

# YLIKUUMENTUNUT KOULUJEN KEHITTÄMISTYÖ UUVUTTAA OPETTAJIA

JARI SALMINEN



MAGNUS ENCKELL, KANSAKOULU, 1899. KANSALLISGALLERIA

**Suomalainen yhteiskunta** sen korkeinta valtionjohtoa myöten on saanut nauttia lähes kahden vuosikymmenen ajan arvostavista puheenvuoroista kansainvälisiltä tahoilta maamme koulujärjestelmän osalta. Peruskoulumme on ollut kehujen ja tuhansien vierailujen kohteena 2000-luvun alusta lähtien.

Paradoksaalisesti monet koulujen opettajat ovat viime vuosina ilmaisseet kasvavaa tyytymättömyyttä kuvatessaan mediassa omia työolojaan ja heihin kohdistuvia erilaisia ja usein ristiriitaisia odotuksia. Samanaikaisesti oppimistuloksissa on tapahtunut selkeää heikentymistä, ja oppilasarvostelun yhdenmukaisuus on nousut ongelmaksi. Mikä selittäisi tätä kielteistä kehitysuuntaa?

Ongelmat olivat esillä jo ennen pandemian aiheuttamia lisähaasteita. Olisi hyvin yksioikoista ja pinnallista selittää opettajien kokema työkuorman ja henkisen paineen kasvu vain viimeaikaisten poikkeusolojen seurauksena. Syitä ongelmiin on etsittävä pidemmän linjan kehityksestä aina 1980-luvulta lähtien.

Yleinen kouluun kohdistuva kiihtyvä syytös on ollut 1900-luvun alusta lähtien sen ky-

vyttömyys ottaa huomioon yhteiskunnassa esiin tulevia muutoksia. Kouluja ja opettajia on usein pidetty traditionaalisina, vanhanaikaisina ja muutostavastarintaisina. Kasvatuksen laajemmassa kontekstissa koulun uudistamisen vaatimus on jo lähtökohtaisesti ristiriitainen. Kasvatus on aina traditioon perustuvaa, sillä on itseään uusintava pyrkimys. Tätä tehtävää on pidetty myös niin tärkeänä, että koulun valvonnasta on aina pidetty suurta huolta. Siksi ajatus koulusta yhteiskunnan edelläkävijänä on monessa mielessä mahdoton.

Koululaitoksella ei ole käytössään sellaista liikkumatilaa, resursseja ja osaamista, mikä tuo traditiosta nopea irtiotto edellyttäisi. Toisaalta koulun on pyrittävä seuraamaan yhteiskunnan muutoksia. Sekin tehtävä sillä on lähtökohtaisesti ollut jo 1600-luvulta lähtien, kun kirkko menetti täyden monopolinsa koulun ohjaukseen. Ilmeisen hyvin koulu on myös tässä tehtävässä tähän asti onnistunut, koska instituutio on edelleen olemassa monilta osin hyvin samanlaisena. Monet uudistukset ovat sen sijaan vuosikymmenien aikana lakanneet, hiipuneet tai pienessä määrin suodattuneet koulun toimintakulttuuriin.

Kouluhistoriallisen tutkimuksen perus-

teella on jo pitkään tiedetty, kuinka vaikeaa ja hidasta koulujen kehittäminen kuitenkin on. Instituutio koulu on tavattoman monimutkainen ja ristiriitainen laitos. Tulokset ovat vaikeasti mitattavia ja huonosti ennakoitavia. Toinen kouluhistorian avaama tosiasia on se, että opetussuunnitelmat tai kehittämisohjelmat eivät muuta koulua itsessään.

Opettajat vastaavat muutosten toteuttamisesta. Heidän sitoutumisensa ja kykynsä ratkaisevat uudistusten todellisen tuloksen pidemällä aikavälillä. Tässä työssä heitä on tuettava. Uudistaminen edellyttää ajallisia, materiaalisia sekä koulutuksellisia resursseja. Niitä on ollut tarjolla opettajille yleensä niukasti, kun suhteutetaan resursseja moniin samanaikaisiin menossa oleviin uudistuksiin.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana toteutetut koulun kehittämispyrkimykset ovat olleet monella tavalla haastavia. Perinteistä ja varsin hyvin toiminutta koulunpitoa on alettu purkaa, ennen kuin tilalle on ollut tarjota tutkimuksella kunnolla testattua tai edes käytännössä koeteltua pedagogiikkaa.

Opettajien vastuulle on kasautunut lyhyessä ajassa erityisoppilaiden integroiminen perusluokille, opetuksen yksilöllistäminen, digitaalisen murroksen aiheuttamana uusien opetusmenetelmien, oppisisältöjen ja arviointitapojen kehittäminen, monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen sekä monet muut opetussuunnitelman edellyttämät kehittämistoimenpiteet. Joissain kouluissa perinteiset luokkahuoneet ja opetusryhmät on purettu.

Oppikirjoista on kehoitettu luopumaan vanhentuneena opetustapana.

Yhteistä näille monille uudistamispyrkimyksille on ollut perinteisen koulun kritiikki ja uuden innovatiivisen ja paremman mallin toteuttaminen. Julkisuudessa hoettu lausuma ”maailman parhaat opettajat”, ja usko korkeatasoiseen opettajankoulutukseen ovat omalla tavallaan kiihdyttäneet näitä reformipyrkimyksiä. Monet kasvatustieteilijät, kouluhallinnon edustajat ja poliitikot ovat alkaneet uskoa, että opettajat kykenevät toteuttamaan monet samanaikaiset uudistukset ja löytämään niihin pedagogiset ratkaisut.

Kasvatustiede on tässä kehityksessä ollut keskeinen muutosagentti 1970-luvulta lähtien. Poliittisen ohjauksen ja opetusvirastojen tahoilla siihen on alettu luottaa enemmän, koska sen uskotaan vaikuttaneen peruskoulun myönteiseen kehitykseen. Kasvatustieteeseen suhtauduttiin varsin varauksellisesti vielä 1990-luvulla, mutta sen jälkeen erinomaiset PISA-tulokset lisäsivät tieteenalan arvostusta ja uskottavuutta.

Akateemisen opettajankoulutuksen ja tieteenalaistumisen vaikutusta hyvien kouluosaavutustulosten osalta on mahdotonta yksiselitteisesti arvioida. Ammatin vetovoimaa ja arvostusta se on ainakin lisännyt, mikä on taannut yliopistoille motivoituneita hakijoita opettajankoulutukseen. Suomessa on edelleen haluttu opettajan ammattiin, mikä ei ole tilanne useimmissa OECD-maissa. Metodisesti ja opetussisältöjen osalta suomalaiset opettajat voivat myös toimia varsin itsenäisesti. Niinpä heidän vastuulleen on

siirtynyt pitkälti myös arvioinnin ja opetussuunnitelmien laadinnan toteuttaminen.

Peruskoulun syntyvaiheissa sen aikainen vähäinen tutkimustieto käytettiin hyväksi ja asiantuntijat laativat ohjelmat pitkäjänteisen komiteatyöskentelyn pohjalta. Opettajankoulutus uudistettiin. Peruskoulukomitea myös tunnisti selkeästi koulun kehittämisen monet reunaehdot ja koulun arvojännitteet.

Kokeiluperkoulut olivat toiminnassa jo useita vuosia ennen uudistuksen toimeenpanon aloittamista. Tämä realistinen koulun kehittämisen lähtökohta alkoi heikentyä jo 1980-luvun lopulta lähtien. Uudet kehittämissyrkimykset ovat enää harvoin perustuneet pitkäjänteisiin kokeiluihin koulujen tasolla, vaan enemmän teoreettisiin malleihin tai kokonaan muilla toimialoilla saatujen tulosten soveltamiseen koulussa.

Kehittämishankkeilta ovat puuttuneet usein verrokkiryhmät ja kehittämissyklit ovat olleet lyhyitä, vähimmillään vuoden tai parin mittaisia. Usko nuorten itseohjautuvuuteen, digitaalisten laitteiden oppimista rajattomasti lisäävään positiiviseen vaikutukseen on ollut voimakasta. Suuryhmien ja avotilojen käytön perustelut perinteistä luokkahuonetta parempana oppimisympäristönä sekä oppikirjojen poisjättäminen ovat olleet kritiikitöntä.

Kilpailu innovaatioista ja uusista kärkihankkeista on puolestaan kiihdyttänyt näitä kehittämislupauksia. Tutkimukselta on alettu rahoituksen ehtona odottaa yhä enemmän innovaatioita, joka on johtanut toteuttamaan niitä

myös koulutuksen alueella varsin keskeneräisin perustein ja heikoin resurssein.

Monet opettajankouluttajat ja kouluhallinnon edustajat ovat irtautuneet koulujen arjen olosuhteista. Kehityssuunta on koskenut sekä yliopistoja että opetushallintoa. Opettajankoulutuksessa tämä on tarkoittanut opetusharjoittelun vähentymistä ja ennen kaikkea sen ohjauksen vähentymistä.

Opettajankouluttajien kontaktit koulujen arkiseen työhön saattavat olla nykyisin olemattomat. Sellaisessa työnkuvassa usko opetussuunnitelmatekstien tai jonkin teknologian kykyyn uudistaa kouluopetusta saattaa vähitellen hämärtyä. Opettajaksi opiskelevien kohdalla tämä on puolestaan tarkoittanut metodi- ja teoriaopintojen lisääntymistä.

Sama kehityssuunta on koskenut Opetushallitusta. Sen rooli muuttui lakimuutoksella 1991. Perinteinen valvonta- ja tarkastusvirasto muuntui enemmän kehittämissvirastoksi. Tämä kehittäjärooli on hyvin näkynyt opetussuunnitelmauudistuksissa ja arvioinnin kehittämisessä.

Koulutarkastusjärjestelmän muutokset peruskoulun syntymisen myötä ja koko tarkastustoiminnan lakkaaminen 1990-luvulla johtivat siihen, että viraston toimintakuluttuuri oli yhä kauempana koulujen olosuhteista. Vaikka koulutarkastusjärjestelmä ei itsessään taannut mitään varmuutta laadukkaammasta kehittämistyöstä, se kuitenkin turvasi jatkuvan ja elävän yhteydenpidon viraston ja koulujen välillä. Koulutarkastajat vierailivat päätoimisesti kouluissa ja olivat hyvin tietoisia koulun koko-

naistilasta ja sen ongelmista.

Holistisemmat ja kriittisemmät koulun kehittämisen tutkimusnäkökulmat ovat puolestaan Suomessa ajautuneet marginaaliseen asemaan 2000-luvun kuluessa. Koulun poliittisuutta, monia ristiriitoja ja jännitteitä tutkivat tiedonalat kuten koulutussosiologia sekä kasvatustieteet ovat kasvatustieteessä hyvin vähäisessä roolissa. Tämä heikentää kasvatustieteen ja toimialan itseymmärrystä. Näissä olosuhteissa on vaarana muodostua epärealistinen käsitys opettajan työn lähtökohdista ja koulun kyvystä uudistua nopeasti.

Myös opettajien ammattiyhdistyksen OAJ:n piirissä on tunnistettavissa saman suuntaista kehitystä. Järjestön suhtautuminen koulujen muutosvaateisiin on ollut pääsääntöisesti myönteistä 1990-luvulta lähtien, kuten Mirka Räisänen väitöskirjassaan 2013 osoitti. Vielä peruskoulun syntyvaiheessa ja 1980-luvulla ammattiyhdistyskentässä pääagenda oli parempien työolosuhteiden puolustaminen.

Samansuuntaisesti Opetusministeriön perustaman Opettajankoulutusfoorumin viimeisin selonteko 2016 heijastaa hyvin tätä jatkuvan kehittämisen lähtökohtaa. Termi ”kehittäminen” mainitaan raportissa 21 kertaa, termi kriittinen ei saa yhtään mainintaa. Foorumi koostuu hyvin laajasta asiantuntijajoukosta eri yliopistoista ja hallinnosta.

Koulutussosiologi Hannu Simola on käyttänyt tästä kokonaiskehityksestä jo 1990-luvun lopulla ns. dekontekstualisaation käsitettä. Tieteellisessä ja julkisessa hallintopuheessa kou-

lusta puhuttaessa ei enää tunnisteta instituution todellisia reunaehtoja ja järjestelmän monimutkaisuutta. Simolan mukaan tämä diskurssi on muuntanut koulupuheen eräänlaiseksi reformigeneraattoriksi tai vääjäämättömän epäonnistumisen noidankehäksi, joka riippumatta siitä mitä ’koulutodellisuudessa’ tapahtuu, tuottaa käsityksen vanhan reformin epäonnistumisesta ja jälleen uuden reformin tarpeesta.

Sellaisen diskurssin vallitessa koulu alkaa näyttäytyä helposti lähes muovailuvahan kaltaiselta materiaalilta, jota voi nopeasti ja ketterästi muokata haluttuun suuntaan. Hiukan kärjistäen voikin todeta modernin kasvatustieteen tähän pyrkineen varsin voimallisesti. Se on kehottanut unohtamaan ”vanhan koulun” ja tarjonnut ratkaisuehdotukseksi ”kokonaan uuden koulun”: arvosanojen poistamisen, oppikirjojen poistamisen, luokahuoneiden poistamisen, oppiainejakojen poistamisen, pulpettien poistamisen ja pysyvien oppilasryhmien poistamisen.

Monet näistä uudistuksista on perusteltu tutkimusperustaisina innovaatioina, aina edes tuntematta kehittämiskohteen omia aikaisempia jo unohtuneita historiallisia tutkimustuloksia. Tämä on koskenut niin itsenäistä opiskelua, opetusteknologian hyödyntämistä tai esimerkiksi avotilaopetusta. Kaikkia niitä on testattu jo vuosikymmeniä sitten hyvin ristiriitaisin ja usein myös epätydyttävien oppimistuloksin.

Jos pandemian aiheuttamassa kurimuksessa haluaa nähdä edes jotain myönteistä, se voisi liittyä juuri koulun perustehtävän tärkeän merkityksen uudelleen näkemiseen. Kun oppilailta

on kysytty viime kuukausina, mitä he ovat poikkeusolojen aikana eniten kaivanneet, vastauksena on usein kuultu: ”omaa luokkaa, kavereita ja että opettaja opettaisi”. Itsenäinen opiskelu tietoverkkojen avulla omaan tahtiin on osoittautunut useimmille oppilaalle liian haastavaksi, stressaavaksi ja tylsäksi.

Yhtä lailla aika moni oppilaan huoltaja arvostaa jälleen koulun toteuttamaa yhtä yhteiskunnallista perustehtävää eli varastointifunktiota. Kotiopetuksen ja kotitoimiston yhdistäminen kävivät haastaviksi monille perheille jo parin viikon kokemuksen jälkeen. Samalla osalla nuorista arkinen elämänrytmi meni sekaisin.

Kouluinstituution toiminnan reunaehdot tunnistaen liian paljon on yritetty uudistaa liian lyhyessä aikajänteessä ilman riittäviä resursseja ja kunnollisia valmiita käytänteitä. Kriittisempiä puheenvuoroja ei ole aina edes haluttu keskusteluun mukaan. Syntyneessä tilanteessa onkin mielenkiintoista jatkossa seurata, kuka mahdollisesti ottaa vastuun syntyneistä ongelmista.

PISA-menestyksen ympärillä sankariviittoa ja kakkukahveja on ollut runsaasti tarjolla. Opetushallinto on saattanut todeta seminaareissaan tukeneensa kouluja onnistuneesti jo vuosikymmeniä. Yliopistoyhteisö on puolestaan korostanut julkaisuissaan tutkimusperustaisuuden ja innovaatioiden merkitystä hyvien koulu-

saavutustulosten osalta.

Ammattiyhdistys on osana palkkapolitiittisia neuvotteluja voinut perustella ja kiitellä opettajien vahvaa sitoutumista työhönsä. Suomalaiset opettajat ovatkin keskimäärin olleet hyvin sitoutuneita työpaikkaansa ja ammattiinsa. Monissa maissa opettajien jatkuva vaihtuminen on pitkäjänteisen kehittämisen yksi keskeinen este. Nyt tähän menestystriangeliin tutkijat – hallinto – opettajat on syntynyt riitasointuja.

Koulun tulevaisuutta ei voi tietenkään kukaan ennustaa. Valistunut arvaus nykykehityksen yhä jatkuessa olisi maailman väsyneimmät opettajat ja sen seurauksena koulun uudistamisen todellinen vaikeutuminen. Ennen seuraavan kehittämishankkeen aloittamista kannattaa tehdä pieni kurkistus menneeseen. Lyhyeksi oppimääräksi suosittelen:

HOIKKALA, T. & PAJU, P. APINAT PULPETISSA.

YSILUOKAN YHTEISÖLLISYYS. GAUDEAMUS 2013.

SAARI, A. KASVATUSTEORIA ANTIIKKISTA NYKYPÄIVÄÄN. GAUDEAMUS 2021.

SALMINEN, J. KOULUN PIRULLISET DILEMMAT. TEOS 2012.

SIMOLA, H. THE FINNISH EDUCATION MYSTERY. HISTORICAL AND SOCIOLOGICAL ESSAYS ON SCHOOLING IN FINLAND. ROUTLEDGE 2015.

JARI SALMINEN,

DOSENTTI, YLIOPISTOLEHTORI