Eduskunnan sivistysvaliokunnalle 19.3.2024

Dosentti Jari Salminen

Ylikuumentunut kehittämistyö osasyy nykykoulun ongelmiin

Eduskunnan sivitysvaliokunnalla, Opetushallituksella tai koulutuksen ylläpitäjäkunnilla ei ole käytössään mitään yksiselitteistä ja nopeaa keinoa oppimistulosten parantamiseen tai nuorten koetun hyvinvoinnin edistämiseen. Koulun ongelmien ratkaisemisessa kyse on aina erittäin kompleksisesta kokonaisuudesta, hyvin hitaasti muuttuvista koulun arkisista olosuhteista sekä keskenään ristiriitaisten ja arvoperustaisten ratkaisuehdotusten yhteensovittamisesta. Kouluhistoriallisen tutkimuksen perusteella on jo pitkään tiedetty, kuinka vaikeaa ja hidasta koulujen kehittäminen tai muutostyö on. Tulokset ovat vaikeasti mitattavia ja huonosti ennakoitavia. Tutkijoilla on hyvin erilaisia näkemyksiä siitä, mitkä ovat koulun keskeisiä ongelmia ja kuinka ne tulisi ratkaista. Toinen kouluhistorian avaama tosiasia on se, että opetussuunnitelmat tai uudet kehittämis- ja muutosohjelmat eivät paranna oppimistuloksia sellaisenaan. Keskeisessä roolissa ovat opettajat. Heidän arkinen työnsä ja pitkäjänteinen sitoutuminen on hyvin tärkeä tekijä toiminnan parantamisen osalta.

Lukuisissa tutkimuksissa on osoitettu, ettei koulutuksen uudistamisstrategioilla ole välttämättä merkittävää tai pahimmillaan mitään yhteyttä koulujen ja opettajien todelliseen työhön. Hyvin usein muutos ja edistys lisäksi sekoitetaan keskenään. Amerikkalainen koulujen muutostutkija Richard F. Elmore onkin aikanaan todennut, että koulujen muutospuheesta on tullut vähitellen niin korruptoitunut ilmiö, ettei sillä ole enää mitään relaatiota suhteessa koulujärjestelmän ydinfunktioihin.[1] Kuten monet tutkijat ovat osoittaneet, koulu näyttäytyy reformipyrkimyksissä usein koneen lailla toimivalta mekaaniselta järjestelmältä, johon voidaan syöttää uusia järjestelmäosia vanhojen rinnalle ilman mitään yhteensovittamisongelmia. Asiantuntijat ja koulun uudistajat voimistavat näin toimiessaan reformipuhetta entisestään. Samalla he lupaavat koulun ulkopuolisille tahoille ja erityisesti kansalaisille koulujen näistä tehtävistä suoriutuvan. Tämä

[1] Elmore, R.F. (2004). School Reform from the Inside Out. Policy, Practice, and Performance. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.

voimistaa entisestään uskoa kouluinstituution kykyyn ratkaista laajoja yhteiskunnallisia ja tulevaisuuden ongelmia.

Nyt esillä olevat ongelmat ovat syntyneet myös vähitellen. Tästä syystä kannattaa tarkastella viimeisen parin vuosikymmenen aikana tapahtuneita muutoksia koulujen toiminnassa. Osa näistä koulussa havaittavista ongelmista on seurausta yhteiskunnan muutoksista, joille koulun tasolla on vaikea löytää ratkaisukeinoja, vaikka sellaisia saatetaan siltä odottaa. Sellaisia muutoksia ovat esimerkiksi instituutioiden arvostuksen lasku, perheiden lisääntyneet sosioekonomiset ongelmat tai nuorten liian vähäinen unen määrä. Seuraukset näkyvät koulussa, mutta koulun mahdollisuudet vaikuttaa näihin syihin ovat usein olemattomat.

Koululaitoksen sisäisen kehittämisen osalta on kuitenkin ollut havaittavissa erikoinen paradoksi. Suomalainen yhteiskunta sai nauttia lähes kahden vuosikymmenen ajan arvostavista puheenvuoroista kansainvälisiltä tahoilta maamme koulujärjestelmän osalta. Peruskoulumme oli kehujen ja tuhansien vierailujen kohteena 2000-luvun alusta lähtien. Oppimistulokset olivat hyviä. Suomalaiset kasvatustietelijät saattoivat julkaista teoksia nimillä ”Finnish lessons” ja ”Finnish Miracle”. Saman aikaisesti monet koulujen opettajat ovat ilmaisseet kasvavaa tyytymättömyyttä kuvatessaan omia työolojaan ja heihin kohdistuvia erilaisia ja usein ristiriitaisia odotuksia. Oppimistuloksissa on tapahtunut selkeää heikentymistä jo pitkän aikaa ja oppilasarvostelun yhdenmukaisuuden puutteet ovat nousseet ongelmaksi. Mikä selittäisi tätä kielteistä kehityssuuntaa? Ongelmat olivat esillä jo ennen pandemian aiheuttamia lisähaasteita. Juurisyitä on etsittävä pidemmän linjan kehityksestä aina 1990-luvulta lähtien.

Peruskoulun syntyvaiheissa 1960-luvun lopulta lähtien sen aikainen vähäinen tutkimustieto käytettiin hyväksi ja asiantuntijat laativat ohjelmat pitkäjänteisen komiteatyöskentelyn pohjalta. Opettajankoulutus uudistettiin. Peruskoulukomitea myös tunnisti selkeästi koulun kehittämisen keskeiset reunaehdot ja koulun arvojännitteet. Kokeiluperuskoulut olivat toiminnassa jo useita vuosia ennen uudistuksen toimeenpanon aloittamista. Kokonaan uuden oppimateraalin valmistamiselle jäi riittävästi aikaa. Tämä realistinen koulun kehittämisen lähtökohta alkoi heikentyä jo 1990-luvun alusta lähtien. Uudet kehittämispyrkimykset yhä harvemmin perustuivat pitkäjänteisiin kokeiluihin koulujen tasolla, vaan enemmän teoreettisiin malleihin tai kokonaan muilla toimialoilla saatujen tulosten nopeaan soveltamiseen koulussa. Kehittämishankkeilta ovat

puuttuneet usein verrokkiryhmät ja kehittämissyklit ovat olleet lyhyitä, vähimmillään alle vuoden tai parin mittaisia. Usko nuorten itseohjautuvuuteen tai digitaalisten laitteiden oppimista rajattomasti lisäävään positiiviseen vaikutukseen on ollut voimakasta. Suurryhmien ja avotilojen käytön perustelut perinteistä luokkahuonetta parempana oppimisympäristönä sekä oppikirjojen poisjättäminen ovat olleet kritiikitöntä. Oppilasarvostelussa haluttiin eroon perinteisestä numeroarvostelusta, jolla oli takanaan pitkä traditio. Arvioinnin perusteista oli olemassa jonkintasoinen yhteinen käsitys.

Monet opettajankouluttajat ja kouluhallinnon edustajat ovat vähitellen irtautuneet yhä kauemmas koulujen arjen olosuhteista. Tämä kehityssuunta on koskenut opetushallitusta, yliopistoja sekä monien kuntien opetusvirastoja. Koulutarkastusjärjestelmän muutokset peruskoulun syntymisen myötä ja koko tarkastustoiminnan lakkaaminen 1990-luvun alussa johtivat siihen, että keskusviraston toimintakuluttuuri alkoi etääntyä koulujen olosuhteista. Koulutarkastusjärjestelmä turvasi jatkuvan ja elävän yhteydenpidon keskusviraston ja koulujen välillä. Tarkastajat vierailivat päätoimisesti koululuokissa ja olivat hyvin tietoisia koulun kokonaistilasta ja sen ongelmista. Opetushallituksen rooli muuttui lakimuutoksella 1991. Perinteinen valvonta- ja tarkastusvirasto muuntui enemmän kehittämisvirastoksi. Tämä kehittäjärooli on näkynyt sen jälkeisissä opetussuunnitelmauudistuksissa ja arvioinnin muutoksissa.

Opettajankoulutuksessa on ollut havaittavissa samansuuntaista kehitystä. Se on tarkoittanut opetusharjoittelun vähentymistä ja ennen kaikkea sen ohjauksen vähentymistä. Tutkijoiden kontaktit koulujen arkiseen perustyöhön saattavat olla nykyisin hyvin vähäiset. Sellaisessa työnkuvassa usko opetussuunnitelmatekstien, pedagogisten teorioiden tai jonkun opetusteknologian kykyyn uudistaa kouluopetusta saattaa vähitellen ylikorostua. Opettajaksi opiskelevien kohdalla tämä on puolestaan tarkoittanut metodi- ja teoriaopintojen lisääntymistä opetusharjoittelun kustannuksella. Koulun poliittisuutta, monia ristiriitoja ja jännitteitä tutkivat tiedonalat kuten kasvatuksen historia, koulutussosiologia sekä kasvatusfilosofisia 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. Kilpailu innovaatioista ja uusien kärkihankkeiden rahoituksesta on puolestaan kiihdyttänyt kehittämislupauksia. Tämä on johtanut toteuttamaan erilaisia uudistuksia ja

kehittämishankkeita varsin keskeneräisin pedagogisin perustein ja usein heikoin resurssein. Opettajia ei ole myöskään koulutettu riittävästi uusiin toimintapoihin.

Opettajankoulutusfoorumin selonteko 2016 kuvastaa hyvin tätä epärealistista jatkuvan kehittämisen lähtökohtaa. Koulun ja opettajuuden muutos itsessään esitetään hyvin normatiivisena toimenpide-ehdotuksena irrallaan koulun monimutkaisesta rakenteesta ja instituutioon kohdistuvista ristiriidoista. Muutos on raportin mukaan yksi tärkeimmistä opettajan tehtävistä, ilman että muutoksen sisältöä, keinoja tai syvyyttä määritellään millään tavalla. Termi ”kehittäminen” mainitaan raportissa 21 kertaa, termi kriittinen ei saa yhtään mainintaa. Foorumi koostui hyvin laajasta asiantuntijajoukosta eri yliopistoista ja hallinnosta. Kehittämistyön mahdollisuuksista, esteistä, edellytettävistä resursseista ja eri hankkeiden keskinäisistä jännitteistä ei ole mainintoja. Muutoksen mahdollisia ideologisia taustoja ei myöskään analysoida millään tavalla.[2]

Hiukan kärjistäen voikin todeta modernin kasvatustieteen kehottaneen unohtamaan ”vanhan koulun” ja tarjonnut ratkaisuehdotukseksi kokonaan ”uuden koulun”: työn jatkuvan kehittämisen, arvosanojen poistamisen, oppikirjojen poistamisen, vihkojen poistamisen, perinteisten luokkahuoneiden poistamisen, oppiainejakojen poistamisen, pulpettien poistamisen, erityisluokkien 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 kokeiltu jo vuosikymmeniä sitten hyvin ristiriitaisin ja usein myös epätyydyttävin oppimistuloksin. Kouluinstituution toiminnan historialliset 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.

Ratkaisuvaihtoehtoja on tarkoin harkittava

[2] Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.

Nykykoulun ongelmien ratkaisussa on oltava hyvin realistinen. Riippumatta mihin toimenpiteisiin päädytään, mahdollisia myönteisiä tuloksia joudutaan odottamaan useita vuosia, jopa toista vuosikymmentä. Koko valtakunnan tasolla on toisaalta varsin vähän tehtävissä, koska ratkaisuvalta on pitkälti koulutuksen paikallisilla ylläpitäjillä. Heidän vallassaan ja vastuullaan olisi rauhoittaa koulun arkea. Käytännössä se tarkoittaisi perustyöhön keskittymistä, vähemmän kehittämistä ja uusia hankkeita. Opettajia pitäisi kuunnella enemmän.

Koko ohjausjärjestelmän ylätasolla oppimistulosten heikentyminen edellyttää toimenpiteitä. Tämän osalta joudutaan harkitsemaan opetussuunnitelman selkiinnyttämistä ja arviontiperusteiden edelleen tarkentamista. Prosessi on hidas ja vaativa, kuten aikaisemmista opetussuunnitelmauudistuksista tiedetään: kuinka luoda selkeämmät raamit opetuksen keskeisille sisällöille ja miten ne arvioidaan?

Toinen vaihtoehto on ottaa käyttöön valtakunnalliset kokeet, joilla yhdenmukaisuutta arviointiin pystytään lisäämään ja oppimisen puutteet perusasioiden hallinnassa yhdenmukaisemmin havaitsemaan. Samalla on muistettava se tosiasia, etteivät päättökokeet automaattisesti mittaa opittua, tulokset riippuvat yhtä lailla siitä, mitä on opetettu, miten on opetettu ja opiskeltu. Eli pitää tunnistaa myös opetussuunnitelman osuus ja oppimateriaalien käyttö sekä opettajan rooli ja autonomian merkitys. Tältä osin Suomi eroaa kaikista OECD-maista: ei ole koulutarkastajia, rehtorit eivät kuuntele opettajia, oppimateriaalin voi koulu ja opettaja pitkälti itse päättää, kokeita on varsin vähän, arvostelu on alemmilla luokilla usein vain sanallista. Päättökokeet eivät itsessään myöskään paranna oppimistuloksia. Keinot tulosten parantamiseen ovat eri asia, kuin niiden mittaaminen: mitä pitää tehdä, mitä voidaan tehdä, mihin on varaa?

Se tiedetään, että päättökokeet ajan myötä yhdenmukaistavat opetusta: aletaan opettaa enemmän sitä, mitä testataan. Oppilaat harjoittelevat sitä, mitä todennäköisesti kokeessa kysytään. Voi käydä niin, että perusasiat hallitaan paremmin, mutta samalla syväoppiminen kärsii, koska tärkeintä on suoriutua kokeesta. Vanha oppikoulu kärsi tästä syndroomasta jossain määrin. Laadukkaiden kokeiden laatiminen edellyttää huomattavia investointeja. Merkittäväksi arvokysymykseksi tulisi muodostumaan se, millä luokka-asteilla, missä oppiaineissa ja missä laajuudessa kokeita järjestettäisiin?

Kansallisten päättökokeiden tulokset ovat julkisia, tästä on korkeimman hallinto-oikeuden päätös. Näin ollen päättökokeiden tulokset vaikuttavat koulujen imagoon ainekin pidemmällä aikavälillä.

Tällä on usein vaikutusta asuinalueiden haluttavuuteen ja sitä kautta jopa asuntojen hintoihin. Näillä tekijöillä ei ole tietenkään mitään merkitystä itse päättökokeen kanssa, mutta ovat sellaisia seurannaisvaikutuksia, jotka tulevat vääjäämättä mukaan koulukeskusteluun ja perusteluihin. Tilanne muistuttaa käynnissä olevaa keskustelua musiikkiluokista: sallitaanko niitä vai ei?

Suomeen voitaisiin palauttaa myös koulutarkastusjärjestelmä. Se edellyttäisi ensin paneutumista muiden OECD-maiden tarkastusjärjestelmiin ja niistä saatujen kokemusten kriittistä arviointia ja Suomen olosuhteisiin soveltamista. Opetushallituksen rooli muuttuisi merkittävästi. Tämäkin prosessi olisi hyvin pitkäkestoinen ja vaikuttavia tuloksia pitäisi odottaa useita vuosia. Kustannukset olisivat huomattavat.

Opettajankoulutukset ovat yliopistojen ja niiden tiedekuntien autonomian vastuulla. Niiltä toivoisi realistisempaa yhteyttä koulujen arkitodellisuuteen.

Digitalisaation osalta annoin kriittisen lausunnon sivistysvaliokunnalle kesäkuussa 2015[3]. Lausunnossa esittämäni monet ongelmakohdat ovat käsitykseni mukaan kouluissa vain laajentuneet ja vaikeutuneet viime vuosina.

[3] K 9/2015 vp / Teema: Peruskoulujen digitalisoinnin nykytilanne ja suunnitellut toimintamallit. <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2015-AK-7341.pdf>