sekä hyvien käytäntöjen tunnistamista, levittämistä ja vakiinnuttamista. Tutoropettajien tehtävänä oli tukea pedagogiikan uudistamista ja edistää opetuksen digitalisaatiota, tukea työyhteisöjen osaamista ja yhteisopettajuuden kehittämistä, toimia vertaistukena sekä osallistua aktiivisesti koulujen toimintakulttuurin uudistamiseen. Opetuksen järjestäjien tehtävänä oli luoda tutoropettajien paikallisia, alueellisia tai teemallisia verkostoja, joissa jaetaan hyviä käytäntöjä.

Vuoden 2017 hakukierroksella haettava 9,8 miljoonan euron määräraha jakaantui kahteen hakuryhmään. Rahoitusta pystyi hakemaan opetuksen järjestäjäkohtaisesti paikallisiin toteutuksiin tai vaihtoehtoisesti verkostona, jossa yksi opetuksen järjestäjä on rahoituksen päähakijana. Hakuryhmässä A valtionavustusta oli haettavana 8 miljoonaa euroa tutoropettajien toimintaan ja kouluttamiseen. Sisällöllisesti tässä hakuryhmässä yhdistyivät aiemman hakukierroksen ryhmät 1 *Tutoropettajien kouluttaminen ja osaamisen kehittäminen* ja 2 *Tutoropettajatoiminta*. Valtionavustuksen enimmäismäärä oli edelleen 80 % hankkeen kokonaismenoista.

Hakuryhmässä B rahoitusta kohdennettiin 1,8 miljoonaa euroa tutoropettajatoiminnan alueelliseen kehittämiseen. Tämän hakuryhmän erityisavustuksella tuettiin alueellisia verkostoja, joiden tehtävänä oli (1) edistää tutoropettajatoiminnan kehittymistä kaikissa alueen kouluissa, (2) levittää hyviä malleja kuntiin ja kouluihin, joissa tutortoimintaa ei ole tai se on vasta alkuvaiheessa, sekä (3) etsiä alueelliseen toimintaan mukaan kuntia tai opetuksen järjestäjiä, joiden on vaikea kehittää ja toteuttaa toimintaa yksin.

Alueverkostossa yksi opetuksen järjestäjä toimii virallisena pääkoordinaattorina ja avustuksen hakijana. Pääkoordinaattorina toimivat opetuksen järjestäjät vastaavat verkostohankkeen toteutuksesta ja ohjauksesta. Verkostoissa on ollut mukana muita opetuksen järjestäjiä yhteistyökumppaneina, jotka vastaavat osaksi hankkeen omarahoituskuluista. Lisäksi verkostoihin on haettu mukaan opetuksen järjestäjiä, jotka osallistuvat toimintaan oman halukkuutensa ja mahdollisuuksiensa mukaan. Näiltä opetuksen järjestäjiltä ei edellytetty hankkeessa raportointivelvollisuutta tai omarahoitusosuutta.

Vuoden 2018 hakukierroksella asetettiin haettavaksi 6,5 miljoonaa euroa tutoropettajien toimintaan ja osaamisen kehittämiseen ilman erillisiä hakuryhmiä. Keskeisenä tavoitteena oli kehittää ja ottaa käyttöön tutoropettajatoiminnan vakiinnuttamista tukevia toimintatapoja ja -malleja sekä hyödyntää olemassa olevia materiaaleja, kokemuksia ja verkostoja. Tutoropettajille asetetut tavoitteet rakentuivat edellisten hakukierrosten tapaan, jossa tutoropettajan keskeisimpinä tehtävinä oli toimia oman työyhteisön kehittäjänä ja vertaistukena kollegoille sekä osallistua tutoropettajien paikallisiin, alueellisiin, valtakunnallisiin ja teemallisiin verkostoihin.

Vuonna 2019 Opetushallitus järjesti vielä kaksi hakukierrosta. Keväällä 2019 valtion erityisavustusta oli haettavissa 4 miljoonaa euroa alueellisen tutoropettajatoiminnan vakiinnuttamiseen. Opetuksen järjestäjät pystyivät hakemaan avustusta verkostojen kehittämiseen, jossa tavoitellaan sujuvampaa osaamisen jakamista, lisääntyvää vuorovaikutusta ja yhtei-

söllisyyttä sekä tehokkaampia tutoropettajatoiminnan ja -koulutuksen käytäntöjä. Toimivien verkostojen avulla pyrittiin myös vähentämään päällekkäistä kehittämistyötä. Syksyllä 2019 jaettiin opetuksen järjestäjäkohtaisiin hankkeisiin noin 5,8 miljoonaa euroa, joilla pyrittiin tukemaan tutoropettajatoiminnan vakiinnuttamista, sekä noin 180 000 euron rahoitus alueellisten verkostojen laajentamiseen alueille, joissa tutoropettajatoimintaa ei vielä ole ollut.

Tarkasteltaessa opetuksen järjestäjien hakemaa kokonaisbudjettia ja OPH:n myöntämää erityisavustuksen määrää havaitaan, että opetuksen järjestäjäkohtaisiin hankkeisiin rahoitusta on haettu lähes 3,2-kertainen määrä (taulukko 7). Haettu rahoitus on ollut siis selvästi suurempi kuin opetuksen järjestäjälle myönnetty rahoitus. Tästä on voinut seurata, että opetuksen järjestäjät ovat joutuneet supistamaan suunniteltua toimintaa tai lisäämään omarahoitusosuutta aiottua enemmän. Alueellisten verkostohankkeiden osalta haettu kokonaisbudjetti on ollut maltillisempi verrattuna myönnettyyn kokonaisrahoitukseen, ja suunniteltuun toimintaan ei ole välttämättä tarvinnut tehdä merkittäviä muutoksia (taulukko 8).

TAULUKKO 7. HAETTujen JA MYÖNNETTYJEN RAHOITUSTEN MÄÄRÄ TUTOROPETTAJATOIMINNAN OPETUKSEN JÄRJESTÄJÄKOHTAISII HANKKEISIIN.

Opetuksen järjestäjäkohtaiset hankkeet	2016		2017	2018	2019	Yhteensä
	Tutoropettajien koulutus ja osaamisen kehittäminen	Tutoropettajatoiminta	Tutoropettajien toiminta ja osaamisen kehittäminen	Tutoropettajien toiminta ja osaamisen kehittäminen	Tutoropettajien toiminta ja osaamisen kehittäminen	
Haettu kokonaisbudjetti	9 827 453	23 932 892	21 853 693	18 698 445	14 441 158	88 753 641
Myönnetty OPH:n avustus	2 000 000	5 500 000	7 999 948	6 500 000	5 816 394	27 816 342

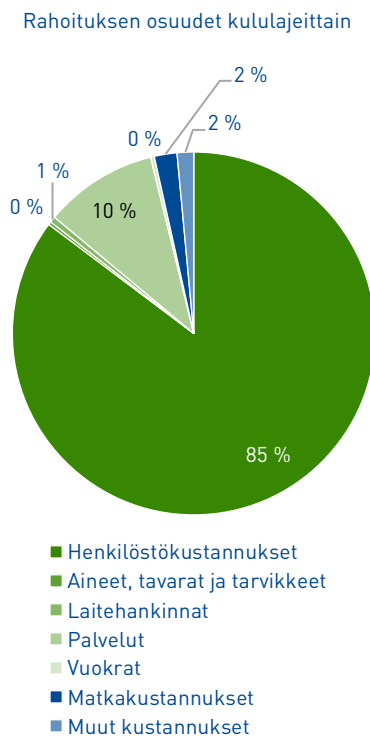
TAULUKKO 8. HAETTujen JA MYÖNNETTYJEN RAHOITUSTEN MÄÄRÄ TUTOROPETTAJATOIMINNAN ALUEELLISIIN VERKOSTOHANKKEISIIN.

Alueelliset verkostohankkeet	2017	2019 kevät	2019 syksy	Yhteensä
	Alueellisen toiminnan käynnistäminen	Alueellisen toiminnan vakiinnuttaminen	Alueellisen toiminnan laajentaminen	
Haettu kokonaisbudjetti	2 744 550	4 437 810	495 054	7 677 414
Myönnetty OPH:n avustus	1 883 564	4 000 000	183 606	6 067 170

Toteutuneiden hankkeiden osalta on pystytty tarkastelemaan hankkeiden kulurakennetta (Kuvio 1 ja taulukko 9). Tarkastelussa olivat mukana vuosien 2016 ja 2017 rahoituskierrosten hankkeet, joista oli tutkimuksen aikana saatavilla loppuraportointien tiedot. Raportoinnin perusteella toteutuneiden kustannusten osalta suurimpana kululajina ovat olleet henkilöstökustannukset (85 %) ja toisena palvelut (10 %). Henkilöstökustannukset tarkoittavat tutoropettajien palkkakuluja ja sijaiskuluja, palveluihin on ilmoitettu muun muassa ostopalveluina toteutettuja koulutuksia. Muut kustannukset -kululajiin opetuksen järjestäjät ovat ilmoittaneet esimerkiksi tapahtumien järjestämiseen liittyviä kuluja ja ohjelmistojen käyttö-

maksuja. Toteutuneen perusteella voi todeta, että kustannukset ovat kohdistuneen juuri tarkoitettuun toimintaan, joista isoimman osuuden muodostavat tutoropettajien työhön liittyvät palkkakustannukset.

KUVIO 1. RAHOITUKSEN OSUUDET KULULAJEITTAIN VUOSINA 2016 JA 2017 TOTEUTUNEISSA HANKKEISSA.



Raportoiduista hankkeista opetuksen järjestäjät palauttivat avustusta reilut 400 000 euroa, mikä selittyi usealla eri syyllä. Osa opetuksen järjestäjistä kertoi aikatauluun liittyvistä haasteista, kuten esimerkiksi liian kiireisestä hankeaikataulusta, jossa avustusta ei saatu hyödynnettyä täysimääräisesti. Rahoituskauden ja toimintakauden yhteensovittamisessa oli osalla opetuksen järjestäjistä haasteita, jotka myös vaikuttivat avustuksen hyödyntämiseen. Pienemmät opetuksen järjestäjät saattoivat palauttaa avustuksen kokonaisuudessaan, kun tutoropettajaksi kaavailtu henkilö ei syystä tai toisesta aloittanut tehtävässään eikä korvaavaa opettajaa ehditty löytää tilalle. Palautettujen avustusten määrä on noin 2,3 % kyseisille vuosille myönnettyistä avustuksista.

TAULUKKO 9. RAHOITUKSEN JAKAUTUMINEN KULULAJEITTAIN VUOSINA 2016 JA 2017 TOTEUTUNEISSA HANKKEISSA.

Valtionavustukset	2016		2017		
	Koulutus ja osaamisen kehittäminen	Toiminta	Toiminta ja osaamisen kehittäminen	Alueelliset verkostot	Yhteensä
TOTEUNEET KUSTANNUKSET (€)					
Henkilöstökustannukset	1 314 916	6 815 723	9 287 243	680 622	18 098 504
Aineet, tavarat ja tarvikkeet	6 441	24 652	13 006	13 585	57 684
Laitehankinnat	3 444	-	77 859	32 195	113 498
Palvelut	1 258 201	126 397	597 650	163 354	2 145 602
Vuokrat	16 390	5 620	9 055	38 223	69 288
Matkakustannukset	116 764	46 555	213 818	52 171	429 308
Muut kustannukset	108 291	110 882	82 784	11 236	313 193
Yhteensä	2 824 447	7 129 829	10 281 415	991 386	21 227 077
Palautunut avustus	75 447	239 211	42 232	50 461	407 351

Lisätietoja: Osa opetuksen järjestäjistä on ilmoittanut kustannukset arvonnalisäverollisina. Tästä syystä yksittäiset hakemukset eivät välttämättä ole keskenään ja sellaisenaan vertailukelpoisia. Palautuneen avustuksen määrä perustuu loppuselvityksissä ilmoitettuihin tietoihin. Palautuneen avustuksen määrä on laskettu korottomista summista, mikäli opetuksen järjestäjät ovat tämän tiedon ilmoittaneet.

Opetuksen järjestäjien osallistuminen rahoituksen hakemiseen

Tutoropettajatoiminnan toteutumisen kannalta oli tärkeää tarkastella, millä tavoin opetuksen järjestäjät osallistuivat tutoropettajatoiminnan valtionavustuksen hakemiseen. Pohjatietoina käytimme tarkastelussa vuoden 2016 opetuksen järjestäjien tilastotietoja, joihin vertasimme tutoropettajatoimintaan avustusta hakeneita opetuksen järjestäjiä. Vuonna 2016 Suomessa opetuksenjärjestäjinä toimi 295 kuntaa, 65 yksityistä opetuksen järjestäjää, 20 valtiollista opetuksen järjestäjää mukaan laskettuna yliopistojen normaalikoulut sekä 5 kuntayhtymää (taulukko 10).

Hakutilastojen vertailussa tulee huomioida perusopetuksen kaksikielisyys, koska opetuksen järjestäjän on ollut mahdollista hakea avustusta sekä suomen- että ruotsinkieliselle perusopetukselle, mikäli sellaista järjestivät. Kaksikielisen perusopetuksen järjestämisessä on kuntien välisiä eroja, sillä osa kunnista järjestää itse ruotsinkielistä perusopetusta ja osassa kunnissa ruotsinkielisen perusopetuksen toteuttaa yksityinen opetuksen järjestäjä. Edellä mainitusta seikasta johtuen yksittäinen opetuksen järjestäjä voi näkyä tilastoissa kahtena hakijana, mikäli on hakenut rahoitusta suomen- ja ruotsinkieliselle tutoropettajatoiminnalle.

TAULUKKO 10. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN MÄÄRÄ SUOMESSA VUONNA 2016.

Opetuksen järjestäjätyyppi	n	%
Kunta	295	76,6
Valtio (sis. normaalikoulut)	20	5,2
Yksityinen	65	16,9
Kuntayhtymä	5	1,3
yhteensä	385	100 %

Kunnallisten opetuksen järjestäjien osalta vertailtaviksi taustamuuttajiksi valikoituivat suuralue ja kuntatyyppi. Taulukossa 11 on tiivistetysti kunnallisten opetuksen järjestäjien jakaantuminen suuralueittain sekä kuntatyypeittäin. Kunnallisista opetuksen järjestäjistä noin reilu 19 % on kaupunkimaisia kuntia, 22 % taajaan asuttuja kuntia ja noin 59 % maaseutumaisia kuntia. Lukumääräisesti kuntia on vähiten Uudellamaalla ja eniten Länsi-Suomessa.

TAULUKKO 11. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN JAKAANTUMINEN ALUEITTAIN JA KUNTARYHMITÄIN VUONNA 2016.

	Kaupunkimaiset kunnat (%)	Taajaan asutut kunnat (%)	Maaseutumaiset kunnat (%)	Kunnat yhteensä lkm	%
Uusimaa	50,0	23,1	26,9	26	8,8
Etelä-Suomi	23,8	20,6	55,6	63	21,3
Länsi-Suomi	16,0	25,5	58,5	94	31,9
Itä-Suomi	13,3	15,6	71,1	45	15,3
Pohjois-Suomi	11,9	22,4	65,7	67	22,7
Koko Suomi	19,3	22,0	58,6	295	100

Tutoropettajatoiminnan valtionavustuksen hakutilastoista havaitaan, että enemmistö opetuksen järjestäjistä on hakenut valtionavustusta paikallisiin, opetuksen järjestäjäkohtaisiin, toteutuksiin jokaisella rahoituskierroksella (taulukko 12). Lähes poikkeuksetta opetuksen järjestäjälle on myös myönnetty haettuun toimintaan rahoitusta. Yksi tärkeimmistä huomioista hakutilastoissa on kuitenkin laskeva trendi hakijamäärissä. Vuosittain hakijoiden määrä on vähentynyt sekä kunnallisten että yksityisten opetuksen järjestäjien joukossa.

TAULUKKO 12. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN HAKUAKTIIVISUUS OPETUKSEN JÄRJESTÄJÄKOHTAISIIIN VALTIONAVUSTUKSIIN.

Opetuksen järjestäjäkohtainen rahoitus		Hakeneet				Myönnetty
		Kunta	Normaali-koulu	Yksityinen	Yhteensä	Yhteensä
2016	Koulutus ja osaaminen	244	4	40	288	288
	Toiminta	249	5	43	297	297
2017	Toiminta ja osaamisen kehittäminen	240	6	36	282	280
2018	Toiminta ja osaamisen kehittäminen	233	5	25	263	263
2019	Toiminta ja osaamisen kehittäminen	201	6	24	232	231

Kunnallisten opetuksen järjestäjien osalta hakuaktiivisuutta tarkasteltiin vielä alueen ja kuntaryhmituksen perusteella (taulukot 13 ja 14). Alueellisessa vertailussa Pohjois-Suomen alueella kunnallisten opetuksen järjestäjien hakijamäärät ovat puolittuneet vuosien 2016 ja 2019 välillä. Etelä- ja Länsi-Suomessa hakijamäärät ovat hieman laskeneet, Uudellamaalla ja Itä-Suomessa hakijamäärät ovat pysyneet melko vakaina. Kuntaryhmittäin vertailtuna hakijamäärät näyttävät laskeneen eniten maaseutumaisissa kunnissa, lievää laskua on havaittavissa myös kaupunkimaisissa kunnissa sekä taajaan asutuissa kunnissa. Hakuaktiivisuuden perusteella näyttää siltä, että pienemmät opetuksen järjestäjät, kuten maaseutumaiset kunnat, jättävät muita opetuksen järjestäjiä todennäköisemmin rahoitusta hakematta.

TAULUKKO 13. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN HAKUAKTIVISUUS SUURALUEITTAIN.

	Opetuksen järjestäjien määrä vuonna 2016	2016		2017	2018	2019
		Koulutus ja osaaminen	Toiminta	Toiminta ja osaamisen kehittäminen	Toiminta ja osaamisen kehittäminen	Toiminta ja osaamisen kehittäminen
	n	n	n	n	n	n
Uusimaa	26	27	26	25	26	26
Etelä-Suomi	63	48	57	50	51	49
Länsi-Suomi	94	82	78	82	74	69
Itä-Suomi	45	35	36	35	35	31
Pohjois-Suomi	67	52	52	48	46	26
Yhteensä	295	244	249	240	232	201

TAULUKKO 14. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN HAKUAKTIVISUUS KUNTARYHMITTÄIN.

	Opetuksen järjestäjien määrä vuonna 2016	2016		2017	2018	2019
		Koulutus ja osaaminen	Toiminta	Toiminta ja osaamisen kehittäminen	Toiminta ja osaamisen kehittäminen	Toiminta ja osaamisen kehittäminen
	n	n	n	n	n	n
Kaupunkimaiset kunnat	57	57	55	57	57	51
Taajaan asutut kunnat	65	59	65	62	60	53
Maaseutumaiset kunnat	173	128	129	121	115	97
Yhteensä	295	244	249	240	232	201

Opetuksen järjestäjät, jotka eivät ole hakeneet valtionavustusta, eivät ole välttämättä jääneet toiminnan ulkopuolelle. Avustusta vaille jääneet opetuksen järjestäjät ovat voineet osallistua alueelliseen yhteistyöhön tutoropettajatoiminnan verkostojen kautta (taulukko 15). Alueellisista verkostoista 25 sai rahoitusta 2017 ja 2019 keväällä, lisäksi kaksi verkostoa sai rahoitusta toiminnan laajentamiselle vielä syksyllä 2019. Suurimmissa verkostoissa on ollut mukana jopa 30 opetuksen järjestäjää, kun taas pienimmissä verkostoissa opetuksen järjestäjiä on vain muutama. Yhteistyö verkostoissa on voinut olla hyvinkin vapaamuotoista, ja siksi systemaattista tilastointia ei ole saatavilla.

TAULUKKO 15. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN HAKIJAMÄÄRÄT ALUEELLISTEN VERKOSTOHANKKEIDEN VALTIONAVUSTUKSEEN.

		Hakijat				Myönnetty avustukset
		Kunta	Normaalikoulu	Yksityinen	Yhteensä	
2017	Alueellisen toiminnan käynnistäminen	29	2	2	33	25
2019 kevät	Alueellisen toiminnan vakiinnuttaminen	25	2	1	28	25
2019 syksy	Alueellisen toiminnan laajentaminen	5	0	1	6	2

Tutoropettajatoiminnan paikallisten hankkeiden rahoitus

Rahoitus on yksi keskeisimmistä tekijöistä tutoropettajatoiminnan toteuttamiselle, jota oli syytä tarkastella tarkemmin. Hakuaktiivisuuden osalta on havaittavissa alueellista eriytymistä, ja siksi myös toteutunutta rahoitusta tarkasteltiin alueellisten ja kuntaryhmitysten näkökulmasta. Myönnettyjen rahoitusten suuruus oli jossakin määrin yhteydessä opetuksen järjestäjän kokoon, siten että kaupunkimaisilla kunnilla myönnettyjen keskiarvo on suurin ja yksityisillä opetuksen järjestäjillä pienin (taulukko 16).

TAULUKKO 16. OPETUKSEN JÄRJESTÄJILLÄ MYÖNNETYN RAHOITUKSEN KESKIARVO RYHMITÄIN.

	2016 Koulutus	2016 Toiminta	2017 Toiminta ja koulutus	2018 Toiminta ja koulutus	2019 Toiminta ja koulutus
	€, keskiarvo				
Kaupunkimaiset kunnat	22 269	66 261	86 199	75 912	79 439
Taajaan asutut kunnat	5 863	15 366	22 543	19 038	17 865
Maaseutumaiset kunnat	2 408	5 344	11 026	7 379	6 740
Yksityiset ja normaalikoulut	1 741	3 508	8 343	5 878	5 908

Alueellisesti rahoituksen jakaantuminen kunnallisten opetuksen järjestäjien osalta heijastelee myös opetuksen järjestäjien kokoa (taulukko 17). Uudellamaalla kaupunkimaisten kuntien suhteellinen osuus on suurempi muihin alueisiin verrattuna, joten ymmärrettävästi myönnettyjen avustusten keskiarvo on suurempi. Vastaavasti Pohjois-Suomi on painottunut maaseutumaisiin kuntiin, jolloin myönnetyn rahoituksen keskiarvo on pienempi.

TAULUKKO 17. KUNNALLISILLE OPETUKSEN JÄRJESTÄJILLE MYÖNNETYN RAHOITUKSEN KESKIARVO SUURALUEITTAIN.

	2016 Koulutus	2016 Toiminta	2017 Toiminta ja koulutus	2018 Toiminta ja koulutus	2019 Toiminta ja koulutus
	€, keskiarvo				
Uusimaa	21 509	62 039	80 426	70 760	70 112
Etelä-Suomi	6 555	19 231	28 819	25 590	23 752
Länsi-Suomi	6 904	17 843	32 302	23 071	22 309
Itä-Suomi	5 606	12 758	20 917	17 893	16 955
Pohjois-Suomi	5 109	14 853	21 014	18 249	22 403

Myönnettyä rahoitusta vertailtiin myös suhteessa oppilasmääriin ja opettajamääriin. Aineisto mahdollisti oppilasmäärien mielekkään vertailun vuosien 2016 ja 2017 hankkeissa ja opettajamäärien vertailun vuoden 2016 hankkeissa. Suuralueita vertailtaessa erot ovat varsin pieniä alueiden välillä. Uudenmaan opetuksen järjestäjät ovat saaneet myönnettyä rahoitusta vähemmän oppilasmääriin suhteutettuna ja Itä-Suomi enemmän muihin alueisiin verrattuna (taulukko 18). Vastaavasti opettajamääriin suhteutettuna Uusimaa ja Etelä-Suomi ovat saaneet hieman enemmän rahoitusta muihin alueisiin verrattuna. Kuitenkin myönnetty rahoitus on jakaantunut alueellisesti varsin tasaisesti sitä hakeneille opetuksen järjestäjille.

TAULUKKO 18. KUNNALLISILLE OPETUKSEN JÄRJESTÄJILLE MYÖNNETYN RAHOITUKSEN OSUUS SUHTEUTETTUNA OPPILAS- JA OPETTAJAMÄÄRIIN SUURALUEITTAIN.

	2016 Koulutus		2016 Toiminta		2017 Toiminta ja koulutus
	€/ Oppilas	€/ Opettaja	€/ Oppilas	€/ Opettaja	€/ Oppilas
Uusimaa	3,8	54,2	10,6	135,5	13,0
Etelä-Suomi	3,9	62,1	10,7	128,8	14,7
Länsi-Suomi	4,0	51,0	10,6	121,6	15,3
Itä-Suomi	4,2	52,0	10,8	117,4	17,3
Pohjois-Suomi	3,4	53,9	10,0	124,6	15,5

Sen sijaan kuntaryhmien välillä havaitaan suurempia eroja oppilasmäärään suhteutetussa rahoituksessa (Taulukko 19). Kaupunkimaisille kunnille oppilasmääriin suhteutettu rahoitus on pienempi, kun taas maaseutumaisilla kunnilla sekä yksityisillä ja normaalikouluilla selvästi suurempi muihin opetuksen järjestäjiin verrattuna. Vuoden 2016 tutoropettajien koulutukseen ja osaamisen kehittämiseen kohdistuneen rahoituksen osalta havaitaan, että opettajamäärään suhteutettu rahoitus on pienin kaupunkimaisissa kunnissa ja suurin yksityisten opetuksen järjestäjien ja normaalikoulujen ryhmällä. Varsinaiseen tutoropettajatoimintaan kohdistunut rahoitus opettajamääriin suhteutettuna on suurin kaupunkimaisilla kunnilla ja pienin maaseutumaisilla kunnilla. Oppilas- ja opettajamääriin suhteutetun rahoituksen eroihin voivat vaikuttaa selvimmin perusopetuksen ryhmäkoot, jotka ovat suurempia kaupunkimaisissa kunnissa verrattuna esimerkiksi maaseutumaisiin kuntiin (OPH 2020).

TAULUKKO 19. OPETUKSEN JÄRJESTÄJILLE MYÖNNETYN RAHOITUKSEN OSUUS SUHTEUTETTUNA OPPILAS- JA OPETTAJAMÄÄRIIN RYHMITTÄIN.

	2016 Koulutus		2016 Toiminta		2017 Toiminta ja koulutus
	€ / Oppilas	€ / Opettaja	€ / Oppilas	€ / Opettaja	€ / Oppilas
Kaupunkimaiset kunnat	3,6	47,2	10,4	132,5	13,3
Taajaan asutut kunnat	4,0	48,3	10,7	127,1	15,4
Maaseutumaiset kunnat	5,0	60,3	11,1	120,1	23,2
Yksityiset ja normaalikoulut	5,7	65,0	11,3	122,8	22,9

Avustuksen lisäksi opetuksen järjestäjät ovat voineet tukea tutoropettajatoimintaa omalla rahoituksellaan. Tiedot omarahoitusosuudesta perustuvat Opetushallituksen vuosina 2017, 2018 ja 2019 toteuttamiin opetuksen järjestäjille suunnattuihin kyselyihin, joissa vastaajat ovat ilmoittaneet oman arvionsa panostuksestaan tutoropettajien toimintaan ja koulutukseen. Opetuksen järjestäjäkohtaisissa hankkeissa valtionavustuksen ehtona on ollut 20 %:n omarahoitusosuus, jonka lisäksi opetuksen järjestäjät ovat voineet panostaa toimintaan harkintansa mukaan lisää rahoitusta. Avustuksen ehdoista johtuen myönnetty valtionavustus vaikuttaa joltain osin opetuksen järjestäjäkohtaiseen omarahoitusosuuden suuruuteen.

Oman rahoituksen osalta havaittiin, että pienemmät opetuksen järjestäjät panostivat omaa rahoitusta selvästi enemmän suurempiin opetuksen järjestäjiin verrattuna, kun oma rahoitus suhteutettiin oppilas- ja opettajamääriin (taulukko 20). Alueellisen vertailun perusteella kunnalliset opetuksen järjestäjät ovat pääsääntöisesti panostaneet rahoitusta eniten vuonna 2019 (taulukko 21). Poikkeuksena tästä on Länsi-Suomi, jossa panostuksen määrä on ollut suurin vuonna 2017. Kunta- ja opetuksen järjestäjäryhmiä vertaillen oman rahoituksen määrä on laskenut kaupunkimaisissa ja taajaan asutuissa kunnissa ja kasvanut maaseutumaisissa kunnissa. Yksityisillä opetuksen järjestäjillä ja normaalikouluilla oma rahoitus on laskun jälkeen lähes palautunut vuoden 2017 tasolle.

TAULUKKO 20. OMARAHOITUKSEN KESKIVERTAILU OPETTAJA- JA OPPILASMÄÄRIIN SUHTEUTETTUNA OPETUKSEN JÄRJESTÄJÄRYHMITTÄIN.

Kuntaryhmitys ja yksityiset opetuksen järjestäjät	2017			2018			2019		
	€, per opet- taja	€, per oppilas	€, keski- arvo	€, per opet- taja	€, per oppilas	€, keski- arvo	€, per opet- taja	€, per oppilas	€, keski- arvo
Kaupunkimaiset kunnat	57,4	4,8	20 903	50,7	4,1	19 731	68,2	5,82	18 580
Taajaan asutut kunnat	82,8	6,9	9 055	68,4	6,1	8 787	69,0	6,19	8 733
Maaseutumaiset kunnat	96,2	9,7	3 777	91,9	9,9	4 137	106,3	10,99	4 555
Yksityiset ja normaalikoulut	127,9	14,3	4 356	89,5	9,6	3 068	130,0	14,5	4 052
Kaikki yhteensä	59,8	8,8	8 477	77,5	7,8	8 429	92,6	9,2	8 696

TAULUKKO 21. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN OMARAHOITUKSEN KESKIARVO OPETTAJA- JA OPPILASMÄÄRIIN SUHTEUTETTUNA SUURALUEITTAIN.

	2017			2018			2019		
Suuralue	€ per opettaja	€ per oppilas	€, keskiarvo	€ per opettaja	€ per oppilas	€, keskiarvo	€ per opettaja	€, per oppilas	€, keskiarvo
Uusimaa	82,7	6,6	18 360	74,9	6,7	27 025	104,1	8,6	19 151
Etelä-Suomi	73,3	6,7	7 948	67,9	6,4	7 372	76,0	7,3	8 916
Länsi-Suomi	89,2	8,2	10 085	71,5	7,1	7 820	66,6	6,4	7 144
Itä-Suomi	67,3	6,8	5 666	75,8	7,4	5 171	104,9	11,1	6 389
Pohjois-Suomi	99,6	9,8	7 052	92,5	10,0	7 655	108,0	11,0	9 771

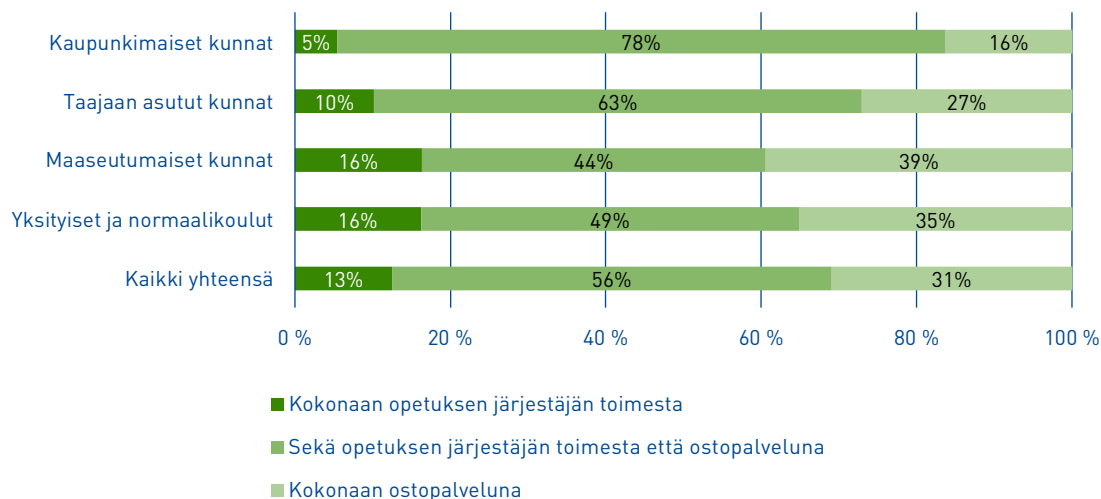
Tutoropettajien koulutuksen järjestäminen

Myönnetyllä rahoituksella opetuksen järjestäjät ovat voineet tukea tutoropettajien osaamisen kehittämistä erilaisten koulutusten avulla. Lähtökohtana koulutuksille ovat olleet paikalliset tarpeet, ja siksi koulutuksia on toteutettu monin eri tavoin. Opetuksen järjestäjien omien koulutusten lisäksi koulutuspalveluita on voitu tilata ostopalveluina yksityisiltä toimijoilta tai yritysiltä, muilta opetuksen järjestäjiltä tai korkeakouluilta.

Opetuksen järjestäjistä 56 % on toteuttanut tutoropettajien koulutusta sekä opetuksen järjestäjien omina koulutuksina että ostopalveluina, 31 % ostopalveluina ja 13 % kokonaan opetuksen järjestäjän omina koulutuksina (kuvio 2). Pienemmistä opetuksen järjestäjistä (maaseutumaiset kunnat, yksityiset ja normaalikoulut) hieman yli puolet on toteuttanut koulutuksen joko omina koulutuksina tai ostopalveluina, ja valtaosa suurimmista opetuksen järjestäjistä on hyödyntänyt sekä omia koulutuksia että ostopalveluina järjestettyjä koulutuksia. Alueita vertailtaessa eroja on jonkin verran opetuksen järjestäjien välillä, sillä Pohjois-Suomessa ja Itä-Suomessa ostopalveluiden osuus on selvästi suurempi muihin alueisiin verrattuna (kuvio 3).

KUVIO 2. TUTOROPETTAJIEN KOULUTUKSEN TOTEUTTAMINEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJÄRYHMITÄIN.

2017: Kuinka tutoropettajien koulutus on toteutettu?

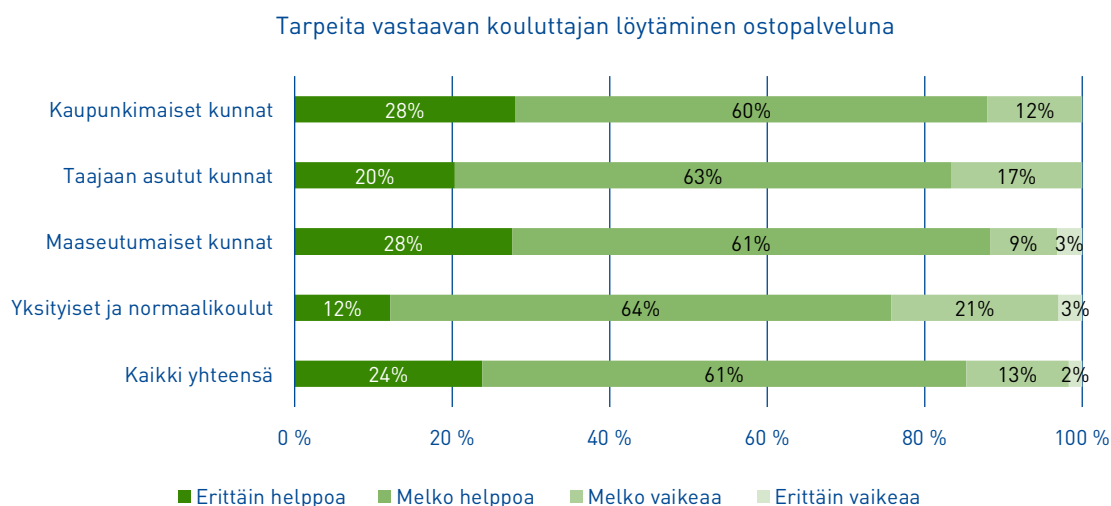


KUVIO 3. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN TUTOROPETTAJIEN KOULUTUKSEN TOTEUTTAMINEN SUURALUEITTAIN.

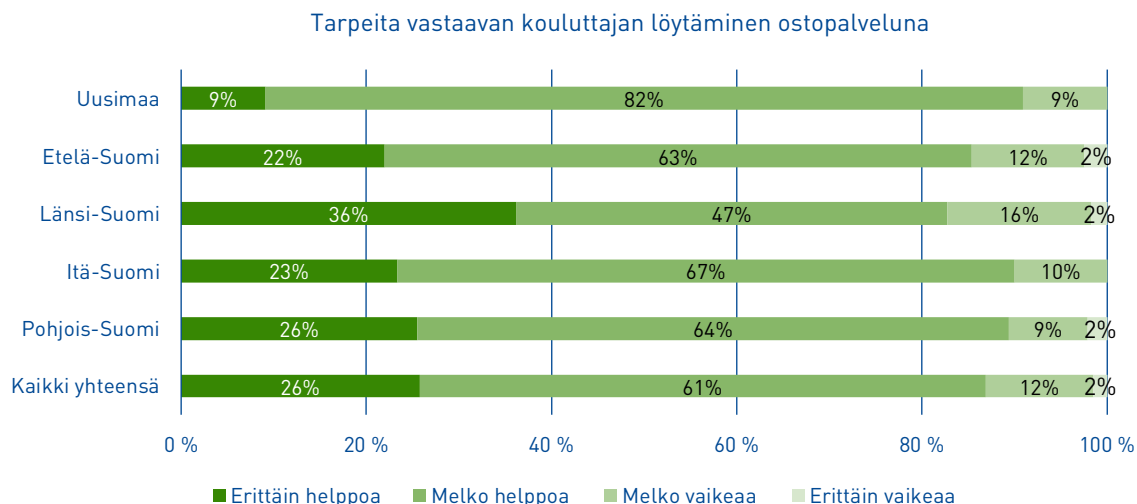


Koulutusten vastaavuutta opetuksen järjestäjän tarpeiden suhteen tiedusteltiin myös Opetushallituksen kyselyissä. Valtaosa opetuksen järjestäjistä oli todennut tarpeita vastaavan ostopalveluna hankitun kouluttajan löytämisen olleen joko erittäin tai melko helppoa (kuviot 4 ja 5). Yksityisten opetuksen järjestäjien ja normaalikoulujen arviot sopivan kouluttajan saatavuudesta olivat hieman heikommat kuntiin verrattuna, ja alueista Länsi-Suomessa oli suurin osuus (36 %) kaikista myönteisimmästä arvion antaneista opetuksen järjestäjistä muihin alueisiin verrattuna.

KUVIO 4. TARPEITA VASTAAVAN KOULUTTAJAN LÖYTÄMINEN OSTOPALVELUNA OPETUKSEN JÄRJESTÄJÄRYHMITÄIN.



KUVIO 5. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN TARPEITA VASTAAVAN KOULUTTAJAN LÖYTÄMINEN OSTOPALVELUNA SUURALUEITTAIN.



Koulutuksen tavoitteita tarkasteltiin vuoden 2016 tutoropettajien koulutukseen kohdistuneista valtionavustuksen hakemuksista (taulukko 22). Tieto- ja viestintäteknologiaan liittyviä mainintoja löytyi koulutuksen tavoitteista eniten, ja näitä tavoitteita kuvattiin monella eri tavalla. Tieto- ja viestintäteknologia sisälsi tavoitteita liittyen muun muassa laitteiden ja sovellusten opetteluun, tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämiseen opetuksessa, opetuksen ja oppimateriaalien digitalisointiin ja pelillisyyteen. Yhteistyöhön ja verkostoitumiseen liittyviä mainintoja oli toiseksi eniten. Näitä tavoitteita kuvattiin esimerkiksi opettajien välisenä yhteistyönä, yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisenä ja verkostoitumisena monella eri tasolla. Niistä tavoitteista, jotka hankesuunnitelmissa mainittiin, pienimmälle osuudelle jäi työhyvinvointiin, johtamiseen ja ammatilliseen identiteettiin sekä oppilaisiin liittyvät koulutuksen tavoitteet.

TAULUKKO 22. TUTOROPETTAJILLE JÄRJESTETTYJEN KOULUTUSTEN TAVOITTEIDEN PAINOPISTEET.

Tavoitteet	Maininnat	%-osuus
Tieto- ja viestintäteknologia	283	19 %
Yhteistyö ja verkostoituminen	260	18 %
Pedagogiikka	222	15 %
Vertaisohjaaminen	216	15 %
Opetussuunnitelma ja sisältöosaaminen	158	11 %
Uudistaminen	139	10 %
Toimintakulttuuri ja oppimisympäristöt	117	8 %
Tutortoiminnan rakenteet	31	2 %
Työhyvinvointi, johtaminen ja ammatillinen identiteetti	19	1 %
Oppilaat	16	1 %
Yhteensä	1461	100,00 %

Opetushallituksen kyselyissä opetuksen järjestäjät arvioivat koulutusten vaikutusta tiettyihin sisältöihin. Koulutusten on arvioitu parantaneen kysyttyjä sisältökohteita pääsääntöisesti melko hyvin, näistä vaikutus on ollut myönteisintä pedagogisiin digitaitoihin, vuorovaikutus- ja verkostoitumistaitoihin sekä vertaiskoulutusosaamiseen, mentorointi- ja valmennustaitoihin. Koulutus on vaikuttanut opetuksen järjestäjien arvion mukaan heikommin innovaatio- ja kokeilutaitoihin, valmiuksiin koulun pitkäjänteiseen kehittämiseen sekä opetussuunnitelmaosaamiseen. Kuitenkin koulutusten vaikutus on ollut kaiken kaikkiaan varsin myönteistä. Opetussuunnitelmaosaamista opetuksen järjestäjät arvioivat vasta vuoden 2019 kyselyssä, joten vertailutietoa vuoden 2017 tilanteeseen ei ole saatavilla sen osalta.

Alueiden ja opetuksen järjestäjätyyppien välillä on jonkin verran eroja koulutuksen vaikutuksissa, mutta tässä yhteydessä vertailu on hankalaa johtuen paikallisten tarpeiden mukaan suunnitelluista koulutuksista. Opetuksen järjestäjien tarpeet ja lähtötilanteet ovat hyvin monimuotoisia ja erilaisia, jolloin koulutuksen tarpeetkin vaihtelevat opetuksen järjestäjäkohtaisesti. Vertailusta voi kuitenkin saada viitteitä koulutuksen painopisteistä alueittain ja opetuksen järjestäjätyypeittäin (taulukot 23 ja 24).

TAULUKKO 23. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN ARVIOIMA KOULUTUSTEN VAIKUTTAVUUS SISÄLTÖIHIN OPETUKSEN JÄRJESTÄJÄRYHMITÄIN.

Koulutus on parantanut... (1=erittäin hyvin...4=erittäin huonosti)	Pedagogiset digitaidot		Vuorovaikutus- ja verkostoitumistaidot		Vertaiskoulutusosaaminen sekä mentorointi- ja valmennustaidot		Innovaatio- ja kokeilutaidot		Valmiudet koulun pitkäjänteiseen kehittämiseen		Opetussuunnitelmaosaaminen
	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2019
Kaupunkimaiset kunnat	1,9	1,9	1,6	1,9	1,8	1,9	2,1	2,2	2,2	2,2	2,0
Taajaan asutut kunnat	1,9	1,8	1,8	1,8	1,9	1,8	1,9	2,2	1,9	2,1	2,5
Maaseutumaiset kunnat	2,0	2,0	1,9	2,0	1,9	2,0	2,0	2,2	1,9	2,3	2,2
Yksityiset ja normaalikoulut	1,8	1,9	1,7	1,9	2,0	1,9	1,8	1,9	2,0	2,3	2,0
Kaikki yhteensä	1,9	1,9	1,8	1,9	1,9	1,9	2,0	2,2	2,0	2,2	2,2

TAULUKKO 24. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN ARVIOIMA KOULUTUSTEN VAIKUTTAVUUS SISÄLTÖIHIN SUURALUEITTAIN.

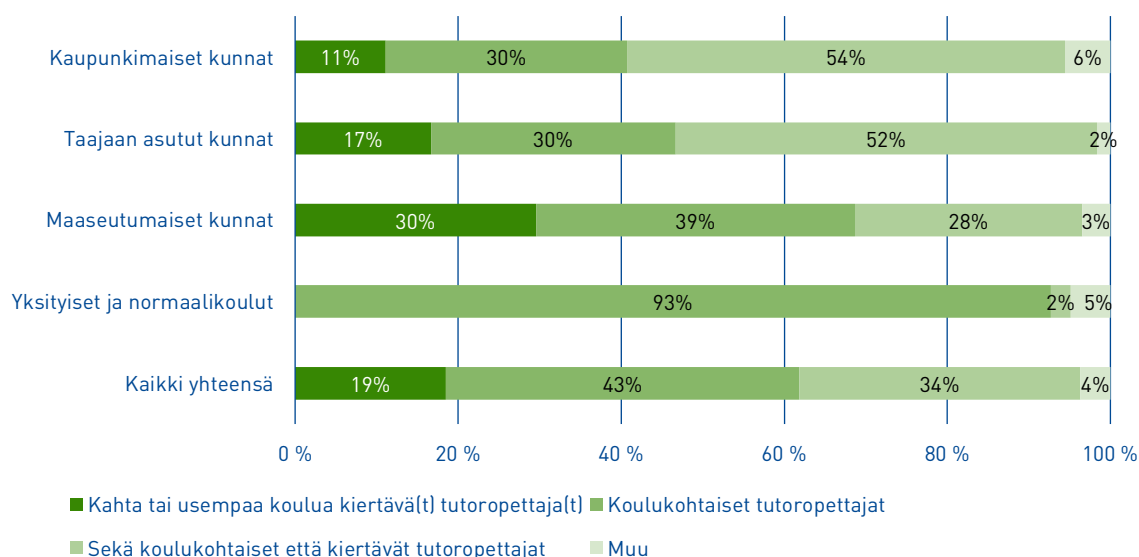
Koulutus on parantanut... (1=erittäin hyvin...4=erittäin huonosti)	Pedagogisia digitaitoja		Vuorovaikutus- ja verkostoitumistaitoja		Vertaiskoulutusosaamista sekä mentorointi- ja valmennustaitoja		Innovaatio- ja kokeilutaitoja		Valmiuksia koulun pitkäjänteiseen kehittämiseen		Opetussuunnitelmaosaamista
	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2019
Uusimaa	2,2	1,9	1,7	2,2	2,0	2,4	2,2	2,3	2,3	2,4	1,6
Etelä-Suomi	2,1	1,9	1,9	2,1	2,1	1,9	2,2	2,3	2,4	2,4	2,4
Länsi-Suomi	2,0	1,9	1,9	2,1	2,0	2,0	2,2	2,3	2,3	2,2	2,3
Itä-Suomi	2,1	1,8	2,3	1,9	2,3	2,0	2,1	2,0	2,4	2,1	2,1
Pohjois-Suomi	2,0	2,1	2,1	2,0	1,9	1,9	2,1	2,0	2,2	2,1	2,3
Kaikki yhteensä	2,1	1,9	2,0	2,0	2,0	2,0	2,2	2,2	2,3	2,2	2,2

Tutoropettajatoiminnan paikalliset hankkeet

Valtionavustuksen ytimenä on ollut opettajien vertaisohjauksen ja -koulutuksen tukeminen tutoropettajatoiminnan avulla. Opetuksen järjestäjien oli mahdollista suunnitella toimintansa paikallisiin tarpeisiin ja rakenteisiin sopiviksi, jolloin tutoropettaja on voinut toimia joko koulukohtaisena tutoropettajana tai useampaa koulua kiertävänä tutoropettajana. Opetuksen järjestäjät ovat voineet hyödyntää toiminnan järjestämisessä joko edellä mainittuja vaihtoehtoja tai niiden yhdistelmää (kuvio 6). Pieni osa opetuksen järjestäjistä on myös toteuttanut tutoropettajatoimintaa muulla tavoin, kuten esimerkiksi tutoropettajan ja TVT-koordinaattorin tiimillä tai kahden kunnan yhteisenä tutoropettajana. Opetuksen järjestäjien ilmoittamien lukujen perusteella tutoropettajia oli vuonna 2017 yhteensä 2 237, joista koulukohtaisia tutoropettajia 1 741 ja kiertäviä tutoropettajia 496 (taulukko 25).

KUVIO 6. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN KÄYTTÄMÄ TUTOROPETTAJAMALLI OPETUKSEN JÄRJESTÄJÄRYHMITÄIN.

2017: Mikä seuraavista on lähimpänä käyttämäänne tutoropettajamallia?



TAULUKKO 25. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN KOULUKOHTAISTEN JA KIERTÄVIEN TUTOROPETTAJIEN LUKUMÄÄRÄT JA KESKIARVOT.

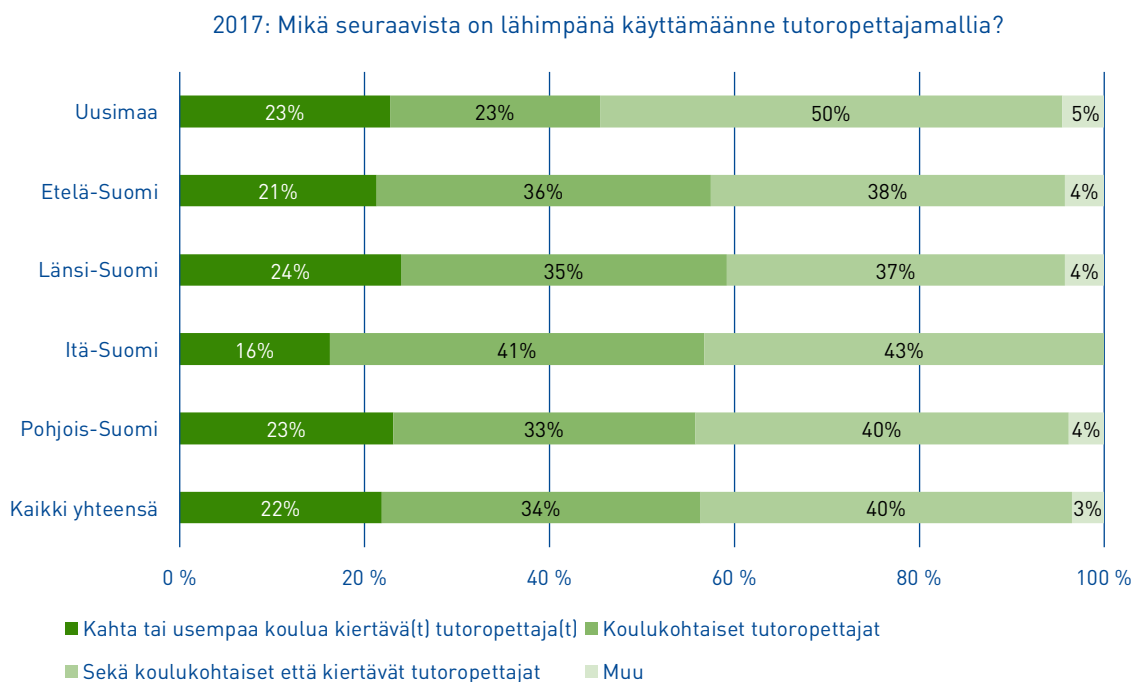
	Koulukohtaiset tutoropettaajat		Kiertävät tutoropettajat	
	Keskiarvo, per opetuksen järjestäjä	Lukumäärä	Keskiarvo, per opetuksen järjestäjä,	Lukumäärä
Kaupunkimaiset kunnat	22	1105	5	234
Taajaan asutut kunnat	6	322	3	142
Maaseutumaiset kunnat	2	243	1	119
Yksityiset ja normaalikoulut	2	71	0	1
Kaikki yhteensä	7	1741	2	496

Kunnallisilla opetuksen järjestäjillä suosituin vaihtoehto tutoropettajatoiminnan toteuttamiseksi näyttäisi olevan yhdistelmämalli. Yksityiset opetuksen järjestäjät ja normaalikoulut hyödyntävät selvästi eniten koulukohtaista tutoropettajaa, mikä on ymmärrettävää, sillä yksityiset opetuksen järjestäjät ja normaalikoulut vastaavat usein vain yhden yksikön perusopetuksesta. Kaupunkimaisista ja taajaan asutuista kunnista reilu puolet vastaajista ilmoitti käyttävänsä yhdistelmämallia, ja maaseutumaisista kunnista reilu kolmannes hyödynsi koulukohtaisia tutoropettajia. Maaseutumaisissa kunnissa pelkästään kiertävien tutoropettajien toimintamallia käytettiin eniten verrattuna muihin opetuksen järjestäjiin.

Kaupunkimaisissa kunnissa tutoropettajia oli keskimääräisesti koulukohtaisia 22 ja kiertäviä tutoropettajia 5, kun taas maaseutumaisissa kunnissa ja yksityisillä opetuksen järjestäjillä koulukohtaisia tutoropettajia 2 ja kiertäviä tutoropettajia 1 tai ei yhtään. Tutoropettajien lukumäärä on ymmärrettävästi yhteydessä myönnettyyn avustukseen ja opetuksen järjestäjän kokoon. Kaupunkimaisissa kunnissa, yksityisillä opetuksenjärjestäjillä ja normaalikouluilla koulukohtaisten tutoropettajien suhteellinen määrä on suurempi kuin kiertävien tutoropettajien määrä. Kaupunkimaisissa kunnissa tämä selittyy suurilla kouluilla, joissa tutoropettajalle saadaan koulukohtaisesti riittävästi ohjattavia. Vastaavasti yksityiset opetuksen järjestäjät ja normaalikoulut ovat pääsääntöisesti yhden yksikön opetuksen järjestäjiä, jolloin tarvetta kiertävälle tutoropettajalle ei ole.

Alueellisesti vertailtuna erot ovat tasaisimpia opetuksen järjestäjäryhmiin verrattuna (kuvio 7). Uudellamaalla painottuvat yhdistelmämallit, Itä-Suomessa kiertävien tutoropettajien osuus on pienin, muutoin alueelliset erot toimintamallien välillä ovat aika vähäisiä. Tutoropettajien lukumääriä vertailtaessa kiertävien tutoropettajien suhteellinen osuus on suurin Pohjois-Suomessa ja koulukohtaisten tutoropettajien suhteellinen osuus suurin Itä-Suomessa (kuvio 7).

KUVIO 7. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN KÄYTTÄMÄ TUTOROPETTAJAMALLI OPETUKSEN SUURALUEITTAIN.



TAULUKKO 26. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN KOULUKOHTAISTEN JA KIERTÄVIEN TUTOROPETTAJIEN LUKUMÄÄRÄT JA KESKIARVOT.

	Koulukohtaiset tutoropettajat		Kiertävät tutoropettajat	
	Keskiarvo, per opetuksen järjestäjä	Lukumäärä yhteensä	Keskiarvo, per opetuksen järjestäjä,	Lukumäärä yhteensä
Uusimaa	18	332	4	83
Etelä-Suomi	10	444	3	104
Länsi-Suomi	6	438	3	155
Itä-Suomi	8	270	1	47
Pohjois-Suomi	4	186	3	106
Kaikki yhteensä	8	1670	3	495

Opetushallituksen teettämässä kyselyissä opetuksen järjestäjät arvioivat oman tutoropettajatoiminnan toteutumista (taulukot 27 ja 28). Kaikilla opetuksen järjestäjillä arviot olivat myönteisen puolella ja pääsääntöisesti kehittyneet parempaan suuntaan vuosien 2017 ja 2019 välillä. Poikkeuksena yksityiset ja normaalikoulut, jotka arvioivat toiminnan osa-alueiden toteutuneen heikommin vuonna 2019 kuin vuonna 2017. Kolme myönteisimmin arvioitua osa-aluetta olivat monipuolinen teknologian pedagoginen käyttö, vertaisoppiminen ja uuden opetussuunnitelman tunteminen. Kolme heikoimmin arvioitua osa-aluetta olivat arviointiosaaminen, innovaatiotaitojen kehittyminen ja opetuksen eheyttäminen. Opetuksen eheyttämisestä ei ole vuodelta 2017 vertailutietoja, koska tämä kohta lisättiin vasta vuoden 2019 kyselyyn.

**TAULUKKO 27. TUTORPETTAJATOIMINNAN SISÄLTÖJEN TOTEUTUMISEN KESKIARVOT
OPETUKSEN JÄRJESTÄJÄRYHMITÄIN VUOSINA 2017 JA 2019.**

Miten seuraavat asiat ovat toteutuneet tutorpettaja-toiminnassanne? (1=erittäin huonosti... 5=erittäin hyvin)	Keskiarvo									
	Kaupunki- maiset kunnat		Taajaan asutut kunnat		Maaseutu- maiset kunnat		Yksityiset ja normaalikoulut		Kaikki yhteensä	
	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019
Osallistavan toiminta- kulttuurin kehittäminen	3,9	4,1	3,9	3,9	3,8	3,9	3,7	3,4	3,8	3,9
Kehittämistä tukevien rakenteiden luominen	3,7	3,9	3,9	3,9	3,7	3,8	3,9	3,6	3,8	3,8
Uuden opetussuunnitelman tunteminen	4,1	4,1	4,1	4,0	3,9	3,9	4,1	3,7	4,0	3,9
Monipuolinen pedagoginen aineenhallinta ja osaaminen	3,6	3,7	3,8	3,7	3,8	3,7	3,9	3,4	3,8	3,7
Laaja-alaisen osaamisen taitojen hallinta ja sovelta- minen oppiaineissa	3,8	3,7	3,7	3,7	3,6	3,6	3,7	3,2	3,7	3,6
Monialaisten oppimis- kokonaisuuksien toteutus	3,8	3,7	3,7	3,6	3,5	3,6	3,5	3,5	3,6	3,6
Opetuksen eheyttäminen		3,5		3,4		3,5		3,3		3,5
Monipuolinen oppimis- ympäristöjen käyttö	4,0	3,8	4,0	4,0	3,9	4,0	3,9	3,5	3,9	3,9
Monipuolinen teknologian pedagoginen käyttö	4,1	4,1	4,1	4,3	4,1	4,1	4,0	3,6	4,1	4,1
Arviointiosaaminen	3,4	3,6	3,4	3,4	3,3	3,3	3,3	3,2	3,3	3,4
Vertaisoppiminen	4,1	4,3	4,0	4,2	3,9	4,0	4,1	3,6	4,0	4,1
Verkostotyöskentely	3,9	3,8	3,8	3,7	3,5	3,7	3,8	3,3	3,7	3,7
Innovaatiotaitojen kehittyminen	3,4	3,6	3,6	3,6	3,4	3,4	3,5	3,2	3,5	3,4

TAULUKKO 28. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN TUTOROPETTAJATOIMINNAN SISÄLTÖJEN TOTEUTUMISEN KESKIARVOT SUURALUEITTAIN VUOSINA 2017 JA 2019.

Miten seuraavat asiat ovat toteutuneet tutor-opettajatoiminnassanne? (1=erittäin huonosti... 5=erittäin hyvin)	keskiarvo											
	Uusimaa		Etelä-Suomi		Länsi-Suomi		Itä-Suomi		Pohjois-Suomi		Kaikki yhteensä	
	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019
Osallistavan toiminta-kulttuurin kehittäminen	4,0	3,8	3,9	4,0	3,8	4,0	3,8	4,0	3,9	3,9	3,9	4,0
Kehittämistä tukevien rakenteiden luominen	3,7	3,7	3,7	3,9	3,8	4,0	3,7	3,8	3,8	3,9	3,8	3,9
Uuden opetussuunnitelman tunteminen	4,1	4,0	4,1	4,0	3,9	3,9	4,1	4,1	4,0	3,9	4,0	4,0
Monipuolinen pedagoginen aineenhallinta ja osaaminen	3,7	3,6	3,9	3,6	3,6	3,7	3,7	3,8	3,9	3,7	3,7	3,7
Laaja-alaisen osaamisen taitojen hallinta ja soveltaminen oppiaineissa	3,9	3,5	3,8	3,8	3,6	3,8	3,4	3,6	3,7	3,5	3,7	3,7
Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutus	3,7	3,5	3,7	3,6	3,6	3,7	3,5	3,7	3,6	3,5	3,6	3,6
Opetuksen eheyttäminen		3,2		3,5		3,5		3,6		3,5		3,5
Monipuolinen oppimisympäristöjen käyttö	4,0	3,7	4,0	4,0	4,0	4,1	3,7	3,9	4,0	4,0	3,9	4,0
Monipuolinen teknologian pedagoginen käyttö	3,8	3,7	4,2	4,3	4,1	4,2	3,9	4,3	4,3	4,1	4,1	4,2
Arviointiosaaminen	3,5	3,2	3,2	3,4	3,2	3,4	3,5	3,4	3,4	3,4	3,3	3,4
Vertaisoppiminen	4,0	4,0	4,0	4,1	3,9	4,2	3,8	4,2	4,0	4,2	4,0	4,1
Verkostotyöskentely	3,8	3,5	3,9	3,8	3,7	3,7	3,2	3,8	3,8	3,8	3,7	3,7
Innovaatiotaitojen kehittyminen	3,5	3,5	3,6	3,4	3,4	3,5	3,1	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5

Valtaosa opetuksen järjestäjistä arvioi toiminnan toteutuneen hankesuunnitelmien mukaisesti vähintäänkin hyvin (taulukot 29 ja 30). Toistakymmentä opetuksen järjestäjää antoi heikomman arvion, ja nämä kokemukset syntyivät pienemmille opetuksen järjestäjille, joilla toiminta oli yhden tai korkeintaan muutaman tutoropettajan varassa. Heikompaan arvioon näytti vaikuttavan toiminnan käynnistämisen vaikeudet, esimerkiksi rekrytoinnin haasteet, opettajien irtisanoutumiset tai toiminnan supistaminen pienentyneen hankerahoituksen takia.

TAULUKKO 29. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN ARVIOT HANKESUUNNITELMAN TOTEUTUMISESTA OPETUKSEN JÄRJESTÄJÄRYHMITÄIN.

Arvioi hankesuunnitelman toteutumista (tavoitteet, toiminta ja tulokset)	Heikko	Tyydyttävä	Hyvä	Kiitettävä	Erinomainen	Kaikki yhteensä
Kaupunkimaiset kunnat	0	0	12	34	4	50
Taajaan asutut kunnat	0	2	23	27	3	55
Maaseutumaiset kunnat	1	7	46	41	5	100
Yksityiset ja normaalikoulut	1	2	22	12	3	40
Kaikki yhteensä	2	11	103	114	15	245

TAULUKKO 30. KUNNALLISTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN ARVIOT HANKESUUNNITELMAN TOTEUTUMISESTA SUURALUEITTAIN.

Arvioi hankesuunnitelman toteutumista (tavoitteet, toiminta ja tulokset)	Heikko	Tyydyttävä	Hyvä	Kiitettävä	Erinomainen	Kaikki yhteensä
Uusimaa	0	1	9	9	4	23
Etelä-Suomi	0	1	18	24	5	48
Länsi-Suomi	0	1	23	27	1	52
Itä-Suomi	0	3	10	22	0	35
Pohjois-Suomi	1	3	21	20	2	47
Kaikki yhteensä	1	9	81	102	12	205

Vuoden 2016 hankehakemusten toiminnan kuvauksissa välittyy opetuksen järjestäjien erilaiset lähtökohdat ja painotukset toiminnan suunnittelulle. Lähtökohtana tutoropettajatoiminnalle saattoi olla kunnassa laadittu kehittämissuunnitelma, johon perusopetuksen kehittämistoimintaa kytetään, tai toiminnalla tavoiteltu muutos opetustyössä. Osa opetuksen järjestäjistä loi uutta vertaisuuteen pohjautuvaa toimintamallia tutoropettajatoiminnan valtionavustusten tuella ja toiset opetuksen järjestäjät saattoivat kytkeä tutoropettajan toiminnan aiemmin kehitettyyn malliin.

”Hankkeessa luodaan ja pilotoidaan toimiva malli tutoropettajatoimintaan.”

”[Opetuksen järjestäjä kuvaa aiemmin kehitettyä ja useamman vuoden toiminutta vertaisohjauksen toimintamallia.] Tavoitteena on laajentaa ja syventää tätä hyväksi koettua toimintatapaa kattamaan muutkin opetussuunnitelman jalkauttamisen kokonaisuudet.”

Sisältöjen suhteen opetuksen järjestäjät ovat luoneet tutoropettajatoiminnalle erilaisia painotuksia. Osalla opetuksen järjestäjistä hanketoiminta keskittyi selvästi jonkin tietyn aiheen ympärille, kuten tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen tai uuden opetussuunnitelman jalkauttamiseen. Kuvaukset vaihtelivat tarkkaan rajatusta ja yksityiskohtaisemmasta aina laajempaan kokonaisuuteen.

”Keskitytään TVT-taitojen perusteisiin.”

”Otetaan käyttöön sähköinen oppimisympäristö.”

”Koulujen opetushenkilöstö tarvitsee tuekseen tutoropettajia, joilla on ammatillisia valmiuksia tukea ja auttaa henkilöstöä uuden opetussuunnitelman edellyttämään suuntaan koulujen uudenlaisen toimintakulttuurin jalkauttamisessa ja vakiinnuttamisessa.”

”Hankkeen tavoitteena on aloittaa ja vakiinnuttaa perusopetukseen kehittämistoiminnan menetelmäksi tutortoiminta, jossa pedagogisina asiantuntijoina toimivat tutoropettajat tukevat kouluilla tapahtuvaa OPS2014:n mukaisen toimintakulttuurin toiminnallistamista ja monimuotoisen opetustoiminnan edistämistä.”

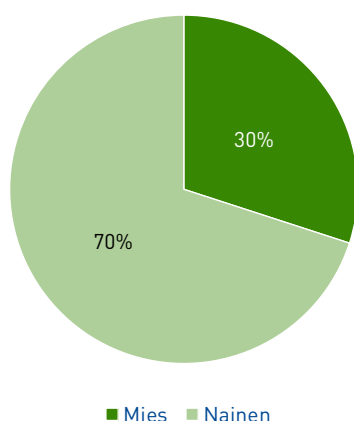
Tutoropettajien osaamiseen, koulutukseen ja työskentelyyn liittyvät taustat

Tutkimuksessa aiemmin saatavilla olevaa aineistoa täydennettiin opettajille suunnatulla kyselyllä, jolla kerättiin tietoa muun muassa tutoropettajien taustoista ja tutoropettajatoiminnan toteutumisesta. Vastaajien määrä jäi varsin pieneksi, joten vastaajajoukko ei ole edustava otos kohderyhmästä. Tästä syystä kyselyn tuloksia on tulkittava varoen ja niitä voidaan pitää tässä tapauksessa suuntaa antavina.

Vastanneiden perusteella miesten osuus tutoropettajissa on hieman suurempi kuin koko vastaajajoukossa (kuviot 8 ja 9). Iän perusteella tutoropettajat painottuvat keski-ikäisiin opettajiin ja iäkkäämpien opettajien joukko on pienempi tutoropettajissa koko vastaajajoukkoon verrattuna (kuvio 10). Havainto on samankaltainen myös työkokemuksen perusteella (kuvio 11). Tähän voi olla syynä joko vastaajajoukon valikoitumisesta johtuva vinoutuma tai se, että kokeneemmat ja iäkkäämmät opettajat eivät hakeudu tutoropettajaksi yhtä todennäköisesti kuin keski-ikäiset, työuran keskivaiheella olevat opettajat.

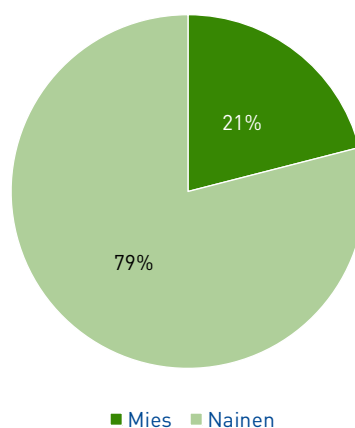
KUVIO 8. OPETTAJAKYSELYYN VASTANNEIDEN TUTOROPETTAJIEN JAKAUTUMINEN SUKUPUOLEN MUKAAN.

Tutoropettajien sukupuoli

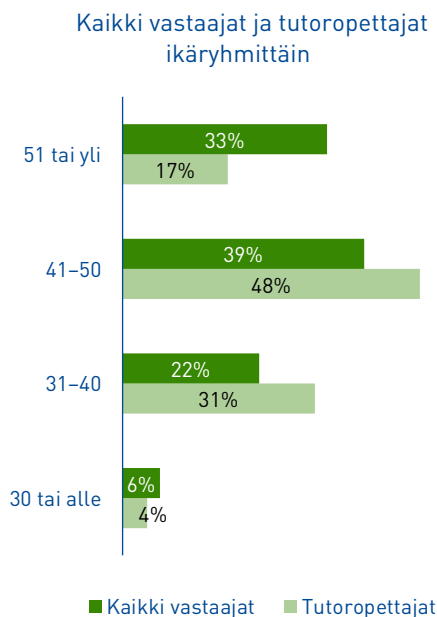


KUVIO 9. OPETTAJAKYSELYYN VASTANNEIDEN OPETTAJIEN JAKAUTUMINEN SUKUPUOLEN MUKAAN.

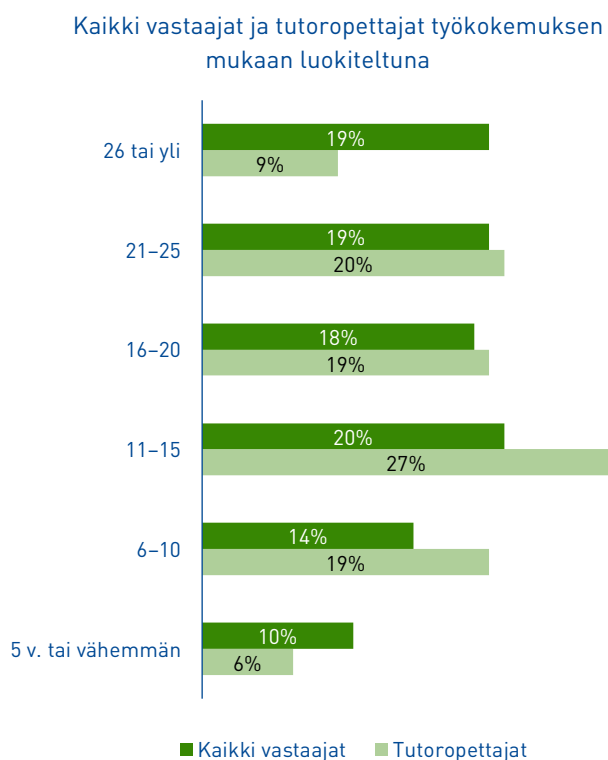
Kaikkien vastaajien sukupuoli



KUVIO 10. OPETTAJAKYSELYN KAIKKI VASTAAJAT JA TUTOROPETTAJAT JAOTELTUNA IKÄRYHMITÄIN.



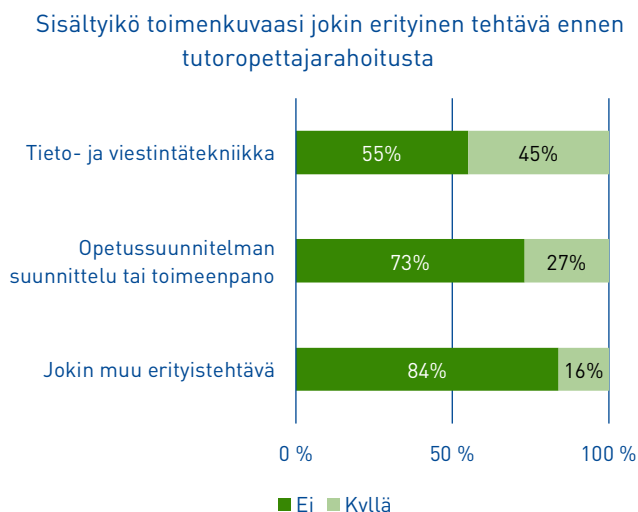
KUVIO 11. OPETTAJAKYSELYN KAIKKI VASTAAJAT JA TUTOROPETTAJAT JAOTELTUNA TYÖKOKEMUKSEN PERUSTEELLA.



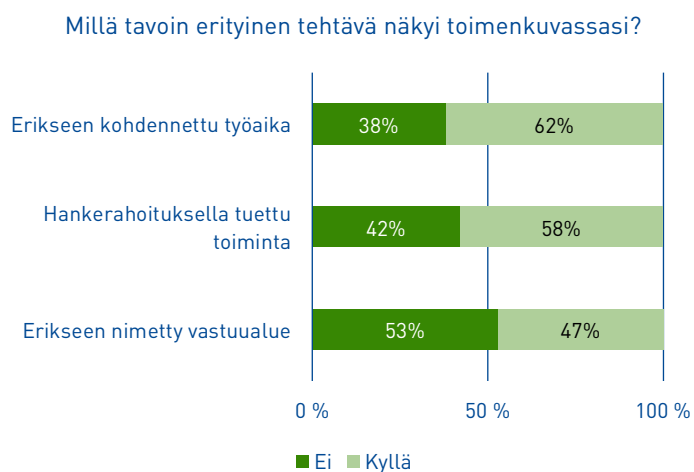
Tutoropettajilta tiedusteltiin aikaisempaa kokemusta erityistehtävistä, ja lähes puolella (45 %:lla) tutoropettajista oli jokin erityinen tehtävä tieto- ja viestintätekniikkaan liittyen, reilulla neljäsosalla opetussuunnitelman suunnitteluun tai toimenpanoon liittyvä tehtävä ja noin kuudesosalla jokin muu erityistehtävä (kuvio 12). Muuksi erityistehtäväksi mainittiin muun muassa koulun kehittämiseen tai kansainvälisyyteen liittyvät hankkeet sekä koulun tai tiiminjohtamiseen liittyvät tehtävät (kuten vararehtorina toimiminen). Yli puolella tutoropet-

tajista tämä erityinen tehtävä oli erikseen nimetty hänelle, hieman alle puolella oli tehtävään liittyvää hankerahoitusta ja reilu kolmasosa pystyi kohdentamaan työaikaansa tehtävän tekemiseen (kuvio 13). Nämä voivat viitata siihen, että tutoropettajatoiminta on muodostunut jatkoksi ainakin jossakin määrin aiemmille kehittämishankkeille, kuten vuosina 2014 ja 2015 OKM:n rahoittaman pedagogisen ICT-ohjaukselle ja Osaava-ohjelman aikaisille vertaistukea ja -ohjausta hyödyntäville hankkeille.

KUVIO 12. TUTOROPETTAJIEN TOIMENKUVA ENNEN VALTIONAVUSTUKSELLA TUETTUA TEHTÄVÄÄ.



KUVIO 13. TUTOROPETTAJIEN AIEMPAAN TEHTÄVÄÄN LIITTYVIÄ PIIRTEITÄ.



Tutoropettajilta kysyttiin myös aiemmasta osaamisen kehittämisen taustasta täydennyskoulutuksen, työelämässä hankitun osaamisen ja vapaa-ajan harrastuneisuuden näkökulmasta. Täydennyskoulutukseen tutoropettajat olivat osallistuneet varsin monipuolisesti. Koulutuksen muotoina hyödynnettiin korkeakouluopintoja, opetuksen järjestäjän toteuttamia koulutuksia, yksityisiä palvelun tarjoajia sekä osallistumista seminaareihin ja konferensseihin. Täydennyskoulutuksen sisällöistä korostuivat tieto- ja viestintätekniikkaan liittyvät opintokokonaisuudet ja koulutukset, muutoin sisällöt olivat varsin yksilöllisiä. Teemoina oli muun muassa oppiainekohtaisia sisältöjä, koulutusjohtamista, vertais- ja aikuiskoulutusta sekä opetussuunnitelman laaja-alaisia sisältöjä. Noin neljännes tutoropettajista vastasi, ettei ollut osallistunut täydennyskoulutukseen ennen tutoropettajaksi ryhtymistä.

Työelämässä hankituksi osaamiseksi tutoropettajat raportoivat muun muassa opetustyössä tehdyt kehittämisprojektit ja -tehtävät, opetustyön ohella tehdyn sivutoimisen työn tai yrittäjyyden sekä aiemman työhistorian muualla kuin opetusalailla. Usealla tutoropettajalla työelämässä hankittu osaaminen liittyi myös tieto- ja viestintäteknologiaan. Viidesosalla tutoropettajista ei vastaustensa mukaan ollut aiempaa työelämässä hankittua osaamista. Harrastuneisuudesta kysyttäessä tutoropettajista erottui selvästi kaksi ryhmää: tieto- ja viestintäteknologiaan sekä taito- ja taideaineisiin liittyvä harrastuneisuus.

Tutoropettajatoiminnan toteutuminen

Opettajakyselyssä tutoropettajilta kartoitettiin muutamia keskeisiä tunnuslukuja varsinaiseen tutoropettajatoimintaan liittyen. Kyselyn ajankohtana kevättalvella 2020 tutoropettajista 75 % oli toiminut tehtävässään 2 vuotta tai pidempään ja 25 % alle kaksi vuotta. Osalla vastaajista arviot tutoropettajana toimimisen kestosta olivat pidempiä kuin valtionavustuksella tuetun tutoropettajatoiminnan kesto, joten heillä arvioon on yhdistynyt myös aikaisempi kokemus vertaisohjaajana tai -kouluttajana toimimisena. Kuitenkin valtaosa tutoropettajista on pysynyt tehtävässään kahden tai useamman rahoituskauden ajan. Koulutuksiin tutoropettajat olivat osallistuneet aktiivisesti, sillä lähes kaikki (93 %) tutoropettajat olivat osallistuneet tehtävään liittyviin koulutuksiin viimeisen kolmen vuoden aikana.

Tutorointiin osallistuneiden opettajien lukumäärien välillä oli selvä ero riippuen tutoropettajan tehtävästä. Koulukohtaiset tutoropettajat arvioivat ohjanneen tai kouluttaneen keskimäärin 27 opettajaa ja kiertävät tutoropettajat 88 opettajaa. Työaikaansa tutoropettajat ovat voineet kohdentaa tutoropettajatoimintaan keskimäärin 2,5 tuntia viikossa. Vastaavasti tutoropettajatoimintaan käytetty aika oli keskimäärin 3,9 tuntia viikossa, joten tutoropettajatoimintaan käytetty aika on ollut suurempi kuin mitä tutoropettajat ovat voineet siihen kohdistaa.

Tutoropettajien tehtävänkuvat ovat olleet hyvin monimuotoisia ja lähestymistavat erilaisia (taulukko 31). Osalla tutoropettajista tehtävänkuvan ytimenä saattoi olla jokin tietty aihealue, kuten esimerkiksi digitaalisten ratkaisuiden tai tiettyjen laitteiden hyödyntäminen opetuksessa. Tästä esimerkkinä olivat tehtävänkuvaukset, joissa mainittiin varsin täsmällisesti erilaiset sovellukset tai laitteet, joiden käyttöä perusopetuksessa tuetaan. Toisella osalla tutoropettajista tehtävä rakentui jonkin menetelmän ympärille, kuten samanaikaisopettajuuteen, jonka sisältö liittyy laajemmin opetuksen ja pedagogiikan kehittämiseen esimerkiksi opetussuunnitelman tavoitteiden suunnassa. Opetussuunnitelmaan liittyvä kuvailu saattoi olla yleisellä tasolla, kuten ”sparraaminen opetussuunnitelman käyttöönottamisessa”, tai se saattoi liittyä johonkin opetussuunnitelman osaan, kuten laaja-alaisiin taitoihin tai monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Tehtävänkuvaan saattoi liittyä myös opettajien osaamisen kehittämisen koordinoimista, kuten osaamisen arviointia ja koulutusten suunnittelua.

TAULUKKO 31. TUTOROPETTAJIEN TOIMENKUVAN KESKEISIMMÄT SISÄLLÖT.

Tutoropettajien toimenkuvan keskeisimmät sisällöt

Digitaalisuus opetuksessa
Samanaikaisopetus, yhteisopettajuus
Vertaistuki
Kouluttautuminen
Koulutus
Laitetuntemus, käyttöönotto ja käytön tukipalvelut
Teknologian seuraaminen ja jalkauttaminen kouluun
Opetussuunnitelman tavoitteet

Opetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin OPH:n teettämässä kyselyissä tutoropettajien tehtäväkuvaan liittyvistä muutoksista. Vuonna 2018 noin viidesosa ja vuonna 2019 noin neljäsosa opetuksen järjestäjistä oli muuttanut tutoropettajan tehtäväkuvaa (taulukko 32). Keskeisimmät syyt tehtäväkuvan muuttumiselle olivat opettajien koulutuskysynnän muutokset, tutoropettajien osaamisprofiilin muutokset ja paikalliset linjaukset/strategiat (taulukko 33).

TAULUKKO 32. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN MÄÄRÄ, JOTKA OVAT TEHNEET MUUTOKSIA TUTOROPETTAJIEN TEHTÄVÄÄN.

		Ei	Kyllä	Kaikki yhteensä
Onko tutoropettajien tehtäväkuvassa tapahtunut olennaisia muutoksia?	2018	206	42	248
	2019	152	47	199

TAULUKKO 33. AIHEET, JOISTA TUTOROPETTAJIEN TEHTÄVÄNKUVAN MUUTTUMINEN ON JOHTUNUT.

Mistä tutoropettajien tehtäväkuvan muuttuminen johtuu?	Maininnat	
	2018	2019
Opettajien koulutuskysynnän muutoksesta	19	22
Tutoropettajien osaamisprofiilin muutoksesta	19	27
Paikallisista linjauksista/strategioista	17	26
Alueellisista linjauksista, strategioista tai yhteistyöstä	12	10
Valtakunnallisista linjauksista	4	6
Rahoituksen myöntämisperusteista	14	12
Jostakin muusta, mistä?	5	14

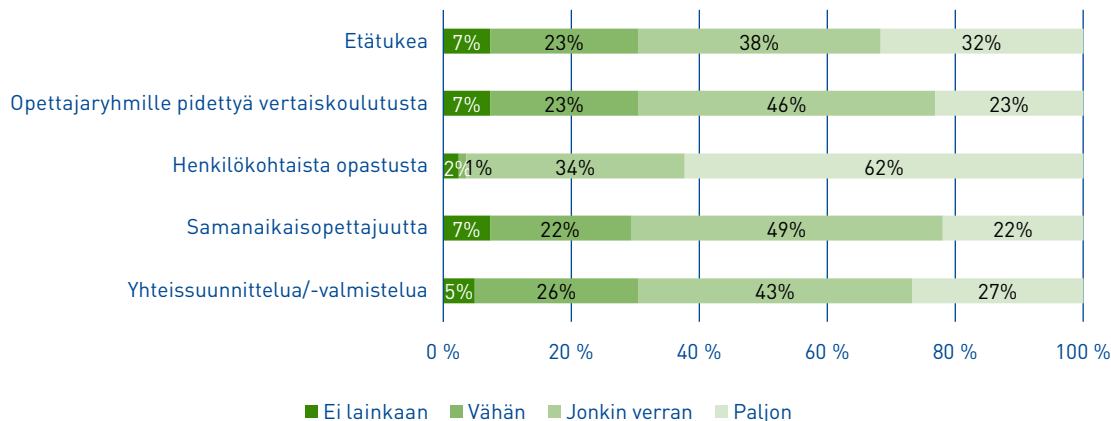
Työtavat tutoropettajien ja opettajien arvioimana

Tutoropettajilta tiedusteltiin työskentelyn tapoja ja ajankäyttöä tutoropettajan tehtävässä (kuviot 14 ja 15). Opettajien kanssa liittyvässä työskentelyssä nousi esiin varsin selvästi henkilökohtainen opastus, kun tutoropettajista 62 % vastasi käyttäneensä henkilökohtaiseen opastukseen paljon aikaa. Muutoin työtapojen käyttö opettajien kanssa jakaantui varsin tasaisesti kysyttyjen osa-alueiden kesken. Tulosten osalta täytyy huomioida, että kyselyn ajankohta osui osittain päällekkäin kevään 2020 perusopetuksen poikkeusolojen kanssa. Tästä johtuen etätuki ja henkilökohtainen opastus on voinut korostua tutoropettajien työskentelyssä.

telyssä. Ajan suhteen tutoropettajat arvioivat, että tutorointiin käytetty aika riitti parhaiten suunniteltuun tutorointiin ja tutorointiin liittyvään viestintään ja yhteydenottoihin. Vastaavasti tasapuolisesti jakaantuvaan tukeen ja äkillisiin tuen tarpeisiin ajan riittävyys oli heikompaa.

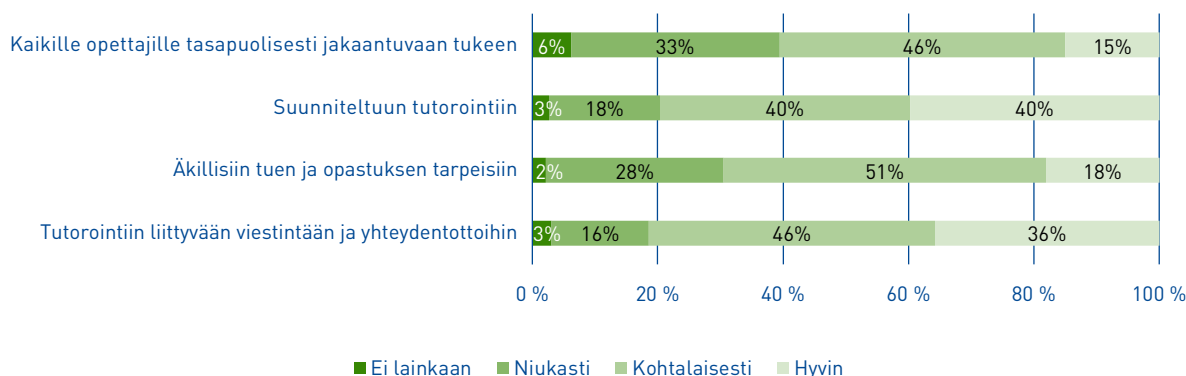
KUVIO 14. TUTOROPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT TYÖTAVAT OPETTAJIEN KANSSA.

Miten paljon olet käyttänyt seuraavia työtapoja *opettajien* kanssa tutorina toimiessasi?



KUVIO 15. TUTOROPETTAJIEN TEHTÄVÄÄN LIITTYVÄ AJANKÄYTTÖ.

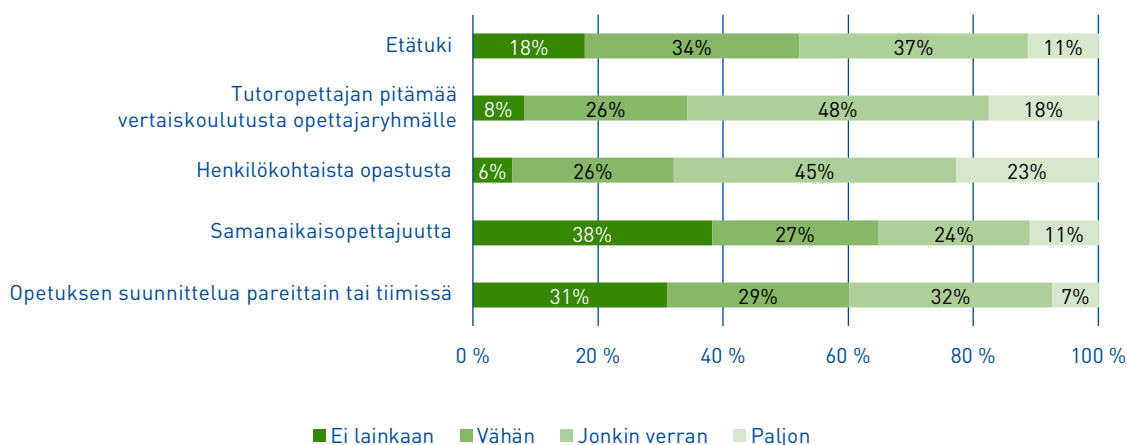
Kuinka hyvin tutorointiin käyttämäsi aika riittää seuraaviin asioihin?



Opettajien arvioissa nousi esiin henkilökohtainen opastus ja tutoropettajan pitämä vertaiskoulutus opettajaryhmille (kuvio 16). Samanaikaisopetus oli suurimmalla osalla opettajista vähiten käytetty työskentelytapa, 38 % opettajista ei ollut lainkaan tehnyt samanaikaisopetusta tutoropettajan kanssa. Saatavuuden suhteen tutoropettajan tukea oli varsin monipuolisesti tarjolla valtaosalle opettajista (kuvio 17). Suunnitellun tuen, opastuksen ja vertaiskoulutuksen saatavuus oli opettajien arvioissa hieman heikempi muihin tuen muotoihin nähden ja erosi myös jonkin verran tutoropettajien näkemyksen suhteen. Vastaavasti äkillisen tuen tarpeisiin opettajat kokivat tutoropettajien apua olevan saatavilla hieman paremmin kuin mitä tutoropettajat arvioivat omissa vastauksissaan.

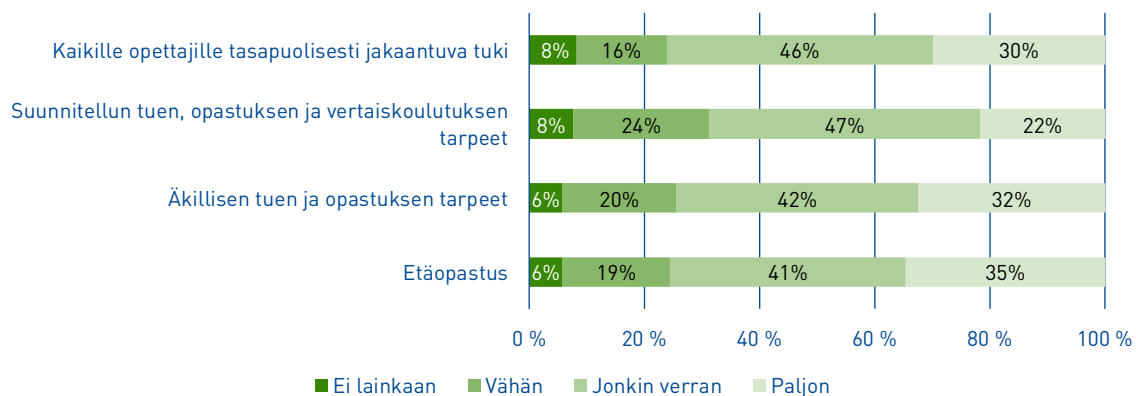
KUVIO 16. OPETTAJIEN ARVIOT TUTOROINNIN KÄYTETYISTÄ TOIMINTATAVOISTA.

Kuinka paljon olette hyödyntäneet seuraavia toimintatapoja tutoroinnissa?



KUVIO 17. OPETTAJIEN ARVIO TUTOROPETTAJAN AVUN SAATAVUUDESTA.

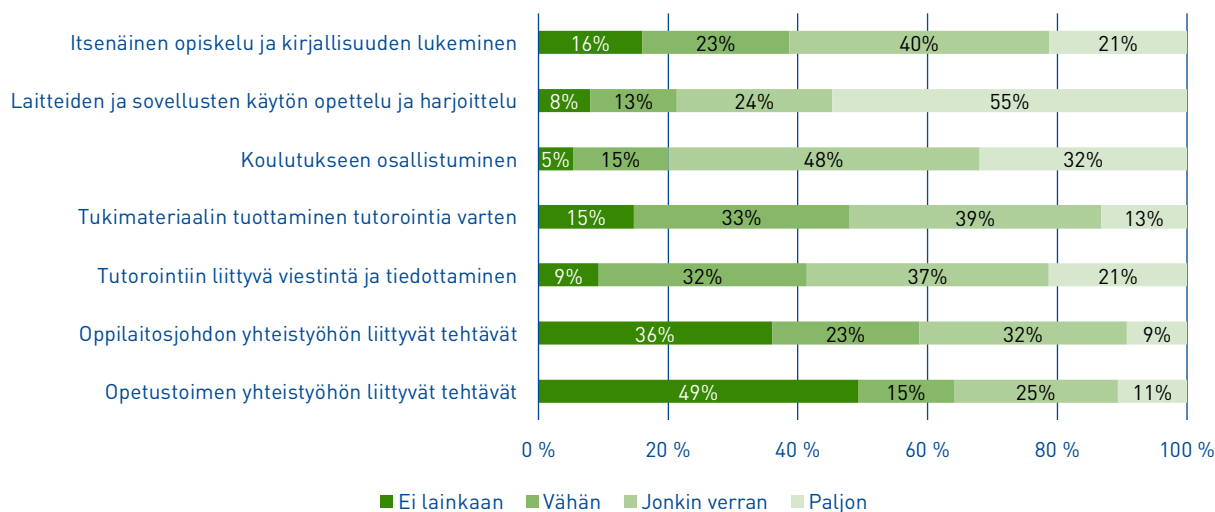
Kuinka hyvin tutoropettajan apua on saatavilla seuraaviin asioihin?



Työskentelyssä, jota ei tehty opettajien kanssa, nousivat esiin selvästi laitteiden ja sovel-lusten käytön opettelu ja harjoittelu (Kuvio 18). Valtaosa tutoropettajista (55 %) käytti tähän paljon aikaa, seuraavaksi eniten tutoropettajat käyttivät aikaa koulutukseen osallistumiseen. Oppilaitosjohdon ja opetustoimen yhteistyöhön käytettiin vähiten aikaa, sillä lähes puolet tutoropettajista eivät tehneet opetustoimen kanssa lainkaan yhteistyötä vastaustensa perus-teella. Verkostoihin liittyen (Kuvio 19) kyselyn ajankohtana tutoropettajat vastasivat käyttä-neensä eniten aikaa fyysisiin tapaamisiin, mutta oletettavasti koronaviruksen aiheuttamien kokoontumisrajoitusten myötä tilanne on muuttunut merkittävästi kyselyn ajankohdan jäl-keen.

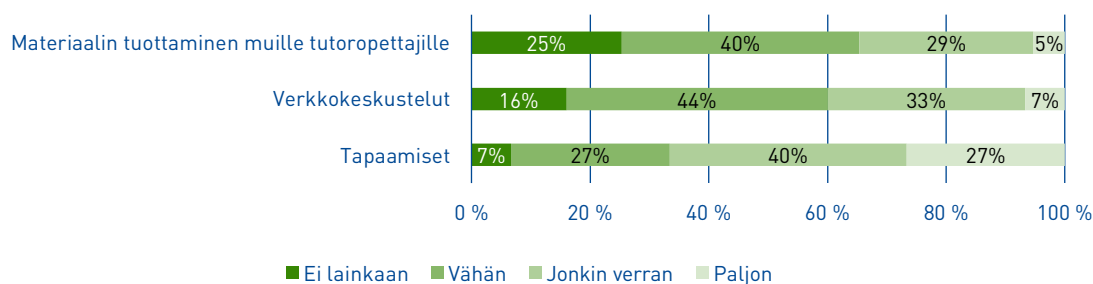
KUVIO 18. TUTOROPETTAJIEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEEN JA YHTEISTYÖHÖN KÄYTTÄMÄ AIKA.

Miten paljon olet käyttänyt aikaa seuraaviin asioihin?



KUVIO 19. TUTOROPETTAJIEN VERKOSTOTYÖHÖN KÄYTTÄMÄ AIKA.

Miten paljon olet tutorina toimiessasi käyttänyt aikaa verkostoihin liittyen?



Tutoropettajatoiminnan sisältöjen toteutuminen

Opettajille suunnatussa kyselyssä selvitettiin tutoropettajatoiminnan kannalta keskeisimpien sisältöjen toteutumista, joita olivat pedagogiset digitaidot, opetussuunnitelmaosaaminen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. Kysymykset suunnattiin opettajille ja tutoropettajille siten, että opettajat pyrkivät arvioimaan tilannetta oman työnsä kannalta ja tutoropettajat arvioivat ohjaamiensa opettajien suoriutumista. Kysymykset olivat kaksiosaisia: ensiksi arvioitiin kysytyn osa-alueen toteutumista ja toiseksi tutoroinnin vaikutusta kyseiseen osa-alueeseen.

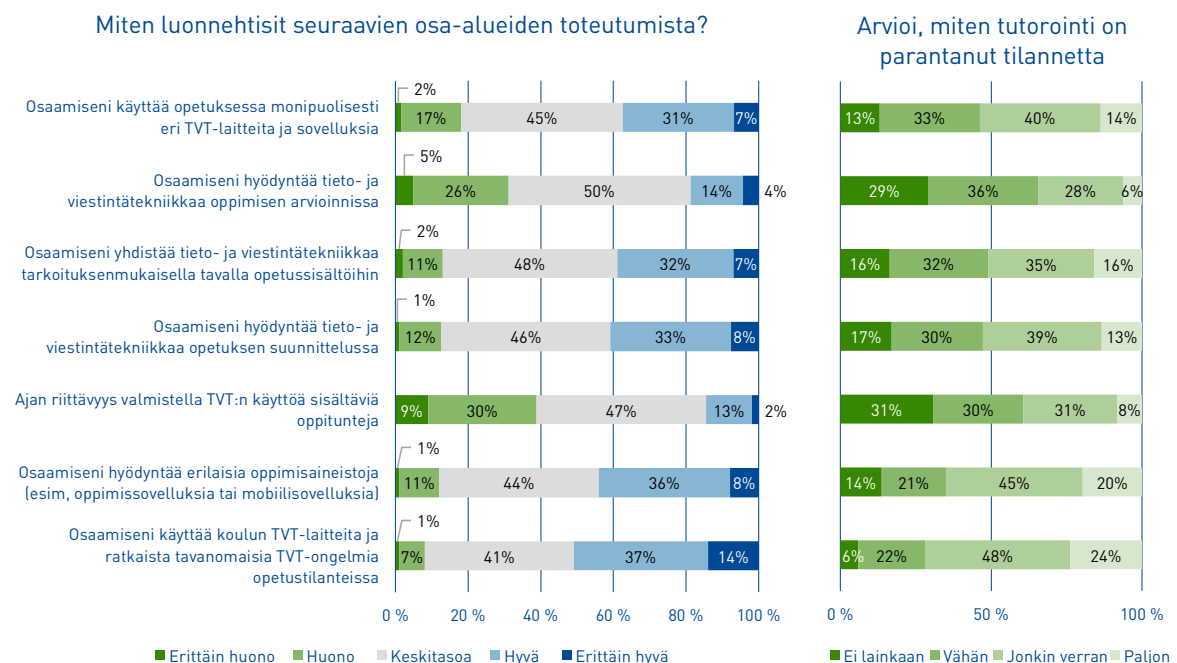
Yleisesti sisältöalueiden toteutumisesta ja tutoroinnin vaikutuksesta tehtiin seuraavat havainnot: tutoropettajat arvioivat pääsääntöisesti pedagogisten digitaitojen ja opetussuunnitelmaosaamisen sisältöjen toteutumista hieman heikommaksi kuin opettajat, mutta vastaavasti tutoropettajat arvioivat tutoroinnin vaikutusta myönteisemmäksi kuin opettajat omista arvioistaan. Yhteisöllisen toimintakulttuurin osalta opettajien ja tutoropettajien arviot olivat hyvin lähellä toisiaan.

Pedagogiset digitaidot

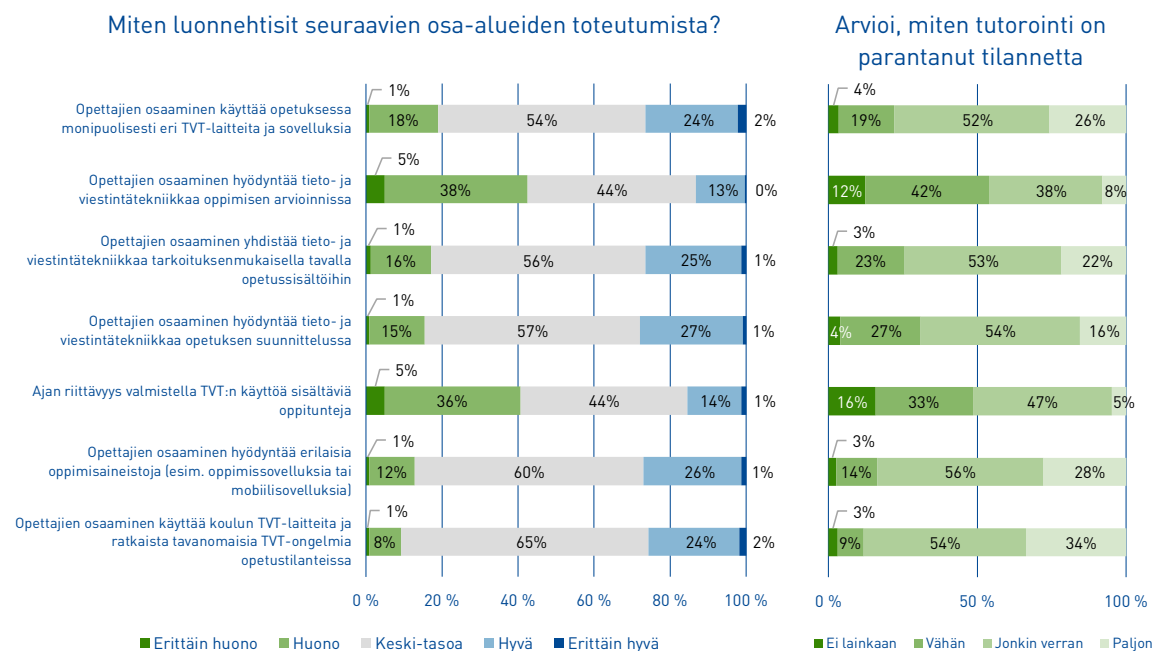
Pedagogisten digitaitojen osalta opettajat arvioivat parhaiten osaavansa käyttää koulun TVT-laitteita ja ratkaista tavanomaisia TVT-ongelmia opetustilanteissa sekä hyödyntää erilaisia digitaalisia oppimisaineistoja (Kuvio 20). Tutorointi oli myös edistänyt eniten näitä osa-alueita. Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa, tieto- ja viestintätekniikan yhdistäminen tarkoituksenmukaisella tavalla opetussisältöihin sekä monipuolinen TVT-laitteiden ja sovellusten käyttö opetuksessa arvioitiin verrattain samantasoisiksi. Näistä parhaiten tutorointi oli auttanut oppimisaineistojen hyödyntämistä ja monipuolista TVT-laitteiden ja sovellusten käyttöä. Heikoimmin arvioitiin ajan riittävyyttä valmistella TVT:n käyttöä sisältäviä oppitunteja sekä osaamista hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa oppimisen arvioinnissa. Näihin osa-alueisiin tutorointi oli myös vaikuttanut vähiten. Valtaosa opettajista arvioi kuitenkin osaamistaan pedagogisissa digitaidoissa vähintäänkin keskitasoisiksi, ja viidestä seitsemässä kysytystä osa-alueesta enemmistöllä opettajista tutorointi oli parantanut tilannetta ainakin jonkin verran.

Tutoropettajien pedagogisten digitaitojen arvioinnissa keskitasaisen toteutumisen osuus oli selvästi suurempi kuin opettajien arvioissa (Kuvio 21). Yksikään osa-alue ei tutoropettajien arvioissa noussut selvästi muita paremmaksi, mutta tutoropettajat arvioivat heikoimmin toteutuneiksi samat osa-alueet kuin opettajat, siis ajan riittävyys valmistella TVT:n käyttöä sisältäviä oppitunteja ja TVT:n hyödyntäminen oppimisen arvioinnissa. Tutoroinnin vaikutusta tutoropettajat arvioivat myönteisemmin kuin opettajat. Tutoropettajien arvioissa tutorointi oli edistänyt eniten TVT-laitteiden käyttöä ja TVT-ongelmien ratkaisua sekä digitaalisten oppimisaineistojen hyödyntämistä. Samalla tavoin siis kuin opettajat olivat arvioineet tutoroinnin vaikutusta.

KUVIO 20. OPETTAJIEN ARVIO PEDAGOGISTEN DIGITAITOJEN TOTEUTUMISESTA JA TUTOROINNIN VAIKUTUKSESTA.



KUVIO 21. TUTOROPETTAJIEN ARVIO OPETTAJIEN PEDAGOGISTEN DIGITAITOJEN TOTEUTUMISESTA JA TUTOROINNIN VAIKUTUKSESTA.



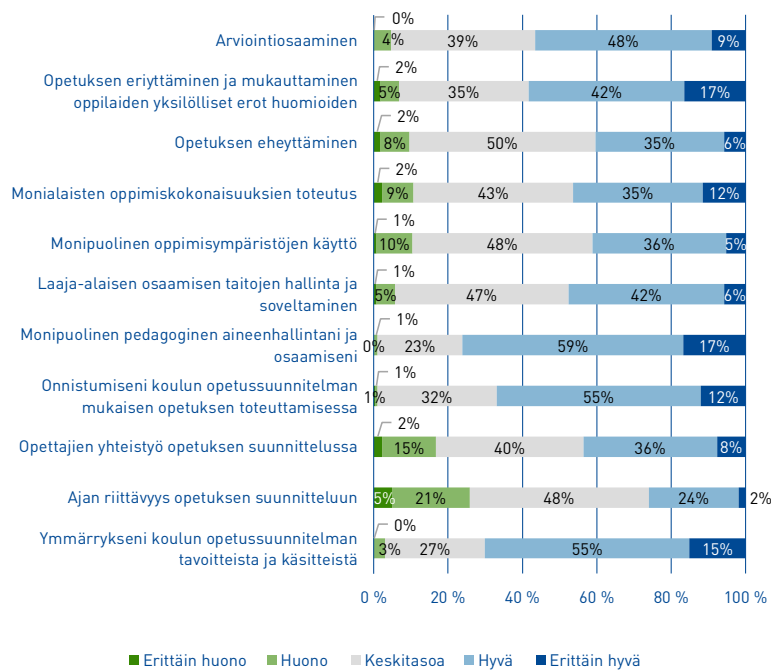
Opetussuunnitelmaosaaminen

Opettajien arvioissa opetussuunnitelmaosaamisesta kolme parhaiten toteutunutta osa-aluetta olivat monipuolinen pedagoginen aineenhallinta ja osaaminen, opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttaminen ja opetussuunnitelman käsitteiden ja tavoitteiden ymmärtäminen (kuvio 22). Heikommin toteutuneita osa-alueita olivat ajan riittävyys opetuksen suunnitteluun, monipuolinen oppimisympäristöjen käyttö ja opetuksen eheyttäminen. Pedagogisiin digitaalisiin verrattuna tutoroinnin vaikutus opetussuunnitelmaosaamiseen oli vähäisempi, sillä enemmistö opettajista vastasi tutoroinnin vaikuttaneen opetussuunnitelmaosaamisen osa-alueisiin joko vähän tai ei lainkaan. Näistä osa-alueista myönteisin vaikutus tutoroinnilla oli monipuoliseen oppimisympäristöjen käyttöön ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutukseen.

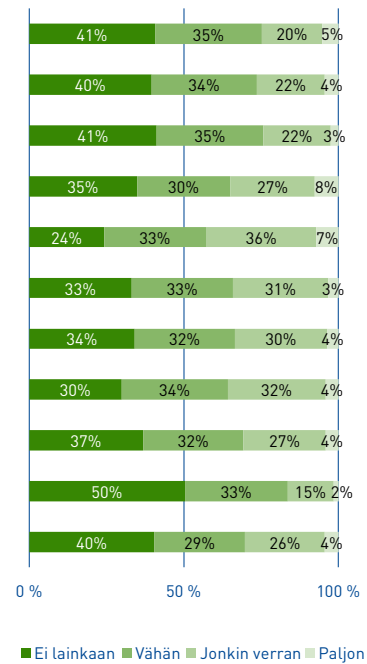
Myös tutoropettajat arvioivat opetussuunnitelmaan liittyvän osaamisen toteutuneen pedagogisia digitaitoja paremmin (kuvio 23). Tutoropettajat arvioivat osa-alueiden toteutuneen hieman heikommin kuin opettajien esittämät arviot, mutta tutoroinnin vaikutusta tutoropettajat arvioivat myönteisemmin. Opettajien ja tutoropettajien arvioiden jakaumat olivat hyvin samantyyppisiä osa-alueiden ja tutoroinnin vaikutusten osalta. Tutoropettajien arvioissa tutoroinnilla oli selvästi myönteisempi vaikutus opettajien ymmärrykseen opetussuunnitelman käsitteistä ja tavoitteista.

KUVIO 22. OPETTAJIEN ARVIO OPETUSSUUNNITELMAOSAAMISEN TOTEUTUMISESTA JA TUTOROINNIN VAIKUTUKSESTA.

Miten luonnehtisit seuraavien osa-alueiden toteutumista?

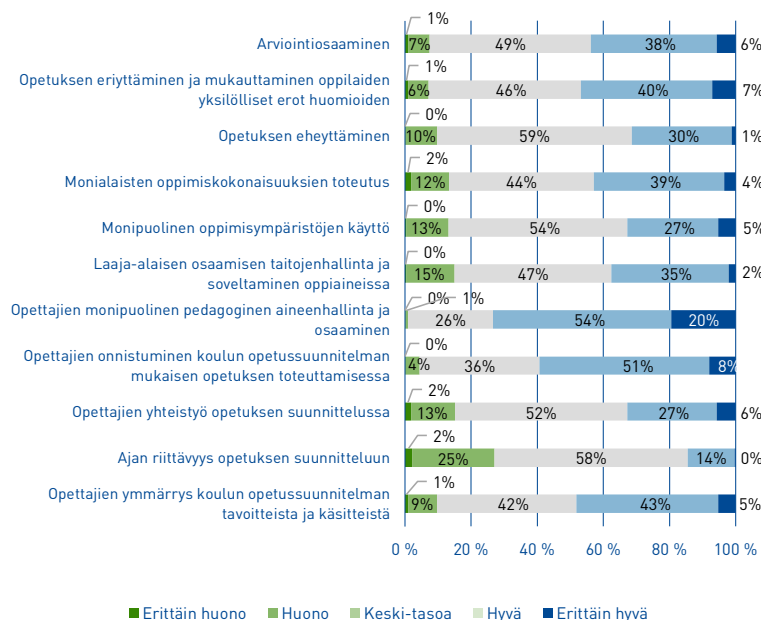


Arvioi, kuinka tutorointi on parantanut tilannetta

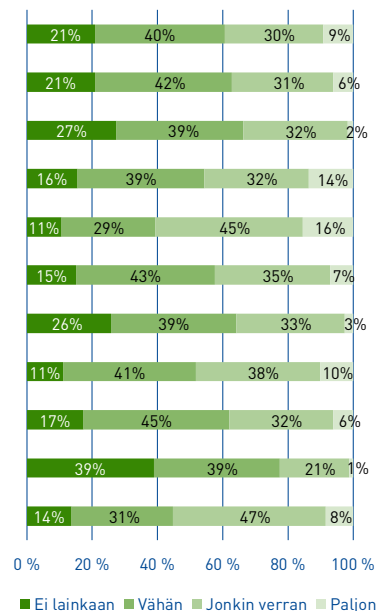


KUVIO 23. TUTOROPETTAJIEN ARVIO OPETTAJIEN OPETUSSUUNNITELMAOSAAMISEN TOTEUTUMISESTA JA TUTOROINNIN VAIKUTUKSESTA.

Miten luonnehtisit seuraavien osa-alueiden toteutumista?



Arvioi, miten tutorointi on parantanut tilannetta

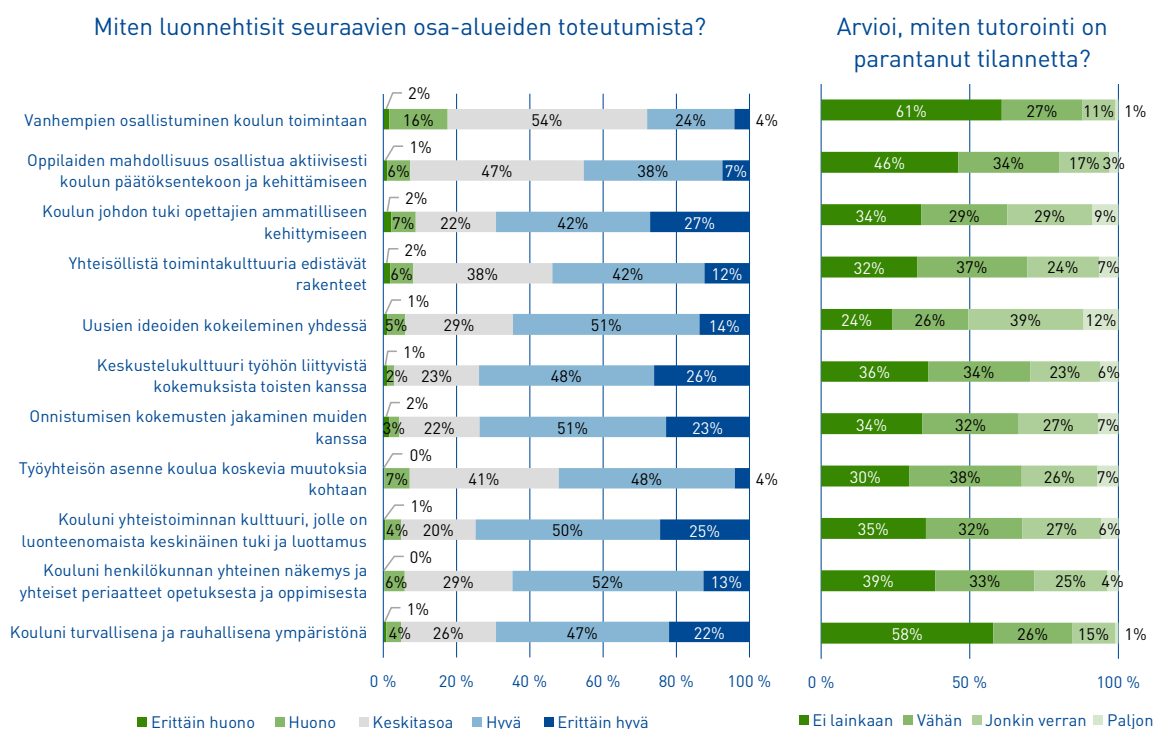


Yhteisöllinen toimintakulttuuri

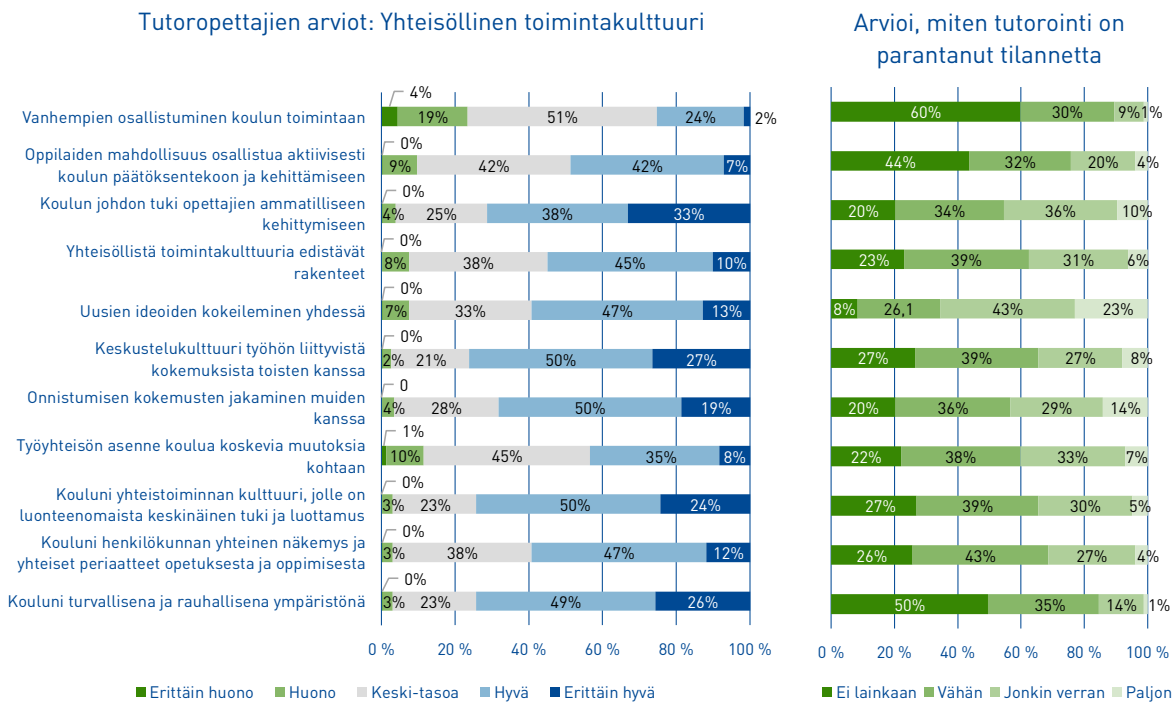
Yhteisöllinen toimintakulttuuri vaikutti toteutuneen kolmesta sisältöalueesta kaikista parhaiten. Opettajilta kysytyistä yhteisöllisen toimintakulttuurin osa-alueista parhaiten toteutui yhteistoiminnan kulttuuri, jolle on luonteenomaista opettajien keskinäinen tuki ja luottamus (kuvio 24). Myös keskustelukulttuuri, onnistumisen kokemusten jakaminen ja koulun johdon tuki ammatilliselle kehitykselle olivat toteutuneet varsin hyvin. Vaikka opettajien keskinäinen yhteisöllinen toimintakulttuuri vaikutti toimivalta, vanhempia ja oppilaita koskevat väitteet arvioitiin muita osa-alueita heikommaksi. Lisäksi tutoroinnin vaikutus yhteisölliseen toimintakulttuuriin arvioitiin heikommaksi verrattuna pedagogisiin digitaalisiin ja opetus-suunnitelmaosaamiseen. Myönteisin vaikutus tutoroinnilla oli uusien ideoiden kokeilemiseen ja koulun johdon tukeen yhteisöllisen toimintakulttuurin osa-alueista, muutoin opettajat arvioivat tutoroinnin vaikuttaneen yhteisölliseen toimintakulttuuriin joko vähän tai ei lainkaan.

Tutoropettajien arvioissa nousivat lähes samat osa-alueet esiin kuin opettajien arvioissa, ja arviot olivat lähempänä toisiaan kuin pedagogisissa digitaidoissa ja opetussuunnitelmaosaamisessa (kuvio 25). Poikkeuksena oli tutoropettajien selvästi myönteisempi arvio koulusta rauhallisena ja turvallisena ympäristönä, joka muihin osa-alueisiin verrattuna nousi selkeämmin esiin verrattuna opettajien arvioihin yhteisöllisen toimintakulttuurin osa-alueista. Tutoroinnin vaikutusta tutoropettajat arvioivat myönteisemmin kuin opettajat ja uusien ideoiden kokeileminen nousi selvästi enemmän esiin tutoropettajien arvioissa.

KUVIO 24. OPETTAJIEN ARVIO YHTEISÖLLISEN TOIMINTAKULTTUURIN TOTEUTUMISESTA JA TUTOROINNIN VAIKUTUKSESTA.



KUVIO 25. TUTOROPETTAJIEN ARVIO YHTEISÖLLISEN TOIMINTAKULTTUURIN TOTEUTUMISESTA JA TUTOROINNIN VAIKUTUKSESTA.



Sisältöalueiden toteutuminen ja tutoroinnin vaikutukset opettajaryhmittäin

Sisältöjen toteutumista ja tutoroinnin vaikutusta eri opettajaryhmiin vertailtiin muutamien taustatietojen mukaan. Ryhmille laskettiin sisältöalueiden toteutumisesta ja tutoroinnin vaikutuksista keskiarvot ja keskihajonnat, joiden avulla ryhmien välisiä eroja voitiin tarkastella.

Kuten aiemmin havaittiin, tutorointiin osallistuneet opettajat arvioivat sisältöjen toteutumista paremmaksi kuin tutoropettajat, ja vastaavasti tutoropettajat arvioivat tutoroinnin vaikutusta myönteisemmin kuin tutorointiin osallistuneet opettajat (taulukko 34). Yhteisöllisen toimintakulttuurin osalta tutorointiin osallistuneiden opettajien ja tutoropettajien arviot olivat hyvin lähellä toisiaan. Tutoroinnin vaikutusten arvioissa hajonta oli suurempaa verrattuna sisältöjen toteutumiseen. Tuettujen opettajien vastauksissa hajontaa oli enemmän niin sisältöalueiden toteutumisessa, tutoroinnin vaikutuksissa kuin tutoropettajien vastauksissa.

Opettajille suunnattuun kyselyyn vastasi myös opettajia, jotka olivat jääneet vaille tutoropettajan tukea. Heidän arvionsa pedagogisista digitaaloista oli myönteisempi tutorointiin osallistuneisiin opettajiin ja tutoropettajiin verrattuna. Tutoroinnin ulkopuolelle jääneet opettajat arvioivat opetussuunnitelmaosaamista paremmaksi kuin tutoropettajat ja heikommaksi kuin tutorointiin osallistuneet opettajat. Yhteisöllisen toimintakulttuurin tutoroinnin ulkopuolelle jääneet opettajat arvioivat heikommaksi kuin muut opettajat.

TAULUKKO 34. SISÄLTÖALUEIDEN TOTEUTUMINEN JA TUTOROINNIN VAIKUTUSTEN VERTAILU VASTAAJARYHMITÄIN.

		Sisältöalueen toteutuminen (1=erittäin huono... 5=erittäin hyvä)		Tutoroinnin vaikutus (1=ei lainkaan... 4=paljon)	
		Keski-arvo	Keskihajonta	Keski-arvo	Keskihajonta
Pedagogiset digitaidot	Tutorointiin osallistuneet opettajat	3,20	0,69	2,49	0,78
	Tutoropettajat	3,00	0,55	2,83	0,59
	Tutoroinnin ulkopuolelle jääneet opettajat	3,42	0,77	-	-
Opetussuunnitelma-osaaminen	Tutorointiin osallistuneet opettajat	3,52	0,52	1,98	0,72
	Tutoropettajat	3,36	0,35	2,29	0,62
	Tutoroinnin ulkopuolelle jääneet opettajat	3,45	0,44	-	-
Yhteisöllinen toimintakulttuuri	Tutorointiin osallistuneet opettajat	3,69	0,57	1,96	0,73
	Tutoropettajat	3,68	0,55	2,13	0,65
	Tutoroinnin ulkopuolelle jääneet opettajat	3,52	0,64	-	-

Työkokemuksen perusteella opettajat jaettiin kolmeen ryhmään: 5 vuotta tai alle, 6–20 vuotta ja 21 vuotta tai enemmän (taulukko 35). Työuran alkuvaiheessa olevat opettajat arvioivat pedagogiset digitaidot ja opetussuunnitelmaosaamisensa paremmaksi kuin kokeneemmat opettajat. Arviot yhteisöllisen toimintakulttuurin osalta olivat hyvin tasaiset ryhmien välillä. Vastaavasti työuran keski- ja loppuvaiheella olevat opettajat arvioivat tutoroinnin vaikutusta työuran alkuvaiheessa olevia opettajia myönteisemmin. Kokeneimmilla opettajilla vastauksissa oli eniten hajontaa verrattuna kokemukseltaan nuorempiin kollegoihin.

TAULUKKO 35. SISÄLTÖALUEIDEN TOTEUTUMISEN JA TUTOROINNIN VAIKUTUKSEN VERTAILU TYÖKOKEMUKSEN PERUSTEELLA.

	Työkokemus	Sisältöalueen toteutuminen (1=erittäin huono... 5=erittäin hyvä)		Tutoroinnin vaikutus (1=ei lainkaan... 4=paljon)	
		Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta
Pedagogiset digitaidot	5 vuotta tai alle	3,52	0,66	2,19	0,75
	6 – 20 vuotta	3,26	0,65	2,49	0,74
	21 vuotta tai enemmän	3,07	0,72	2,56	0,80
Opetussuunnitelma-osaaminen	5 vuotta tai alle	3,55	0,45	1,78	0,69
	6 – 20 vuotta	2,49	0,74	1,90	0,67
	21 vuotta tai enemmän	2,56	0,80	2,09	0,76
Yhteisöllinen toimintakulttuuri	5 vuotta tai alle	3,55	0,57	1,67	0,62
	6 – 20 vuotta	3,48	0,46	1,86	0,66
	21 vuotta tai enemmän	3,56	0,57	1,99	0,73

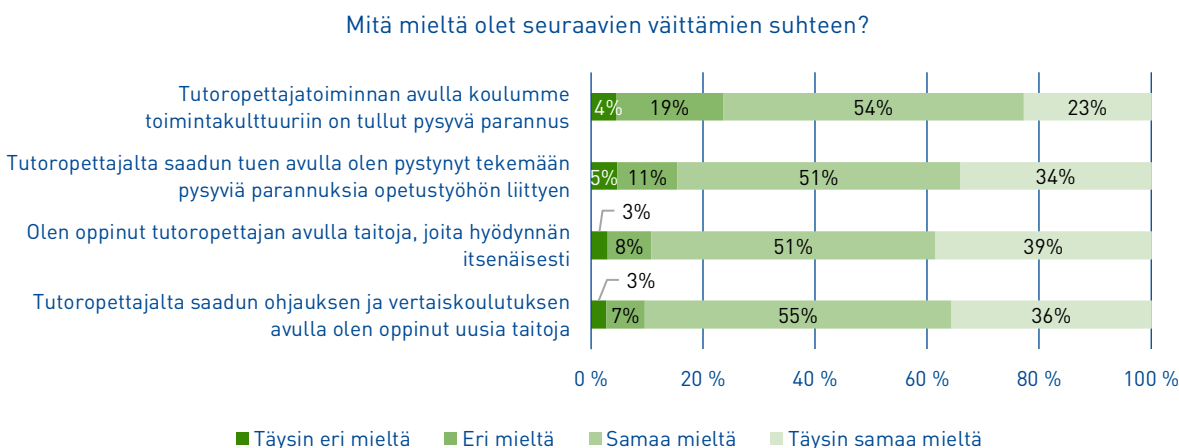
Opettajia verrattiin myös tehtävänsä perusteella ja heistä muodostettiin kolme ryhmää: aineenopettajat, luokanopettajat sekä muut, joihin kuuluivat muun muassa erityisopettajat ja opinto-ohjaajat (taulukko 36). Näistä opettajaryhmistä luokanopettajat arvioivat sisältö-alueiden toteutumisen ja tutoroinnin vaikutuksen myönteisemmin kuin muut opettajaryhmät. Vastaavasti aineenopettajilla arviot olivat niukempia niin sisältöjen toteutumisessa kuin tutoroinnin vaikutuksissa.

TAULUKKO 36. SISÄLTÖALUEIDEN TOTEUTUMISEN JA TUTOROINNIN VAIKUTUKSEN VERTAILU OPETTAJARYHMITÄIN.

		Sisältöalueen toteutuminen (1=erittäin huono... 5=erittäin hyvä)		Tutoroinnin vaikutus (1=ei lainkaan... 4=paljon)	
		Keskiarvo	Keskihi- jonta	Keskiarvo	Keskihi- jonta
Pedagogiset digitaidot	Aineenopettaja	3,16	0,74	2,33	0,70
	Luokanopettaja	3,29	0,69	2,63	0,81
	Muu	3,09	0,61	2,44	0,75
Opetussuunnitelmaosaaminen	Aineenopettaja	3,38	0,50	1,86	0,70
	Luokanopettaja	3,60	0,52	2,08	0,75
	Muu	3,54	0,51	1,94	0,66
Yhteisöllinen toimintakulttuuri	Aineenopettaja	3,49	0,46	1,83	0,63
	Luokanopettaja	3,60	0,54	1,97	0,75
	Muu	3,42	0,56	1,86	0,67

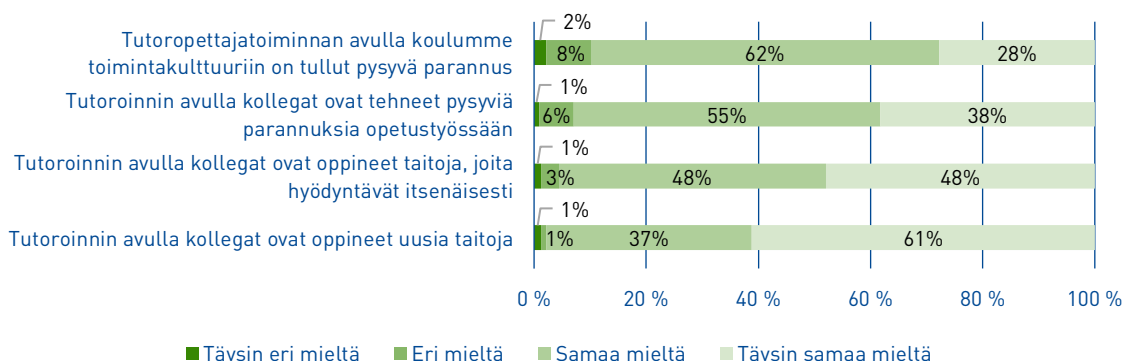
Opettajia ja tutoropettajia pyydettiin myös arvioimaan vaikutusten pysyvyyttä (Kuviot 26 ja 27). Valtaosa opettajista arvioi tutoroinnin vaikutusten pysyvyyttä myönteisesti jokaisessa kysytyssä kohdassa. Toimintakulttuurin pysyvän muutoksen suhteen muodostui suurin eri mieltä olevien opettajien joukko. Tutoropettajien suhtautuminen oli opettajia myönteisempää vaikutusten pysyvyyden arvioinnissa, ja varsinkin taitojen oppimiseen liittyvissä kysymyksissä tutoropettajien vastaukset erottautuivat opettajia myönteisemmin.

KUVIO 26. OPETTAJIEN ARVIO TUTOROPETTAJATOIMINNAN VAIKUTUSTEN SIIRTUMISESTÄ TYÖHÖN.



KUVIO 27. TUTOROPETTAJIEN ARVIO TUTOROPETTAJATOIMINNAN VAIKUTUSTEN SIIRTYMISESTÄ OPETTAJIEN TYÖHÖN.

Mitä mieltä olet seuraavien väittämien suhteen?

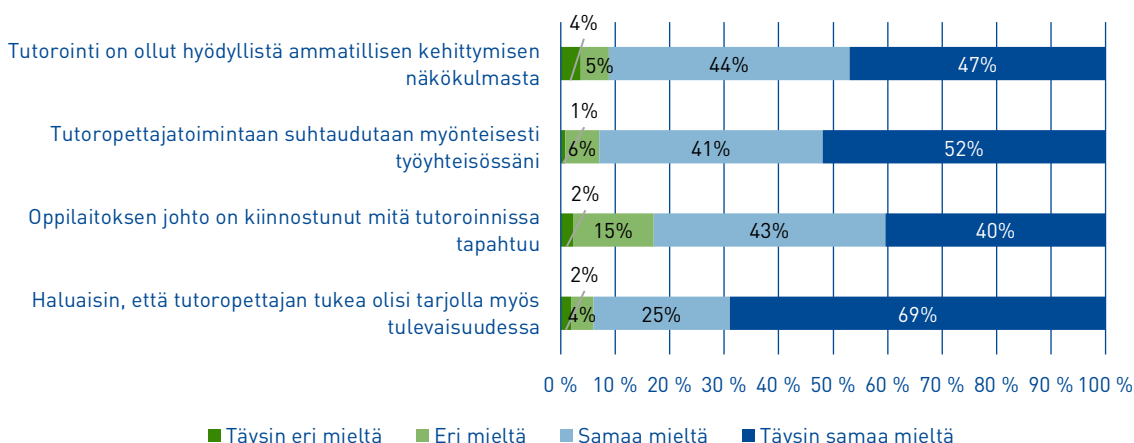


Opettajat ja tutoropettajat arvioivat tutoropettajatoimintaan suhtautumista pääsääntöisesti myönteistä (kuviot 28 ja 29). Opettajista 91 % oli joko samaa tai täysin samaa mieltä, että tutorointi on ollut hyödyllistä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta, ja 93 % opettajista oli samaa tai täysin samaa mieltä, että tutoropettajatoimintaan suhtaudutaan myönteisesti heidän työyhteisössään. Myös enemmistö (83 %) opettajista oli vähintään samaa mieltä, että oppilaitoksen johto oli kiinnostunut tutoroinnista. Lähes kaikki (94 %) opettajista haluaisivat, että tutoropettajan tukea olisi tarjolla myös tulevaisuudessa. Tutoropettajien arvioivat toimintaan suhtautumista samansuuntaisesti kuin opettajat. Selvä poikkeus oli tutoroinnin hyödyllisyydestä oman ammatillisen kehittymisen kannalta, sillä tutoropettajissa oli selvästi suurempi osuus täysin samaa mieltä olevia kuin opettajissa. Tämä kuvastanee, että tutoropettajana toimiminen myös kehittää opettajaa itseään valtavasti paljon.

Opetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin tutoropettajatoimintaan suhtautumista heidän ja oppilaitosjohdon keskuudessa kesäkuussa 2019 päättyneiden hankkeiden loppuselvityksissä. Lähes kaikilla vastanneilla suhtautuminen oli ollut varsin myönteistä, vaikkakin osa opetuksen järjestäjistä kommentoi joidenkin koulujen heikommasta suhtautumisesta. Tähän on liittynyt muun muassa oppilaitosjohdon tuen puuttuminen, opettajien välttelevä käytös tutoropettajia kohtaan tai kommunikoinnin puute tutoropettajien ja oppilaitosjohdon välillä. Yhtenä syynä heikompaan suhtautumiseen on pidetty oppilaitosjohdon suurta työmäärää. Myönteinen suhtautuminen on sen sijaan näkynyt sitoutumisena ja yhteistyönä tutoropettajatoiminnassa, resurssien mahdollistamisena sekä havaittuina positiivisina tuloksina. Osa opetuksen järjestäjistä pohti vastauksissaan vielä, millainen toimintamalli heille olisi sopivin, jotta heidän olemassa olevilla resursseillaan saisi tutoropettajia hyödynnettyä parhaiten. Vastaavasti monessa kommentissa tuotiin esiin tutoropettajatoiminnan olevan kustannustehokasta täydennyskoulutusta. Kaiken kaikkiaan opetuksen järjestäjien ja oppilaitosjohdon parissa tutoropettajatoiminta on otettu vastaan hyvin myönteisesti.

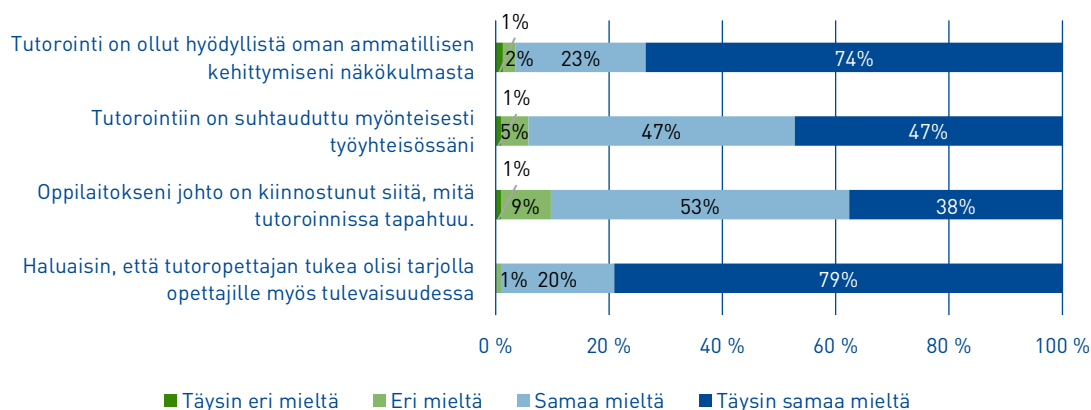
KUVIO 28. OPETTAJIEN ARVIO TUTOROPETTAJATOIMINTAAN SUHTAUTUMISESTA.

Mitä mieltä olet seuraavien väittämien suhteen?



KUVIO 29. TUTOROPETTAJIEN ARVIO TUTOROPETTAJATOIMINTAAN SUHTAUTUMISESTA.

Mitä mieltä olet seuraavien väittämien suhteen?

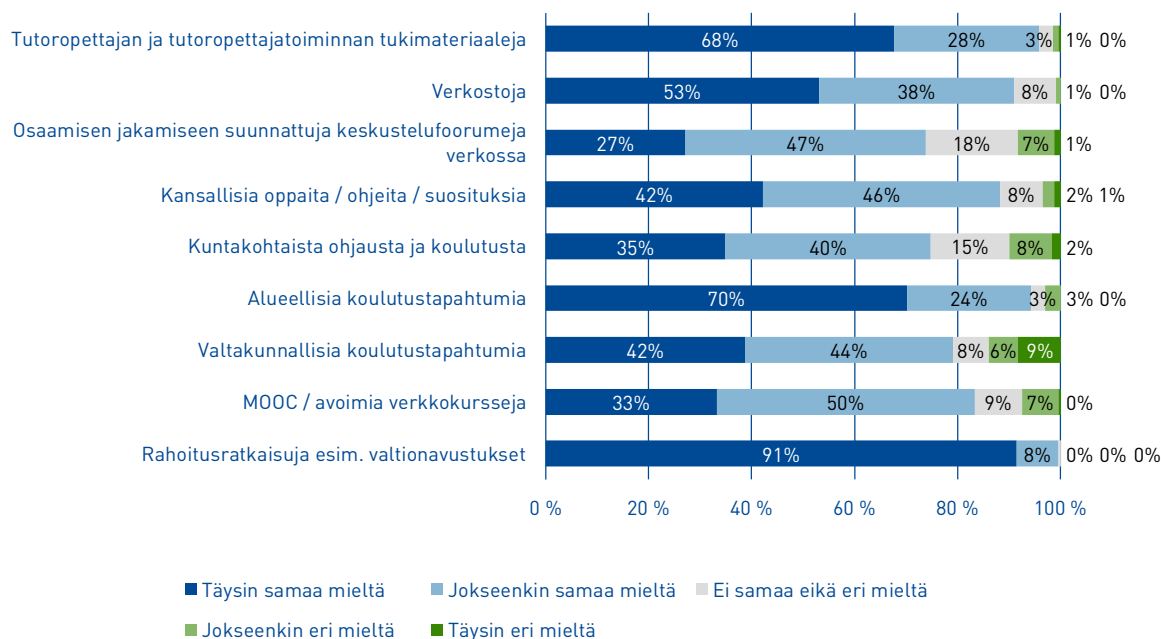


Tutoropettajatoiminnan jatkuvuus opetuksen järjestäjien näkökulmasta

Opettajien myönteinen suhtautuminen ei yksistään riitä varmistamaan, että toiminta jatkuisi tulevaisuudessa. Tähän vaikuttaa valtakunnallinen koulutusjärjestelmän ohjaus ja se, kuinka esimerkiksi tutoropettajatoimintaa tuetaan opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen tahoilta. Opetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin, millaiset toimenpiteet ovat tärkeitä tutoropettajatoiminnan tukemiseksi edellä mainituilta tahoilta (taulukko 66). Vahvimmin toimenpiteistä nousivat esiin rahoitusratkaisut, esimerkiksi valtionavustukset, minkä jälkeen tulivat alueelliset koulutustapahtumat sekä tutoropettajan ja tutoropettajatoiminnan tukimateriaalit. Vähemmän painoarvoa saivat osaamisen jakamiseen suunnatut keskustelufoorumit sekä kunta- ja koulutusohjaus ja koulutus.

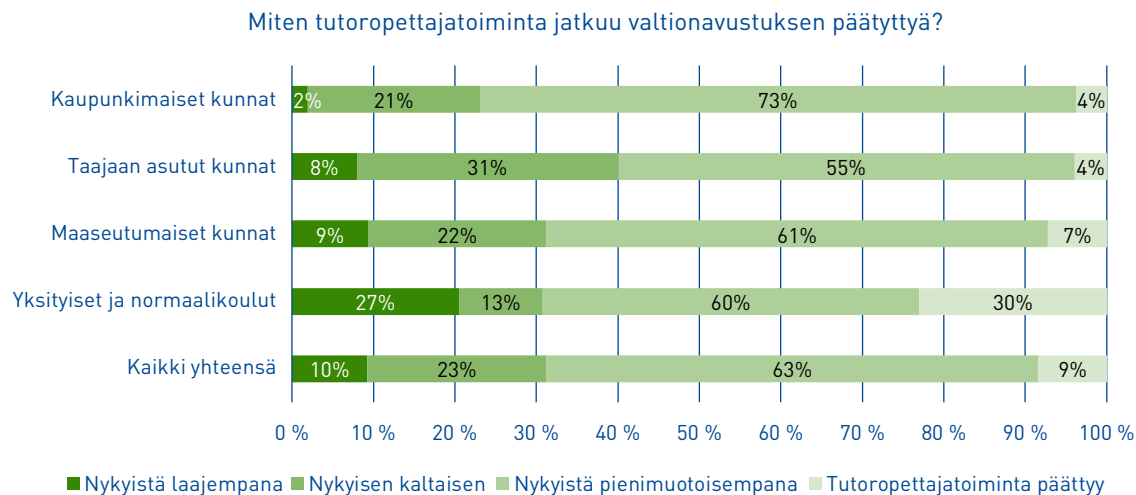
KUVIO 30. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN ARVIO OPETUSHALLITUKSEN JA OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖN TUKITOIMISTA VUODEN 2019 KYSELYSSÄ.

On tärkeää, että Opetushallitus sekä opetus- ja kulttuuriministeriö tuottavat tutoropettajien koulutusta ja toimintaa tukevia



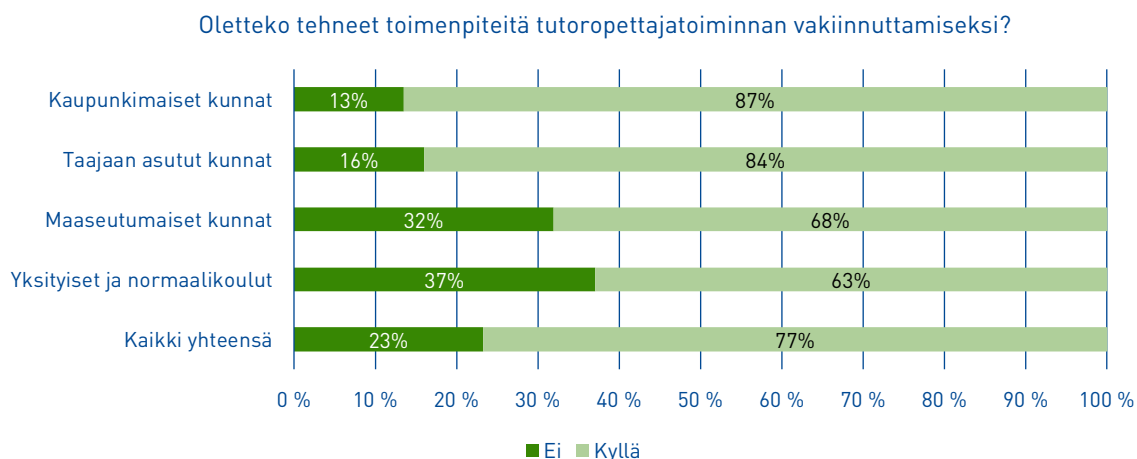
Rahoitus näyttäytyy toiminnan kannalta tärkeänä, kun opetuksen järjestäjiä pyydettiin arvioimaan tutoropettajatoiminnan jatkoa valtionavustusten päätyttyä (kuviot 30 ja 31). Valtaosalla (63 %) opetuksen järjestäjistä toiminnan arvioitiin supistuvan ja noin kymmenesosalla toiminnan arvioitiin päättyvän. Toimintaa laajentaisi 10 % opetuksen järjestäjistä ja 23 % pitäisi toimintaa nykyisen kaltaisena. Opetuksen järjestäjätyyppien välillä oli jonkin verran eroja. Taajaan asutuissa kunnissa toiminnan jatkuvuuteen suhtauduttiin hieman myönteisemmin kuin kaupunkimaissa tai maaseutumaissa kunnissa. Maaseutumaissa kunnissa oli suurin osuus kunnallisista opetuksen järjestäjistä, joilla toiminta lakkaisi avustusten päätyttyä. Yksityisillä opetuksen järjestäjillä ja normaalikouluilla korostuivat ääripäät, reilu neljäsosa niistä laajentaisi toimintaa, mutta vajaalla kolmasosalla toiminta päättyisi. Oikeastaan suurin toiminnan jatkoa haittaava tekijä on kuntien taloustilanne, mutta osa opetuksen järjestäjistä tunnistui opettajien uupumuksen ja työkuorman toiminnan vakiinnuttamista haittaavina tekijöinä.

KUVIO 31. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN ARVIO TUTOROPETTAJATOIMINNAN JATKOSTA VALTIONAVUSTUSTEN PÄÄTTYTTYÄ VUODEN 2019 KYSELYSSÄ.



OPH:n vuonna 2019 teettämässä kyselyssä opetuksen järjestäjiltä kysyttiin vakiinnuttamiseen liittyvistä toimenpiteistä (kuvio 32). Kaikista opetuksen järjestäjistä 77 % oli tehnyt vakiinnuttamisen toimenpiteitä. Kaupunkimaisista ja taajaan asutuista kunnista suurempi osa on tehnyt vakiinnuttamisen toimenpiteitä verrattuna pienempiin opetuksen järjestäjiin. Vakiinnuttamisen toimenpiteet olivat monimuotoisia, näistä keskeisimpiä olivat rahoituksen varaaminen talousarviossa tai aikaresurssin varaaminen tuntikehyksessä (taulukko 37). Muut toimenpiteet liittyivät paikalliseen neuvotteluun, opettajien yhteistyön, yhteistoiminnan ja tiimirakenteiden kehittämiseen, uuden hankerahoituksen hakemiseen, suunnitteluun panostamiseen, tutoropettajatoiminnan liittämiseen osaksi opetuksen järjestäjän strategioita ja lukuvuosisuunnitelmia, verkostoitumiseen sekä tiedottamiseen ja toiminnan näkyväksi tekemiseen.

KUVIO 32. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN TUTOROPETTAJATOIMINNAN VAKIINNUTTAMISEN TOIMENPITEET VUODEN 2019 KYSELYSSÄ.



TAULUKKO 37. OPETUKSEN JÄRJESTÄJIEN TOIMENPITEITÄ TUTOROPETTAJATOIMINNAN VAKIINNUTTAMISEKSI.

Aikaresurssin varaaminen
Rahoituksen varmistus talousarvioon
Paikallinen neuvottelu
Opettajien yhteistyö ja yhteistoimintamallien kehittäminen
Tiimirakenteiden kehittäminen
Uuden hankerahoituksen hakeminen
Suunnitteluun panostaminen
Opetuksen järjestäjien strategioihin liittäminen
Tavoitteiden kirjaaminen lukuvuosisuunnitelmiin
Verkostoituminen
Tiedottaminen ja toiminnan näkyväksi tekeminen

Tutoropettajatoiminnan juurtumista estävät ja edistävät tekijät

Opettajilta ja tutoropettajilta tiedusteltiin keinoja tutoropettajatoiminnan juurruttamiseksi osaksi opettajien arkea. Taulukoissa 38 ja 39 on supistetusti esitetty estävät ja edistävät tekijät, mutta raportin liitteistä löytyy tarkempi jaottelu tutoropettajien ja opettajien näkemyksistä.

TAULUKKO 38. TUTOROPETTAJIEN JA OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ TUTOROPETTAJATOIMINNAN JUURUTTAMISEN ESTÄVISTÄ TEKIJÖISTÄ.

Juurruttamista estävät tekijät	
Tutoropettajien näkemykset	Opettajien näkemykset
- Rahoitus	- Resurssien puute
- Ajanhallintaan ja -suunnitteluun liittyvät seikat	- Tuen ja tarpeiden kohtaamattomuus
- Negatiivinen ilmapiiri	- Johtamiseen ja koordinointiin liittyvät seikat
- Suunnitelmallisuuden puute	- Negatiivinen toimintakulttuuri
- Välineet ja ohjelmistot	- Välineet ja ohjelmistot

Sekä tutoropettajien että opettajien vastauksissa rahoitus ja resurssit nousivat keskeisimmäksi estäväksi ja edistäväksi tekijäksi. Opettajat ja tutoropettajat toivovat tutoropettajatoiminnalle enemmän tunteja, jotta toiminnasta saataisiin säännöllisempää ja useammin toistuvaa. Tämä onnistuisi heidän näkemyksiensä mukaan parhaiten rahoitusta lisäämällä. Tutoropettajien vastauksissa tuli esiin myös ajanhallintaan ja suunnitteluun liittyviä haasteita. Yksi keskeisimmistä ajanhallintaan liittyvistä haasteista oli tutoropettajan tuntien sovittaminen lukujärjestykseen siten, että tutoropettajan tukea olisi tarjolla kaikille työyhteisön opettajille. Tämä oli myös osittain kytköksissä puutteelliseen suunnitteluun, johon liittyi lisäksi oppilaitosjohton ja opetustoimen tuen puute, puuttuvat tavoitteet tai näkemykset toiminnalle sekä puutteellinen tiedottaminen toiminnasta.

Opettajien vastauksissa tuli esiin myös tutoropettajan antaman tuen ja opettajien henkilökoh- taisten tarpeiden kohtaamattomuus. Tämä näkyi vastauksissa kahdella tapaa: opettajia tuet- tiin ja ohjattiin sellaisissa asioissa, joita he eivät kokeneet tarpeellisiksi, ja toisaalta heiltä jäi puuttumaan tuki tai ohjaus sellaisiin asioihin, jotka olivat heidän työnsä kannalta tärkeitä tai olennaisia. Kohtaamattomuuden lisäksi opettajat toivat myös esiin johtamiseen ja toiminnan koordinaatioon liittyviä seikkoja estävinä tekijöinä, kuten ylemmältä taholta liiallinen käskyt- täminen tai liiallinen keskusjohtoisuus. Opettajat ja tutoropettajat nostivat estävinä tekijöinä esiin myös negatiivisen ilmapiirin sekä puutteelliset välineet ja ohjelmistot.

TAULUKKO 39. TUTOROPETTAJIEN JA OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ TUTOROPETTAJATOIMINTAA EDISTÄVISTÄ TEKIJÖISTÄ.

Juurruttamista edistävät tekijät

- Tutoropettajien näkemykset
- Resurssit
- Tutoropettajan osaaminen ja asenne
- Monipuolinen tuki
- Suunnitelmallisuus
- Johtaminen ja koordinointi
- Vuorovaikutus ja ilmapiiri
- Verkostot ja koulutukset

- Opettajien näkemykset
- Resurssit
- Opettajien välinen yhteistyö
- Suunnitelmallisuus
- Johtaminen ja koordinointi
- Tutoropettajien osaaminen ja asenne
- Vuorovaikutus ja ilmapiiri
- Alueellinen yhteistyö

Toimintaa edistävät tekijät liittyivät osittain samoihin teemoihin kuin estävät tekijät, mutta tietenkin myönteisestä näkökulmasta. Ensisijaisena edistävänä tekijänä tutoropettajatoiminnalle nähtiin riittävät resurssit, jotka käytännössä tarkoittivat rahoituksen varmistamista ja sen myötä enemmän työtunteja käytettäväksi tutoropettajalle. Rahoituksen osalta tutoropettajat halusivat kiinnittää huomiota työn asianmukaiseen korvaukseen siten, että se vastaisi paremmin työn määrää. Lisäksi ajantasaiset laitteet ja ohjelmistot parantaisivat toiminnan laatua vastanneiden näkemysten mukaan, mikäli tavoitteena on kehittää pedagogisia digitaitoja.

Tutoropettajat toivat vastauksissaan esiin omaan rooliin liittyviä edistäviä tekijöitä. Halu jatkuvaan osaamisen kehittämiseen sekä aktiivinen ja innostava olemus tulivat vastauksissa selvästi esiin. Näiden lisäksi yksi keskeisimmistä asioista rooliin liittyvistä edistävästä tekijöistä oli vertaisuus. Vertaisuus saattoi liittyä samankaltaiseen opetustehtävään tai samaan työyhteisöön kuulumiseen. Vertaisuuden kerrottiin madaltavan kynnystä pyytää apua tutoropettajalta sekä tekevän tutoropettajasta helposti lähestyttävämmän. Tutoropettajan näkökulmasta toimintaa edistää, mikäli tutoropettaja tuntee ennestään opettajat ja koulun toimintatavat. Vuorovaikutus ja koulun ilmapiiri ovat edistäviä tekijöitä, silloin kun ne tukevat opettajien keskeistä arvostusta ja luottamusta.

Toiminnan edistämiseksi tutoropettajat kiinnittivät huomiota varsin paljon oppilaitosjohdon ja opetustoimen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Rakenteiden ja puitteiden muodostamisen kannalta näiden kolmen tahon yhteistyö vaikutti tutoropettajien vastauksissa erittäin tärkeältä, jotta tutoropettajatoiminnasta saadaan vaikuttavaa ja aidosti kehittävää. Tutoropettajatoiminnan edellytyksiä parantaisi, jos se olisi liitetty osaksi muuta kehittämistoimintaa, sille olisi määritelty selvät tavoitteet ja päämäärät ja jos toiminnasta tiedotettaisiin laajemmin. Kehittämisen kohteita tulisi myös priorisoida, jotta toiminta pysyisi hallittavana kokonaisuutena. Näihin asioihin olisi tutoropettajien vastausten mukaan tärkeää saada tukea oppilaitoksen johdolta ja opetustoimelta.

Verkostot mainittiin myös tärkeänä edistävänä tekijänä. Verkostot mahdollistavat tutoropettajille kokemusten ja osaamisen jakamista muiden tutoropettajien kanssa sekä hyvien käytänteiden levittämistä. Verkostojen tapaamisissa järjestetyt koulutukset nähtiin hyvänä tapana kehittää tutoropettajien osaamista sekä toimivia käytänteitä.

Opettajien vastauksissa esiintyivät osittain samat asiat kuin tutoropettajien vastauksissa edistävästä tekijöistä, kuten resurssit, vuorovaikutus ja ilmapiiri sekä johtaminen ja koordinointi. Suunnitelmallisuuden osalta opettajat toivat esiin enemmän tuen muotojen ja tarpeiden kohtaamista. Edistävinä asioina suunnitelmallisuuteen liitettiin tutortoiminnan säännöllisyys ja toistuvuus, työajalla tapahtuva ja yhteisesti suunniteltu toiminta sekä opettajien yksilöllisten tarpeiden huomioiminen.

Tutoropettajien osalta opettajien näkemyksissä edistävistä asioista välittyi osaamiseen ja persoonaan liittyviä ominaisuuksia. Samoin kuin tutoropettajat, opettajat vastasivat vertaisuuden olevan yksi keskeisimmistä edistävistä tekijöistä. Tutoropettajiin liittyviä edistäviä tekijöitä olivat myös kouluttautuminen ja monipuolinen pedagoginen osaaminen. Tutoropettajien tulisi kehittää vuorovaikutus- ja viestintätaitoja ja heillä tulisi olla aikuis- ja vertaiskoulutustaitoja. Innokkuus, auttamishaluisuus ja perehtyneisyys tuettavien opettajien tilanteisiin mainittiin myös edistävinä tekijöinä.

4. ARVIOINTI

Tutoropettajatoimintaa arvioitiin kolmella tasolla. Ensimmäiseksi valtakunnallisella tasolla arvioinnin kohteina olivat paikallisten hankkeiden sisältöjen suhde valtakunnallisesti määriteltäviin sisältöihin ja tavoitteisiin. Toiseksi tutoropettajatoimintaa tarkasteltiin osana opettajien urapolkua ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Opetuksen järjestäjän tasolla tutoropettajatoiminnan arviointi kohdistui sen juurtumiseen osaksi opetuksen järjestäjän perustoimintaa, tutoropettajatoiminnan kustannustehokkuuteen täydennyskoulutusmallina sekä suhtautumiseen opetuksen järjestäjien ja oppilaitosjohdon keskuudessa. Opettajien välisellä tasolla arvioitiin tutoropettajatoiminnan vaikutusta opettajien ja kouluyhteisön pedagogisiin digitaitoihin, opetussuunnitelmaosaamiseen ja yhteisölliseen toimintakulttuuriin, vaikutusten siirtymistä tutoroitavien opettajien osaamiseen ja työskentelyyn sekä tutoropettajatoimintaan suhtautumista opettajien keskuudessa.

Tutoropettajatoiminnan arviointi valtakunnallisella tasolla

Tutoropettajatoiminnassa täytyy huomioida opetuksen järjestäjäkohtaiset rakenteet ja olosuhteet, jotta voidaan arvioida sisältöjen toteutumista suhteessa valtakunnallisiin sisältöihin ja tavoitteisiin. Tutoropettajatoiminnalla tavoiteltiin valtakunnallista kattavuutta, kun Uusi peruskoulu -ohjelmassa linjattiin tavoitteeksi tutoropettaja jokaiseen peruskouluun. Valtionavustusten hakuaktiivisuudessa oli havaittavissa, että pienemmät opetuksen järjestäjät eivät hakeneet avustusta yhtä aktiivisesti kuin isommat opetuksen järjestäjät, jolloin valtakunnalliseen tavoitteeseen ei välttämättä päästy halutulla tavalla. Ottaen huomioon, millä tavoin oppilas- ja opettajamäärät ovat jakautuneet opetuksen järjestäjien kesken, toiminnan piirissä ovat olleet kuitenkin lähes kaikki peruskoulun opettajat ja oppilaat. Valtakunnallinen kattavuus on ollut siten erittäin hyvä.

Opetuksen järjestäjät, jotka ovat saaneet valtionavustusta tutoropettajatoiminnalle, ovat pääsääntöisesti arvioineet hankkeiden toteutuneen vähintäänkin hyvin. Onnistumista ovat edistäneet toiminnalle asetetut joustavat raamit, jossa toimintaa on voitu suunnitella vastaamaan paikallisia tarpeita. Tästä yhtenä esimerkkinä on tutoropettajan toimenkuvan muodostaminen joko kouluja kiertäväksi tai koulukohtaiseksi tueksi. Opetuksen järjestäjien on ollut näin mahdollista rakentaa kouluverkolle sopivin toimintamalli hyödyntämällä jompaakumpaa vaihtoehtoa tai näiden yhdistelmää. Opetuksen järjestäjät, jotka arvioivat toiminnan toteutumisen heikommaksi, kohtasivat haasteita muun muassa opettajien irtisanoutumisten tai rekrytointivaikeuksien osalta. Kyseisillä opetuksen järjestäjillä tutoropettajatoiminta oli korkeintaan muutaman tutoropettajan varassa, jolloin mainitut riskitekijät muodostuivat toiminnan kannalta kriittisiksi.

Sisältöjen toteutumisen osalta opetuksen järjestäjät ovat arvioineet, että toiminnassa parhaiten ovat toteutuneet juuri tutoropettajatoiminnan keskeisimmät sisällöt, siis uuden opetussuunnitelman tunteminen, monipuolinen teknologian pedagoginen käyttö ja vertaisoppiminen. Hankehakemuksissa oli havaittavissa, että opetuksen järjestäjien lähtökohdat toiminnan toteuttamiselle ovat olleet hyvin monimuotoiset. Osalla opetuksen järjestäjistä painopisteeksi saattoi muodostua tarkasti rajattu teema ja osalla näkökulma oli kuvattu laajemmin, esimerkiksi kunnalliseen strategiaan liittyen. Tilanteesta välittyy tietynlainen haaste opetuksen järjestäjille tutoropettajatoiminnan sisältöjen määrittämiselle. Valtionavustukset määrit-

tävät osaltaan toiminnalle asetettuja sisältöjä, toisaalta toiminnassa tulisi huomioida opetuksen järjestäjäkohtaiset tarpeet, kuten kunnallisten toimijoiden osalta myös kunnan laatimat kehittämisstrategiat ja suunnitelmat. Näiden lisäksi tulisi huomioida opettajien ja oppilaiden tarpeet, jotka voivat olla myös hyvin yksilökohtaisia. Haaste kenties korostuu jälleen pienemmillä opetuksen järjestäjillä, joiden resurssit saattavat rajoittaa toiminnalle määriteltäviä sisältöjä enemmän kuin suuremmilla opetuksen järjestäjillä.

Opetuksessa hyödynnettävän teknologian suhteen tilanne vaihtelee paljon. Hankekuvauksissa selvisi, että osalla opetuksen järjestäjistä on mahdollista tarjota oppilaille ja opettajille käyttöön henkilökohtainen laite, kun taas osassa kunnista laitteet saattavat olla yhteiskäytössä. Käytössä olevat laitteet ja ohjelmistot määrittävät niiden hyödyntämistä opetustilanteissa. Perusopetuksen digitalisaation kannalta olisikin tarpeellista keskustella tavoitellasta, jolla varmistetaan oppilaiden tasa-arvoinen mahdollisuus hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa oppimisen tukena. Tutoropettajatoiminnan avulla on voitu tukea olemassa olevan laitekannan hyödyntämistä, joten yksistään laite- ja ohjelmistohankinnat eivät ole riittäviä toimenpiteitä opetuksen digitalisaation edistämiseksi, vaan hankintojen lisäksi tarvitaan ohjausta ja koulutusta niiden käyttöönottoa varten. Tutoropettajatoiminta on osoittautunut myös tähän tarkoitukseen sopivaksi toimintamalliksi.

Tutoropettajatoiminnalla voi olla myös merkitystä opettajien urapolkujen kannalta, varsinkin kun opettajakyselyn tulosten perusteella tutoropettajatoiminta nähtiin erittäin hyödyllisenä oman ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Aiemmassa tutkimuksessa (Jokinen, Taa-jamo & Välijärvi, 2014, 15) on havaittu, että noin puolet yleissivistävän koulutuksen opettajista harkitsee siirtymistä opetustehtävistä muihin opetusalan tehtäviin perustellen tätä itsensä kehittämiseksi ja uusien haasteiden kohtaamisella. Tähän peilaten tutoropettajatoiminta voi mahdollistaa opetustehtävissä pysymisen, mutta tarjoaa mielekkään vaihtoehdon ammatilliselle kehittymiselle ja uusien haasteiden kohtaamiselle. Opettajat, jotka ovat harkinneet opetusosalta poistumista, ovat maininneet syiksi muun muassa työn kuormittavuuden, työyhteisön kielteisen ilmapiirin ja opetuksen järjestäjän tuen puutteen. Tutoropettajatoiminnalla voisi olla merkitystä myös alalla pysyvyyden kannalta, sillä vertaisohjauksella voidaan vaikuttaa hyvinkin läheisesti edellä mainittuihin tekijöihin.

Tutoropettajatoiminnan arviointi opetuksen järjestäjäkohtaisella tasolla

Tutoropettajatoiminnan vakiinnuttaminen

Valtionavustuksilla tuetun tutoropettajatoiminnan yhtenä päämääränä on ollut toiminnan vakiinnuttaminen osaksi opetuksen järjestäjien perustoimintaa, josta tässä yhteydessä käytetään termiä juurtuminen. Juurtumisen kannalta keskeisimmät tekijät ovat resurssit, jotka muodostavat toiminnalle tietynlaiset edellytykset. Tärkeimpinä resursseina tutoropettajatoiminnan kannalta voidaan pitää rahoitusta, käytettävissä olevaa aikaa sekä toimintaan sitoutettujen tutoropettajien määrää. Rahoituksen varmistaminen näyttäisi olevan ensisijainen lähtökohta toiminnan jatkoon kannalta. Positiivisena havaintona tuloksista nähtiin, että kolmasosa opetuksen järjestäjistä arvioi toiminnan jatkuvan nykyisen kaltaisena tai laajempaan valtionavustusten päätyttyä. Opetuksen järjestäjistä 77 % on myös tehnyt toimenpiteitä tutoropettajatoiminnan vakiinnuttamiseksi. Näistä keskeisimpiä ovat olleet rahoituksen varaa-minen talousarvioon ja aikaresurssin varaaminen tuntikehykseen. Nykyisissä rakenteissa

on siis mahdollista löytää tapoja tutoropettajatoiminnan vakiinnuttamiseksi, mutta edelleen tarvitaan tietoa ja ohjausta tutoropettajatoiminnan kehittämiseksi.

Valtaosa opetuksen järjestäjistä kuitenkin arvioi, että toiminta pienenee tai lakkaa kokonaan valtionavustuksen päättymisen jälkeen. Keskeisimpänä syynä tähän on kuntien tai opetuksen järjestäjien heikko taloustilanne, jolloin toimintaa ei ole mahdollista vakiinnuttaa osaksi opetuksen järjestäjän perustoimintaa. Osa opetuksen järjestäjistä arvioi, että opettajien työkuormaan ja uupumiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota, jotta tutoropettajatoimintaa saataisiin paremmin osaksi opettajien välistä yhteistoimintaa.

Rahoituksella on merkitystä pysyvyyden ja jatkuvuuden näkökulmasta. Kyselyyn osallistuneet opettajat ja tutoropettajat pääsääntöisesti toivovat resurssien säilyvän ennallaan tai mahdollisesti lisääntyvän. Mikäli toiminta katkeaa rahoituksen päättymisen myötä, voi tästä aiheutua lisäkuormitusta toiminnan uudelleen käynnistämisen takia. 2000-luvulla perusopetuksen kehittämisessä on hyödynnetty opettajien vertaisuuteen pohjautuvia toimintamalleja jo useiden eri kehittämisohjelmien aikana (kuten pedagoginen ICT-tuki 2014-2015 ja Osava-ohjelma 2010-2016), joten vakiinnuttamista voitaisiin perustella myös pitkän ajanjakson peräkkäisillä pitkäkestoisilla hankerahoituksilla. Perättäiset hankerahoitukset on kuitenkin koettu ongelmalliseksi juurruttamisen näkökulmasta niiden kuormittavuuden takia, ja siksi olisi tarpeen muodostaa perusopetuksen sidosryhmien yhteinen näkemys toiminnan vakiinnuttamiseksi.

Rahoituksen ohella tutoropettajatyöhön käytettävissä oleva aika oli toinen merkittävä resurssi, joka näyttäytyi merkityksellisenä useasta eri näkökulmasta. Tutoropettajatoimintaan käytettävissä oleva aikaresurssi tulisi mitoitaa siten, että se palvelee toiminnan sisältöjä, mahdollistaa säännöllisen tuen ohjattaville ja tuettaville opettajille sekä vastaa mahdollisimman hyvin sitä työmäärää, jonka tutoropettaja työhön käyttää. Ilman selvästi kohdennettua aikaresurssia toimintaa on erittäin vaikea suunnitella osaksi opetuksen järjestäjän perustoimintaa. Nyt toteutuneiden hankkeiden käytettävissä olevalla aikaresurssilla on saatu verrattain hyviä tuloksia aikaiseksi, mutta säännöllisemmän tuen varmistamiseksi aikaresurssia voisi vielä lisätä. Tämä välittyy selvästi sekä opettajien että tutoropettajien vastauksista. Osalla opettajista saattoi olla vain muutama yhteinen tunti tutoropettajan kanssa lukuvuoden aikana, joka nähtiin riittämättömänä säännölliselle ja pitkäjänteiselle tuelle.

Opetuksen järjestäjien ja oppilaitosjohdon keskuudessa tutoropettajatoimintaan suhtautuminen on ollut pääsääntöisesti myönteistä, vaikkakin oppilaitosjohdon työkuorman ja kunnan taloustilanteen on kerrottu heikentävän toimintaan sitoutumista. Parhaassa tapauksessa tutoropettajatoiminnasta voisi olla helpotusta myös oppilaitosjohdon työkuormaan, kun tutoropettajat tukevat opettajien ammatillista kehittymistä ja toimivat yhdyshenkilöinä rehtoreiden ja opettajien välillä. Tämä tosin edellyttää selvää työnjakoa ja tehtäväkuvausta, jottei tutoropettajien työkuorma kasva liian suureksi.

Tutoropettajatoiminnan kustannustehokkuus

Tutoropettajatoiminnan kustannustehokkuuden arviointi vertaamalla muihin täydennyskoulutuksen muotoihin osoittautui haastavaksi. Tämä johtuu siitä, että arviointia ei voi tehdä pelkästään opettajien oppitunnin aikana tapahtuvan tuen perusteella, kun tutoropettajatoiminnassa on hyödynnetty niin tilauskoulutuksia kuin opetuksen järjestäjän omia koulutuksia. Lisäksi toiminnassa on ollut mukana vahva verkostollinen yhteistyö. Toiminnassa on siis hyödynnetty myös muita täydennyskoulutuksen muotoja kuin opettajien vertaisohjausta tai

-koulutusta, tosin tutoropettajahankkeiden loppuselvityksissä monet opetuksen järjestäjät totesivat tutoropettajatoiminnan kuitenkin olevan kustannustehokas tapa tukea opettajia ja heidän ammatillista kehittymistään.

Opetushallituksen määräraha on ollut noin viisivuotisen ohjelman aikana 34,8 miljoonaa euroa, joka vuositasolla on ollut noin 7 miljoonaa euroa. Vertailun vuoksi esimerkiksi Osaava-ohjelman määrärahoitukset ovat olleet vuosittain noin 7,7 miljoonaa euroa. Tässä suhteessa tutoropettajatoiminnalla on saatu hyviä tuloksia aikaiseksi pienemmällä kehyksellä kuin Osaava-ohjelmassa.

Toisaalta rahoituksen kokonaismäärää on vaikea arvioida. Edellytyksenä tutoropettajatoiminnan rahoitukselle oli opetuksen järjestäjien omarahoitusosuus, joka paikallisissa opetuksen järjestäjäkohtaisissa tutoropettajahankkeissa oli vähintään 20 % ja alueellisissa verkostohankkeissa vähintään 10 % hankkeen kustannuksista. Pääsääntöisesti opetuksen järjestäjät ovat kohdentaneet omarahoitusosuuden minimimäärän, mutta osa opetuksen järjestäjistä on panostanut selvästi enemmän omarahoitusosuutta. Näissä tapauksissa opetuksen järjestäjät ovat todenneet tutoropettajatoiminnan olleen heille hyödyllistä ja he ovat halunneet toteuttaa tutoropettajatoimintaa laajempaan kokonaisuutena osana perusopetuksen toimintaa.

Opettajien vertaisohjauksella voidaan vähentää sellaisia kuluja, joita muodostuu silloin kun opettajat osallistuvat järjestettyyn täydennyskoulutukseen koulun ulkopuolella ja mahdollisesti toisella paikkakunnalla. Oppitunnin aikana annettava ohjaus ja tuki vähentävät sijaiskuluja ohjattavien opettajien osalta. Näin vältetään myös matkustuksesta muodostuvia kuluja, kuten esimerkiksi matkakuluja, koulutuksen osallistumismaksuja ja majoituskuluja. Näitä ei voida kuitenkaan kokonaan tutoropettajatoiminnassa välttää, sillä täydentävät koulutukset ovat olleet toiminnan kannalta tarpeellisia. Toisaalta koronan myötä täydennyskoulutusten järjestämisessä on tapahtunut muutos, ja yhä enemmän koulutuksien toteutuksissa voidaan hyödyntää etäyhteyksiä. Jatkossa olisi hyödyllistä seurata koulun ulkopuolisten koulutusten järjestämistapoja ja sitä, millä tavoin ne helpottavat opettajien osallistumista kustannusten ja aikataulujen näkökulmasta.

Tutoropettajatoiminnan arviointi opettajien näkökulmasta

Keskeisten sisältöjen osalta tutoropettajatoiminta on parantanut eniten opettajien pedagogisia digitaitoja. Toisaalta tämän toteutuminen oli opettajien arvioiden mukaan hieman heikompa verrattuna opetussuunnitelmaosaamiseen ja yhteisölliseen toimintakulttuuriin. Voi siis olla, että edelleen pedagogiset digitaidot nähdään keskeisimpänä kehittämisen kohteena, johon tutoropettajien tukea on myös hyödynnetty. Pedagogisten digitaitojen osalta tutoropettajan tuki näytti tukevan parhaiten opettajien laitteiden käyttöä sekä opetukseen suunniteltujen sähköisten materiaalien ja aineistojen käyttöä. Heikommin tutoropettajatoiminta oli parantanut opettajien ajan riittävyyttä tieto- ja viestintätekniikan käyttöä sisältävien oppituntien suunnittelussa sekä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä oppimisen arvioinnissa. Tässä voi olla havaittavissa, että opettajia on tuettu tieto- ja viestintätekniikan perustaidoissa ja opastettu hyödyntämään sähköisiä oppimateriaaleja, mutta tieto- ja viestintätekniikan monipuolisempi ja laajamittaisempi käyttö ei ole vielä toteutunut kouluissa. Tähän voi myös vaikuttaa koulujen erilainen laite- ja ohjelmistokanta, joka vaikuttaa siihen, millaisia mahdollisuuksia opettajilla ja oppilailla on tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen.

Opetussuunnitelmaosaamisen osa-alueista ei noussut yksikään erityisemmin esiin. Opettajien arvioissa tutorointi oli eniten parantanut monipuolista oppimisympäristöjen käyttöä, ja tutoropettajien arviossa tutoroinnilla näytti olevan eniten vaikutusta monipuolisen oppimisympäristöjen käytön lisäksi opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamisessa. Opetussuunnitelmaosaamisen osa-alueista opettajien pedagoginen aineenhallinta ja osaaminen sekä opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamisen taso oli pääsääntöisesti arvioitu opettajien ja tutoropettajien toimesta vähintään hyväksi. Opetussuunnitelmaperusteiden uudistamisen näkökulmasta tämä on varsin myönteinen havainto, opettajat siis uskovat onnistuvansa opetussuunnitelman toteuttamisessa ja arvioivansa myös oman osaamisensa perusopetuksen sisältöjen osalta hyväksi.

Tutoroinnin vaikutus yhteisölliseen toimintakulttuuriin oli kolmesta sisältöalueesta heikointa, mutta toisaalta yhteisöllistä toimintakulttuuriin toteutumisista luonnehdittiin myönteisimmin. Havainto on ilahduttava, sillä se murtaa mielikuvaa opettajan työstä yksin puurtamisena, joka aika ajoin nousee esiin mediakeskusteluissa. Osa-alueita tarkastellessa tutoropettajatoiminnalla on ollut eniten vaikutusta uusien ideoiden kokeilemiseen. Vertaisohjaus tai -koulutus voi olla siis monelle opettajalle toimiva tapa uudistaa opetustaan tai viedä ideoita eteenpäin, kun saa tukea kollegaltaan. Opettajien välinen yhteistyö näyttää toimivan hyvällä tasolla, mutta oppilaiden ja vanhempien osallistuminen näyttäytyi heikompana opettajien arvioissa. Tähän on syytä kiinnittää jatkossa huomiota, ettei yhteisöllistä toimintakulttuuria rakenneta pelkästään opettajien ehdoilla.

Opettajaryhmiä vertailtaessa tutoropettajien tuki näytti auttavan paremmin kokeneempia opettajia kuin työkokemukseltaan nuorempia kollegoita. Havaintojen perusteella voisi olla tarpeen selvittää tarkemmin, millä tavoin kollegiaalinen tuki auttaa uran alkuvaiheessa olevia opettajia ja millaiset tuen muodot ovat heille kaikista hyödyllisimpiä. TALIS-tutkimuksen perusteella perehdyttämisen tuki on Suomessa heikompa verrattuna tutkimuksessa mukana oleviin maihin. Tähän on syytä kiinnittää huomiota ja myös tarkastella, millainen olisi tutoropettajien rooli perehdyttämisen tuen muodoissa.

Opettajatoimia vertailtaessa luokanopettajat arvioivat tutoropettajien tuen vaikuttaneen hieman myönteisemmin kuin aineenopettajat ja muut opettajat omissa arvioissaan. Erot eivät ole suuria, mutta kenties voi olla syytä selvittää, aiheuttaako opettajan toimenkuva erityistä huomioitavaa tutoropettajatoiminnan kannalta. Yhtenä näkökulmana tähän voisi olla aineenopettajien oppiainekohtainen tuki ja sen järjestämistapa, mikäli tutoropettajan tehtävästä halutaan tehdä laveampi pedagogisen asiantuntijan tehtävä.

Tutoropettajan tuen avulla lähes kaikki opettajat ovat arvioineet omaksuneensa uusia taitoja siten, että pystyvät hyödyntämään niitä myös itsenäisesti. Valtaosa opettajista arvioi myös tehneensä pysyvää parannusta opetustyöhönsä tutoropettajan tuen avulla ja että koulujen toimintakulttuuria on muutettu pysyvällä tavalla. Samanlaiset havainnot tulevat esiin myös tutoropettajien vastauksissa. Vaikka tulokset ovatkin myönteisiä, tulee pieneenkin eri mieltä olevien opettajien määrään suhtautua vakavasti. Kymmenesosakin tarkoittaa perusopetuksessa tuhansia opettajia. Kaikki opettajat eivät välttämättä koe vertaisohjausta ja -tukea luontevaksi tavaksi tukea omaa ammatillista kehittymistään ja osaamistaan. Heidän osaltaan tulisi varmistaa riittävä tuki ammatilliselle kehitymiselle, mikäli he eivät halua hyödyntää tutoropettajan tukea. Tutoropettajatoimintaan suhtautuminen on kuitenkin opettajien ja tutoropettajien osalta erittäin myönteistä ja toiminta on nähty ammatillisen kehittymisen kannalta hyödyllisenä. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että tutoropettajatoimintaa tulisi jatkaa tulevaisuudessa.

5. TOIMENPIDE-EHDOTUKSET JA -SUOSITUKSET

Tämän tutkimuksen toimenpide-ehdotukset ja suositukset jäsennetään neljän osa-alueen mukaan: a) toiminnan rahoitus sekä muu resursointi, b) toiminnan valtakunnalliset, alueelliset ja paikalliset linjaukset sekä strategiat, c) toiminnan sertifiointi, standardointi, laatukrioterit ja osaamismerkkit sekä d) toiminnan sisällölliset painopisteet. Toimenpide-ehdotukset ja suositukset perustuvat tutkimuksessa havaittuihin tuloksiin sekä haastatteluihin, joita tehtiin tutoropettajatoiminnan aluekoordinaattoreille sekä opetus- ja kasvatustieteen alan asiantuntijoille.

Toiminnan rahoitus ja resursointi

Tutoropettajatoimintaa pidetään valtakunnallisesti onnistuneena hankkeena niin opetuksen järjestäjien kuin opettajien taholta. Toiminnalla on hyvät edellytykset tulevaisuutta varten, muttei ilman varmistettua rahoitusta ja resursointia.

1. Mikäli toimintaa rahoitetaan jatkossa valtionavustuksilla, on syytä kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin:
 - a. Opetuksen järjestäjien hakuaktiivisuus on vähentynyt ohjelman aikana ja erityisesti pienempien opetuksen järjestäjien osalta. Avustusjärjestelmää tulee kehittää siten, että avustuksen hakeminen on houkuttelevaa opetuksen järjestäjän näkökulmasta riippumatta opetuksen järjestäjän koosta. Yhtenä ehdotuksena olisi valtionavustuksen minimitason määrittäminen, josta opetuksen järjestäjäkohtainen avustus voisi kasvaa progressiivisesti opettajamäärän mukaan.
 - b. Avustusten rahoituskauden ja koulujen toimintakauden yhteensovittamisessa on ollut osalla opetuksen järjestäjistä haasteita. Yhteensovittamista tulee parantaa, jotta avustusta saadaan parhaalla mahdollisella tavalla hyödynnettyä.
 - c. Perättäiset hankehaut on todettu hakijoiden näkökulmasta liian kuormittaviksi vuosittain toistuvina. Pidempien rahoituskausien myöntäminen auttaisi keskittämään voimavaroja hallinnollisesta työstä varsinaiseen toimintaan ja mahdollistaisi tutoropettajatoiminnan pitkäjänteisemmän suunnittelun. Pidemmät rahoituskaudet myös vähentäisivät kuormittavaksi koettua toistuvaa avustusten hakemista ja raportointia.
2. Valtionavustusten toimintaa voisi kehittää nykyisten verkostohankkeiden pohjalta. Alueellisella yhteistyöllä voisi olla edellytykset tavoittaa myös pienempiä opetuksen järjestäjiä, joilla ei omien resurssien puitteissa ole mahdollista toteuttaa paikallista tutoropettajatoimintaa. Alueelliset verkostot on havaittu myös tärkeäksi tueksi paikallisille hankkeille nykyisen ohjelman aikana.
3. Vaihtoehtona valtionavustuksille olisi rahoituksen varaaminen opetuksen järjestäjän omassa talousarviossa. Tähän voisi olla hyvät edellytykset, sillä sekä opetuksen järjestäjät että opettajat ovat havainneet tutoropettajatoiminnan olleen hyödyllistä. Suurimpana esteenä on kuntien heikko taloustilanne, toisaalta opetuksen järjestäjät ovat pystyneet jo nyt tekemään toimenpiteitä toiminnan vakiinnuttamiseksi.

4. Paikallisesti tutoropettajatoimintaan kohdennettu aikaresurssi tulee suunnitella huolellisesti, jotta se on mahdollista hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla. Suunnittelussa tulee huomioida toiminnan tavoitteet, oppitunneilla tapahtuvan ohjauksen ja opettajien lukujärjestyksen yhteensovittaminen sekä oppituntien ulkopuolella tapahtuva ohjaus ja koulutus. Huolellinen suunnittelu edellyttää opetuksen järjestäjän, oppilaitosjohdon ja opettajakunnan välistä yhteistyötä.

Toiminnan valtakunnalliset, alueelliset ja paikalliset linjaukset sekä strategiat

Tutoropettajatoiminnan onnistumista on tukenut perusopetusjärjestelmän eri tasojen ja osapuolten huomioiminen. Mikäli tutoropettajatoimintaa jatketaan tulevaisuudessa, on hyvä säilyttää sen keskeisimmät rakenteet.

Valtakunnalliset linjaukset

1. Tutoropettajatoiminnan tueksi tarvitaan kirjaus opetusalan työehtosopimukseen vastaavalla tavalla kuin nyt toteutuneiden hankkeiden aikana erikseen kirjatulla liitteellä on toimittu. Tämä edesauttaa opetuksen järjestäjiä ja opettajia sopimaan tutortyön vaativuudesta ja korvauksesta. Tutortyötä koskeva työehtosopimuksen nykyinen liite on sidottu Opetushallituksen tutoropettajatoimintaan jakamiin valtionavustuksiin ja vaatii päivittämistä, jotta sitä voidaan hyödyntää jatkossa.
2. Opetushallituksella säilyy aktiivinen rooli toiminnan tukemisessa, kuten koulutusten ja tapahtumien järjestämisen sekä tukimateriaalin tuottamisen kautta. Mikäli jatkossa tutoropettajatoimintaa tuetaan valtionavustuksilla, Opetushallitus toimii vastaavassa roolissa kuin toteutuneiden tutoropettajatoiminnan valtionavustuksissa.
3. Tutoropettajatoiminnan kannalta on hyödyllistä kehittää yhteyksiä sekä kasvatusalan tutkimukseen että opettajankoulutukseen. Tutkimusta tarvitaan monella tasolla ja perusopetuksen kehittämisen tulisi tapahtua ensisijaisesti tutkimusperustaisesti. Tutoropettajatoiminnan kannalta tärkeimpiä tutkimuksen kohteita olisivat opettajien tuen tarpeet ja erilaisten tuen muotojen vaikuttavuus. Opettajien peruskoulutukseen voisi sisällyttää opintoja vertaisohjauksesta ja -koulutuksesta sekä yhteisöllisistä toimintatavoista, jotta kollegiaalista tukea osattaisiin hyödyntää entistä paremmin työelämään siirryttäessä.

Alueelliset linjaukset

4. Paikallisen toiminnan tukena ylläpidetään alueellisia verkostoja. Alueellisten verkostojen tärkeimpänä tehtävänä on ollut järjestää tutoropettajille suunnattuja koulutuksia ja tapahtumia, jotka mahdollistavat osaamisen ja kokemusten jakamisen. Verkostot ovat myös keino edistää opetuksen järjestäjien yhteishankintoja sekä hyödyntää tutoropettajien osaamista yli kuntarajojen. Pienemmille opetuksen järjestäjille (kuten yhden koulun kunnille ja yksityisille opetuksen järjestäjille) verkostot ovat erityisen tärkeitä tutoropettajien yhteistyön tukemiseksi, joka muutoin kuntarajojen sisällä jäisi vähäiseksi.

Paikalliset linjaukset

5. Tutoropettajatoiminnan kannalta tärkein strategia määritellään paikallisesti. Strategiassa sovitaan vastuunjako, resurssit, tavoitteet, toiminnan seuranta ja viestintä opetuksen järjestäjän, oppilaitosjohdon ja opettajien kesken. Siinä myös määritetään toiminnalle keskeisimmät prioriteetit.

Sisällölliset painopisteet

Tutoropettajatoiminnan vahvuutena on havaittu joustavat rakenteet, joiden puitteissa toimintaa on ollut mahdollista soveltaa opetuksen järjestäjien paikallisiin tarpeisiin ja olosuhteisiin sopivaksi. Suurimpana haasteena tutoropettajatoiminnassa on ollut sisältöjen ja tavoitteiden mitoittaminen käytettävissä olevien resurssien suhteen. Ongelmaa voidaan ratkaista sopimalla tutoropettajatoiminnan sisällöllisestä ohjaamisesta perusopetuksen eri tasoilla sekä hyödyntämällä jo olemassa olevia rakenteita.

1. Valtakunnallisella tasolla opetussuunnitelman perusteet toimivat luontevana lähtökohdana tutoropettajatoiminnan linjaamiselle. Mikäli linjataan valtakunnallisesti kehittämisen kohteita, tulee niiden perustua tutkittuun tietoon.
2. Tarkempia valtakunnallisia sisältöjä määritellessä tulee samassa yhteydessä määritellä tavoitetilä, jossa oppilaiden yhdenvertaisuus tulee huomioiduksi. Esimerkkinä tästä on digitaalisuus, jonka toteutuminen on tällä hetkellä perusopetuksessa vielä kirjavaa.
3. Paikallisissa linjauksissa tulee huomioida opettajien tarpeiden ja tutoropettajan tuen kohtaaminen. Näissä linjauksissa voidaan hyödyntää tarvekartoituksia ja opettajien kehittämissuunnitelmia, jotta tutoropettajien tuki kohdistuu aitoon tarpeeseen. Toiminnan kannalta on pidetty tärkeänä opettajien ja oppilaitosjohdon vastavuoroista viestintää, jotta osapuolilla on yhteisymmärrys kehittämisen päämääristä.

Tutoropettajatoiminta on vielä vahvasti sidoksissa tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen osaksi edeltävien kehittämishankkeiden takia ja tutoropettajatoiminnan alkuvaiheen painotuksen myötä. Toimintaa tulisi kuitenkin laajentaa pedagogiseksi asiantuntijuuden tehtäväksi, jotta sillä voidaan tukea opettajia myös muissa kuin tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvissä sisällöissä.

Tutoropettajatoiminnan sertifiointi, standardointi, laatukriteerit ja osaamismerkkit

Tutoropettajatoiminnassa hyödynnettävien dokumenttien ja normistojen tulee olla toiminnan kannalta perusteltavissa. Nykyisessä tilanteessa laatu järjestelmän tai laatukriteerien muodostaminen voi olla vaikeaa, koska paikallisten hankkeiden toteutukset vaihtelevat hyvinkin paljon.

Toisaalta tutoropettajatoiminta tarvitsee ympärilleen rakenteet, jotta sen toteuttaminen on mahdollista. Normien osalta aiemmin mainittu opetusalan työehtosopimuksen liite näyttäytyy riittävänä tutoropettajatoiminnalle erikseen kirjattuna säännöksenä.

Tutoropettajan tuen kohdistamista opettajakunnan tarpeisiin edesauttaisi, mikäli tutoropettajan osaamista voitaisiin tehdä näkyväksi yksinkertaisella tavalla, jolloin opettajat tietäisivät, millaista apua tutoropettajat pystyvät tarjoamaan. Tutoropettajaksi ryhtyville olisi hyvä olla tarjolla koulutusta vertaisohjaajana tai -kouluttajana toimimiseen, mutta osallistumisen tulisi olla vapaaehtoista.

6. LÄHTEET

- Ahonen, A. K. (2018). Muuttuvatko koulut? Tarkastelua PISA-tutkimukseen vuosina 2006 ja 2015 osallistuneiden koulujen olosuhteista ja niiden muutoksista. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (Toim.), *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 313–343). Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä, Suomi: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining 21st-century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Toim.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (s. 17–66). Dordrecht: Springer.
- European Commission (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Report.* European Union.
- Halinen, I., & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016 – Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (Toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–36) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I., & Tynjälä, P. (2012). Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetus-alalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M. J. (2004). Muutosote: Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 249.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A., & Sahlberg, P. (2015). Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into-kustannus.
- Hietikko, P., Ilves, V., & Salo, J. (2016). OAJ:n askelmerkit digiloikkaan. OAJ:n julkaisusarja 3:2016.
- Häkkinen, P., Arvaja, M., Hämäläinen, R., & Pöysä, J. (2010). Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: A Review of SCORE Studies. Teoksessa B. Ertl (Toim.), *E-Collaborative Knowledge Construction: Learning from Computer-Supported and Virtual Environments* (s. 180–194). IGI Global.
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(1), 25–41.
- Jao, L., & McDougall, D. (2016). Moving beyond the barriers: supporting meaningful teacher collaboration to improve secondary school mathematics. *Teacher Development*, 20, 557–573.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J., Honkimäki, S., Keurulainen, H., Mikkola, A., & Weissmann, K. (2014). Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Joo, Y.J., Lim, K.Y., & Kim, N.H. (2016). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers & Education*, 95(1), 114–122.
- Lam, S.-F., Cheng, R. W.-y., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20, 487–497.
- Kangasoja, M. Osaava-ohjelman hyviä käytänteitä. Opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämisen toimintamalleista ja niiden mahdollisuuksista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:45. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kyllönen, M. (2020). Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.
- Leino, K; Rikala, J; Puhakka, E; Niilo-Rämä, M; Siren, M., & Fagerlund, J. (2019). Digiloikasta digitaitoihin: kansainvälinen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus (ICILS 2018). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lonka, K., & L. Vaara (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen – Miksi ja miten? Teoksessa Cantell, H., & A. Kallioniemi (Toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 39–52). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53, 306–325.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017.
- Nicholson, L. (1997). *Schools and health: Our nation's investment.* Committee on comprehensive school health programs. Washington D.C: National Academic Press.

- Ojanen, S. (1985). Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin+Göös.
- Opetushallitus (2016a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus (2018). Perusopetuksen tutoropettajatoiminta Suomessa. Fakta express 3A/2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020a). Kehittämiskouluverkosto Majakka [verkkosivu]. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/kehittamiskouluverkosto-majakka>.
- Opetushallitus. (2020). Opettajat Suomessa 2019, esi- ja perusopetuksen opetusryhmät. Raportit ja selvitykset 2020:16. Helsinki: Opetushallitus.
- OKM. (2009). Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16.
- OKM. (2014). Opettajien pedagogista ICT-käytön ohjausta tuetaan [tiedote]. 29.4.2014. Haettu osoitteesta https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/opettajien-pedagogista-ict-kayton-ohjausta-tuetaan
- OKM. (2015). Ministeri Kiuru jakoi opetuksen kehittämisavustuksia 30 miljoonaa euroa [tiedote]. 17.4.2015. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/-/ministeri-kiuru-jakoi-opetuksen-kehittamisavustuksia-30-miljoonaa-euroa>.
- OKM. (2016a). Uusi peruskoulu -ohjelma. Oppijälähtöisyys, osaavat opettajat ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Helsinki.
- OKM. (2016b). Ministeri Grahn-Laasonen: Uusi peruskoulu -ohjelma julki – jokaiseen peruskouluun tutoropettaja tukemaan uudistusta [tiedote]. 9.9.2016. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/-/ministeri-grahn-laasonen-uusi-peruskoulu-ohjelma-julki-jokaiseen-peruskouluun-tutoropettaja-tukemaan-uudistumista>.
- Rautiainen, R. & Metsämuuronen, J. (2005). Opettajat päteviksi tietoyhteiskuntaan. Ope.fi-hankkeen ensimmäisen vaiheen loppuarviointi. Opetushallitus, moniste 24/2005. Helsinki: Edita prima.
- Saari, J., Venäläinen S., Johnson P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö A., & Viitala, M. (2019). OPS-töön askeleita – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisu 1.
- Solvason, C. (2005). Investigating specialist school ethos ... or do you mean culture? Educational Studies, 31(1), 85–94.
- Somerki, U. (1983). Peruskoulu: Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019: 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Tanhua-Piironen, E., Kaarakainen, S., Kaarakainen, M., Viteli, J., Syvänen, A., & Kivinen, A. (2019). Digiajan peruskoulu. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 6/2019. Viitattu 13.4.2021 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161383/6-2019-Digiajan%20peruskoulu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vahtivuori-Hänninen, S., Kupila, P. & Parkkulainen, N. (2019). Uusi peruskoulu -kärkihanke 2016-2018 -loppuraportti. Oppijälähtöisyys, osaavat opettajat ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Valtion talouden tarkastusvirasto. (2019). Yleissivistävän koulutuksen opetus- ja oppimisympäristöjen digitalisointi. [viitattu 9.4.2021]. Saatavissa: <https://www.vtv.fi/julkaisut/yleissivistavankoulutuksen-opetus-ja-oppimisymparistojen-digitalisointi/>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. Educational Research Review, 15, 17–40.
- Virtanen, A., Niilo-Rämä, M., Pöytä-Tarhonen, J., & Häkkinen, P. (2019). Pitkittäistutkimus luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumisesta yhdessä työskentelyyn. Kasvatus, 50(4), 342–355.
- Voogt J.M., Pieters, J.M., & Handelzalts, A. (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. Educational Research and evaluation 22(3–4), 121–140.
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J & Miettunen, A. (2021). Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Raportit ja selvitykset 2021:4. Helsinki: Opetushallitus
- Väljörvi, J. (2000). Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus.
- Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van De Gaer, E., & Monseur, C. (2013). The use of ICT in education: A survey of schools in europe. European Journal of Education, 48(1), 11–27.

LIITTEET

Liite 1.

Juurruttamista estävät tekijät, tutoropettajien näkemykset

- Rahoitus
 - Hankemuotoinen rahoitus luo epävarmuutta jatkuvuudesta
 - Rahoituskausi ei vastaa toimintakautta
 - Rahoitus riittämätöntä
- Ajanhallintaan ja -suunnitteluun liittyvät seikat
 - Työtuntien vähyys
 - Kiire perustyössä
 - Lukujärjestysten yhteensopivuusongelmat
 - Yhteisen suunnitteluajan puute
 - Rinnakkaiset asiat, jotka kilpailevat yhteisestä käytettävissä olevasta ajasta
- Negatiivinen ilmapiiri
 - Yksintekemisen kulttuuri, yhteistyön puute
 - Muutosvastaisuus
 - Asenteellisuus tiettyjä asioita kohtaan (esimerkiksi tietotekniikan hyödyntämiseen)
 - Uuden pelko
 - Opettajien uupumus
 - Arvostuksen puute
- Suunnitelmallisuuden puute
 - Johdon tuen puute
 - Opetustoimen puutteellinen tuki
 - Näkemys tavoitteista tai päämääristä puuttuu
 - Puutteellinen tiedottaminen
- Välineet ja ohjelmistot:
 - Liian vähäinen laitteiden määrä
 - Huonot verkkoyhteydet

Juuruttamista estävät tekijät, opettajien näkemykset

- Resurssien puute
 - Ajan puute, kiire
 - Lukujärjestysten yhteensopivuusongelmat
 - Tutoropettajan vähäiset käytettävissä olevat tunnit
 - Sijaisten puute tutoropettajalle
- Tuen ja tarpeiden kohtaamattomuus
 - Opettaja ei saa tarvitsemaansa tukea
 - Saatu tuki on koettu tarpeettomaksi oman opetuksen kannalta
 - Oppitunnilla tapahtuvassa tutoroinnissa ei ole huomioitu opetusryhmän ikätasoa tai tarpeita
- Johtamiseen ja koordinointiin liittyvät seikat
 - Suunnitelmallisuuden puute
 - Tutoropettajilla liikaa tehtäviä ja vastuualueita
 - Tuki ei ole pitkäjänteistä tai säännöllistä
 - Puutteellinen tiedottaminen
 - Keskusjohtoisuus, käskyttäminen, ei kuunnella opettajien näkemyksiä koulutuksen tai tuen tarpeille
 - Oppilaitosjohto ei koe toimintaa tarpeellisenä
- Negatiivinen toimintakulttuuri
 - Rutinoituneet tavat toimia
 - Muutosvastarinta
 - Vertaisen apua tai tukea ei oteta vastaan
 - Henkilökemiat
 - Puutteelliset vertaiskoulutus ja vuorovaikutustaidot
 - Opettajien uupumus
- Välineet ja ohjelmistot
 - Laitteiden puute
 - Vanhat laitteet

Juuruttamista edistävät tekijät, tutoropettajien näkemykset

- Resurssit
 - Riittävästi aikaa
 - tutoropettajan tunteihin
 - toiminnan itsenäiseen ja yhteiseen suunnitteluun
 - Asianmukainen korvaus työstä ja työmäärän mukaan
 - Riittävä ajantasainen ja toimiva laitekanta
 - Sovellukset ja ohjelmistot
 - Rahoituksen hyödyntäminen joustavasti
 - Rahoituksen jatkuvuus
- Tutoropettajan osaaminen ja asenne
 - Tuntee ohjattavat opettajat ja koulut
 - Vertainen
 - Tuttu kollega
 - Jatkuva oman asiantuntijuuden kehittäminen
 - Helposti lähestyttävä
 - Positiivinen ja kannustava asenne
 - Aktiivinen

- Monipuolinen tuki
 - Henkilökohtainen tuki
 - Ryhmäkoulutukset
 - Tarvittaessa nopeaa apua
 - Samanaikaisopettajuus
 - Teemapäiviä
- Suunnitelmallisuus
 - Tutoropettajan tehtäväkuva selvästi määritelty
 - Suunnitelma tutoroinnin toteutuksesta
 - Lukujärjestysten laadinta, tutortyön ja oppituntien yhteensovittaminen
 - Tukea annetaan tarvelähtöisesti
 - Kehitettävien asioiden priorisointi
 - Opettajien, tutoropettajien, oppilaitosjohdon yhdessä sopimat toimintatavat
- Johtaminen ja koordinointi
 - Tutorointi liitetty osaksi oppilaitosjohdon ja opetustoimen ohjaamaa kehittämistoimintaa
 - Kehittämisen tavoitteet määritelty ja kirjattu nähtäville
 - Oppilaitosjohdon ja opetustoimen sitoutuminen toimintaan
 - Tiedottaminen ja ohjeistaminen
 - Johdon apu toiminnan suunnittelussa
 - Rakenteiden luominen
 - Saavutettavuus
 - Tutoropettajien toimiminen pareina tai tiimeinä
 - Toiminnan seuranta ja arviointi
- Vuorovaikutus ja ilmapiiri
 - Avoimuus
 - Myönteinen asenne
 - Opettajien halu kehittyä työyhteisönä ja opettajina
 - Yhteistoiminta ja tiimityöskentely
 - Opettajien sitoutumien
 - Oppilaiden osallistaminen
 - Luottamus
- Verkostot ja koulutukset
 - Mahdollistetaan tutoropettajien osallistuminen koulutuksiin
 - Paikallinen ja alueellinen tutoreiden yhteydenpito
 - Valtakunnalliset, alueelliset ja paikalliset verkostotapaamiset
 - Alueelliset seminaarit osaamisen jakaminen
 - Tutoropettajien yhteisseminaarit
 - Koulutusta toimiviksi todetuista käytänteistä

Juuruttamista edistävät tekijät, opettajien näkemykset

- Resurssit
 - Riittävästi aikaa
 - Työstä asianmukainen korvaus
 - Riittävä ajantasainen ja toimiva laitekanta
 - Sijaiskäytännöt
 - Koulukohtainen tutoropettaja
 - Valmiita materiaaleja ja ideoita
- Opettajien välinen yhteistyö
 - Samanaikaisopettajuus, yhteisopettajuus
 - Yhteisesti järjestetyt koulutukset
 - Yhdessä tekeminen
- Suunnitelmallisuus
 - Toistuva tai säännöllinen, pitkäjänteinen tuki
 - Kohdennettua yksilöllistä tai henkilökohtaista tukea
 - Työajalla tapahtuva toiminta
 - Yhteisesti suunniteltu toiminta
 - Opettajalähtöinen, tarpeeseen kohdistuva tuki
 - Tutoropettajatoiminnalla on selvät tavoitteet
- Johtaminen ja koordinointi
 - Tiedottaminen
 - Millaista tukea on tarjolla?
 - Millaista asiantuntemusta tutoropettajilla on?
 - Miten tutoropettajan tukea saa?
 - Ketkä henkilöt ovat tutoropettajia?
 - Oppilaitosjohdon tuki ja kannustus
 - Tutoropettajan saavutettavuus
 - varausjärjestelmät
 - ennakoimattomiin tarpeisiin lähituki
 - tutoropettajan ja muiden opettajien lukujärjestysten yhteensovittaminen
 - tavoitettavissa etäyhteydellä ja kasvotusten
- Tutoropettajien osaaminen ja asenne
 - Vertainen
 - Kouluttautuminen
 - Perehtyneisyys tuettavien opettajiin ja heidän tilanteeseensa
 - Aktiivinen
 - Innokas ja auttamishaluinen
 - Halu kehittyä
 - Vuorovaikutus ja viestintätaidot
 - Monipuolinen pedagoginen osaaminen
 - Aikuis- ja vertaiskoulutustaidot
- Vuorovaikutus ja ilmapiiri
 - Myönteinen ilmapiiri
 - Helposti lähestyttävä tutoropettaja
 - Halu oppia uutta ja jakaa osaamista
 - Tutoropettajana tuttu kollega
 - Henkilökunnan keskinäinen arvostus
 - Avun pyytäminen
 - Osallistumisen vapaaehtoisuus

- Alueellinen yhteistyö
 - Koulujen välinen
 - Kuntien välinen

Liite 2.



Pöntynen Leena

Muistio

23.1.2017

Tutoropettajatoiminta käyntiin kunnissa

Miten tutoropettajuus järjestetään kunnissa? Useissa kunnissa on erilaisia malleja kehitetty ja kokeiltu jo muutamia vuosia, toisissa ollaan vasta ensi askelissa.

Tähän muistioon olen yhdessä tutortyötä tehneiden opettajien kanssa koonnut hyviä käytänteitä ympäri Suomea auttamaan kaikkia opetuksen järjestäjiä hankkeen järjestämisessä. Yhtä ainoaa oikeaa tapaa ei ole, mutta monin paikoin on kokeilemalla päädytty suurin piirtein samanlaisiin malleihin ja löydetty yhteisiä kompastuskiviä matkalla. Tätäkään ohjeistusta seuraamalla tuskin vältytään harhateiltä, mutta kaikkien kokemusten jakaminen myös toisille on tärkeää.

Ajatuksiasi voit jakaa vaikka liittymällä keskusteluun Facebook-ryhmässä "Tutorverkosto". Tätä muistiota voitte vapaasti muokata kuntanne oman toimintakulttuurin vahvistamiseksi.

Helsingissä 23.tammikuuta 2017

Leena Pöntynen

Erityisasiantuntija

Kärkihankkeen tavoitteena on, että jokaisessa peruskoulussa on tutoropettaja, joka

- edistää opetussuunnitelman toteutumista kouluissa,
- tukee opettajia uuden pedagogiikan käyttöön ottamisessa,
- järjestää ohjausta tieto- ja viestintäteknologian käytössä erilaisissa pedagogisissa tilanteissa,
- mentoroi ja valmentaa,
- kannustaa innovaatioihin ja kokeiluihin sekä
- lisää vuorovaikutustaitoja ja verkostoitumista.

(Aulis Pitkälä 2016.)

.....
www.kunnat.net
www.kommunerna.net

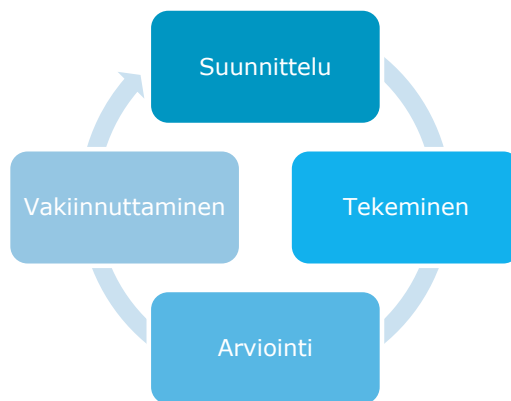
Suomen Kuntaliitto
Toinen linja 14,00530 Helsinki
PL 200, 00101 Helsinki
Puh. 09 7711,faksi 09 771 2291
etunimi.sukunimi@kuntaliitto.fi

Finlands Kommunförbund
Andra linjen 14,00530 Helsingfors
PB 200, 00101 Helsingfors
Tfn 09 7711, fax 09 771 2291
fornamn.efternamn@kommunforbundet.fi

TUTOROPETTAJIEN TOIMENKUVA

Tutoropettajat tukevat rehtoria ja johtotiimiä pedagogiikan johtamisessa

- Tutoropettajat tarjoavat koulujen johtotiimeille on konsultatiivisesti toimivan asiantuntijaverkoston pedagogiikan johtamisen välineeksi.
- OPEKA, ROPEKA ja OPPIKA -tutkimustuloksia kannattaa hyödyntää sekä nykytilan tunnistamisessa että tulevan toiminnan suunnittelussa ja sen arvioinnissa.
- Tutoropettajat tukevat koulun kehittymistä oppivana yhteisönä.
- Tutoropettajat luovat oppimista tukevia verkostoja koulun sisällä ja koulujen välillä.
- Toiminnassa voidaan hyödyntää esimerkiksi Perusopetuksen laatukriteereistä tuttua Demingin kehää.



Kouluttavat ja tiedottavat

- Tutoropettajien verkosto välittää kaksisuuntaisesti tietoa kentän ja hallinnon välillä sekä lisää tietoa ja osaamista kouluyhteisössä. Esim. tietoiskut yt-ajalla, paikallisia koulutuksia

Ovat uusimman tiedon tulkkeja

- Tutoropettajien tulee perehtyä ajankohtaisiin opetusmenetelmiin ja -välineisiin.
- Tutoropettajille järjestetään koulutusta kunnan sisällä, alueellisesti ja valtakunnallisesti.

Ohjaavat, tukevat ja mentoroivat

- Henkilöstöllä on käytössään asiantunteva, rohkaiseva ja innostava kollega, joka ohjaa ja tukee pedagogisessa kehittämisessä, projektien suunnittelussa sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa.

- Tutoropettajat tukevat opettajia toteuttamaan uutta opetussuunnitelmaa ja digitaalisuutta hyödyntävää opetusta oppitunneilla.
- Tutoropettajat rohkaisevat ja kannustavat opettajia kokeilemaan ja kehittämään uuden opetussuunnitelman mukaisia toimintatapoja.
- Tutoropettajat toimivat digitaalisten oppimisympäristöjen ja välineiden pedagogisina asiantuntijoina.
- Tutoropettajat rohkaisevat ja innostavat opettajia kokeilemaan ja kehittämään uuden opetussuunnitelman mukaisia toimintatapoja.

HYVIÄ KÄYTÄNTEITÄ TOIMINNAN JÄRJESTÄMISESTÄ

Rakenne

- ~~Tutoropettaja siirtyy kokonaan tutortehtävään määrääjäksi, joko luku-kaudeksi/ vuodeksi tai lyhyemmäksi jaksoksi. Opettajan omille opetusryhmille palkataan sijainen.~~

Päivitys 1.3.2017

Opettaja ei voi siirtyä tutoropettajan tehtävään kokopäiväisesti tämän hankkeen ja siihen liittyvän virkaehtosopimuksen mukaisesti. Tutoropettajan virka- ja työehtosopimuksessa (linkki muistion lopussa) kerrotaan, miten tutortyötä voidaan kunnissa tehdä. Tässä mainittu tilanne liittyy ennen hanketta tehtyihin samanaikaisopettajan tehtäviin, jossa opettaja on palkattu samanaikaisopettajaksi lukuvuodeksi toimintakärkenään tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö. Heitä on monissa kunnissa kutsuttu tutoreiksi, mutta kyse on ollut samanaikaisopetukseen palkatuista opettajista. Tutoropettaja -nimike rajattiin myöhemmin käytettäväksi tässä hankkeessa tarkoitettua tutortyötä.
LP

- Mahdollistaa keskittymisen tutortehtävään kokonaisvaltaisesti. Malli on kiertämisestä johtuen todettu pitkällä aikavälillä kuormittavaksi. Vuoden / kahden täyspäiväinen tutoropettajuus sen sijaan on koettu ammatilliseksi kehittymisen mahdollisuudeksi.
- Tutoropettaja opettaa omaa ryhmäänsä ja yhtenä päivänä viikossa hänet on vapautettu opetuksesta tutortehtävänsä. Päivän pituudeksi on useissa kaupungeissa laskettu 5vvt.
 - Tuntuma opetustyöhön säilyy ja ajatuksia voi testata omilla opetusryhmillä.
 - Omat opetusryhmät eivät kärsi opettajansa poissaolosta liikaa.
 - Opettajan omat oppitunnit ao. päivänä voidaan järjestää koulun sisäisesti tai kunnan sisällä tutoropettajan yhteisenä sijaisena.

Esimiestyö

- Tutoropettajalla on lähiesimiehenä oman koulunsa rehtori, jonka kanssa hoidetaan työtehtävään liittyvät tavanomaiset järjestelyt, mm. virkavapaudet, kehityskeskustelut, työn suunnittelu, yt-aika jne.
- Tutort tehtävää varten kunnassa / seutukunnassa on sisältöesimies, joka ohjaa tutoropettajuuden suuntaa suuremmassa mittakaavassa.
 - Sisältöesimiehen on syytä asettaa tutoropettajiensa kanssa toiminnalle selkeä visio ja askelmerkit siihen suuntaamisessa. Nämä visiot on hyvä viedä myös keskusteluun poliittisten päättäjien kanssa, sillä kehittämisen tueksi tarvitaan resursointia myös laitekantaan, langattomiin verkkoihin sekä osaamisen kehittämiseen.
- Esimiehen tehtävä on tukea, vaatia ja varmistaa, että tutoropettajan jakamat TVT-työtavat olisivat osa koulun arkea jatkossakin.
- Tutortyöskentelyn suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista on syytä käydä jatkuvaa vuoropuhelua esimiehen/esimiehien kanssa. Työ vaatii paljon luottamusta, mutta koska työ on mitä enimmäkseen määrin persoonalla tehtävää työtä, on pelinsäännöt hyvä tehdä läpinäkyviksi.

Tutortyön tukeminen

Tutoropettaja tekee toiminnassaan interventioita toisen opettajuuteen. Hän ei ole tutoroitavan esimies, mutta ei myöskään samanvertainen samanaikaisopettaja tai kollegakaan. Tutoropettajalle tulee varata mahdollisuuksia keskustella työstään ja havainnoistaan toisten opettajien työskentelystä. Sen keskustelun paikka ei ole opettajanhuone tai taukotila. Luottamuksellinen (ryhmä)**työnohjaus tai säännöllinen tutorien tapaaminen** puoltaa paikkaansa tutoropettajan jaksamisen ja kehittymisen varmistamiseksi.

Talous / Hankkeen johtaminen

- Tutoropettajien rahoitukseen (eli saatu rahoitus+omavastuu) kannattaa perustaa kunnan järjestelmään oma kustannuspaikka, josta menevät kaikki hankkeen kulut. Hyväksyjänä toimii esim. talouspäällikkö. Talouden jyvittäminen useiden koulujen rehtoreille on osoittautunut hankalaksi. Tämä ratkaisu helpottaa mm. seurantaa ja raportointia.
- Seurannalle on hyvä kalenteroida eteenpäin myös budjettikokouksia (esim. 4 / vuosi), jolloin hankerahoitus tulee käytettyä sille osoitetulla hankekaudella.

Kouluttaminen

- Opettajien kouluttaminen

- Samanaikaisopetus: Tutoropettaja voi tulla opettajan tueksi opettajan itse määrittelemiin projekteihin tai kehittää esimerkiksi opetuskokonaisuuksia, joita opettaja voi valita oppilaidensa kanssa tehtäväksi. Näin opettaja pääsee turvallisesti kokeilemaan uusia asioita omien oppilaidensa kanssa omassa ympäristössään, mutta luottaa tutoropettajan osaamiseen TVT-asioissa.
- Välituntiklinikoilla voi nostaa yksittäisiä teemoja harjoitteluun tehokkaasti ja nopeasti.
- YT-ajalla järjestettäviin koulutuksiin voidaan kunnan tai koulun tasolla luoda jatkumota, joilla tuetaan oman yhteisön osaamisvajeiden paikkaamista. On hyvä huomioida myös KIKY-ajan tuomat mahdollisuudet koulutustilaisuuksien järjestämiseen.
- VESO-koulutuksiin voidaan tuoda tutoropettajien hyväksi havaitsemia käytänteitä yhteisesti jaettavaksi.
- Kunnan ja oman koulunkin sisällä kannattaa hyödyntää verkkokursseja ja -materiaalipankkeja. Tutoropettajat voivat olla tässä vinkkaajina tai sisällöntuottajina.
- Tutoropettajien kouluttautuminen
 - Ammatillisen osaamisen kehittäminen
 - Laajemmat tutoropettajuuteen liittyvät koulutukset, esim. ERKO
 - Pistemäisemmät koulutukset kunnan sisällä ja seudullisesti
 - Valtakunnalliset ja kansainväliset seminaarit o
 - Kokemusten ja ideoiden jakaminen
 - Oman kunnan yhteiset tapaamiset ja kokemusten vaihto
 - Ryhmäkehityskeskustelut oman kunnan sisällä
 - Verkostotapaamiset toisten kuntien tutoropettajien välillä

Muistakaa antaa palautetta koulutusten järjestäjille rehellisesti ja suoraan. Näin saamme kehitettyä ammatillisen osaamisemme kehittymistä tukevaa koulutustamme.

TÄRPPILISTA TUTOROPETTAJALLE

- ✓ Varaa säännöllinen lyhyt keskustelu-aika rehtorin kanssa joka toinen kuukausi, jossa käydään läpi koulun kehittymistä yhdessä.

- ✓ Aikataulua ei kannata löydä liian tiukasti lukkoon ilman, että väliin jätetään varapäiviä. Tällöin opettajien tai tutoropettajien sairastelu, koulujen tapahtumat tai yllättävät asiat eivät sotke suunniteltua aikataulua liian pitkään.
- ✓ Muista, että tutoropettaja oppii työssään jatkuvasti. Ota aikaa oman kehittymisen pohtimiselle ja työskentelyn muuttamiselle teidän toimintakulttuurissanne parhaiten sopivaksi. Muista jakaa myös onnistumisesi, vaikkapa Facebookin Tutorverkosto -ryhmässä.

TUTOROPETTAJAN VIRKA- JA TYÖEHTOSOPIMUS

Tutoropettajan tehtävään on laadittu oma virka- ja työehtosopimuksensa:

<http://www.kuntatyönantajat.fi/fi/ajankohtaista/yleiskirjeet/2016/Tiedostot1116/yleiskirje1611hf-ovtes-tutoropettaja-liite1.pdf>

Siinä kerrotaan sopimuksen soveltamisala sekä korvaamisen tavat.

Tutortyö korvataan:

1) Korottamalla (osion B 19 § Koulu- ja kuntakohtaisen lisätehtävän euromäärää) 130 eurolla/kk yhtä viikoittaista oppituntia vastaavaa työmäärää kohden. Resursoinnissa tulee ottaa huomioon mm. työskentely useammalla koululla ja/tai

2) korottamalla tehtäväkohtaista palkkaa osio A 6 §:n mukaisesti ja/tai

3) lukemalla opetusvelvollisuuteen enintään 4 tuntia tutortyötä. Edellytyksenä tälle on, että opettajan mahdolliset lukuvuoden 2016–17 jäljellä olevat ylitunnit korvataan kohdan 1 mukaisesti.

Verkkojulkaisu
ISBN 978-952-13-6746-5
ISSN 1798-8926