

KATSAUKSET

Koulu peruskysymysten äärellä

Helena Rajakaltio

Lectio praecursoria kasvatustieteen väitöskirjaan Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa Tampereen yliopistossa 17.12.2011.

Omaelämäkerrallisessa romaanissaan *Liitupölyä* (2007) pitkän opettajanuran New Yorkissa tehnyt irlantilainen kirjailija Frank McCourt kuvaa oppilaiden ja opettajan välistä keskustelua. Oppilaat ihmettelevät opettajan käyttämiä ennakkoluulottomia pedagogisia ratkaisuja, joita he eivät osaa ennakoita. Tämä saa opettajan miettimään työnsä perusteita.

Mitä koulunkäynti oikeastaan on? Miksi olemme täällä? Te sanotte ehkä, että yritätte saada täältä vain päästötodistuksen voidaksenne jatkaa collegessa ja valmistautua työuralle. Mutta arvoisat kanssaoppijat, ei siinä ole kaikki. Minäkin olen joutunut kysymään itseltäni, mitä hemmettiä teen tässä huoneessa. Olen laatinut itselleni eräänlaisen yhtälön. Kirjoitan taululle vasemmalle ison P-kirjaimen, oikealla puolelle ison V-kirjaimen. Välille piirrän vasemmalta PELOSTA oikealle VAPAUTEEN osoittavan nuolen. En usko, että kukaan voi saavuttaa täydellistä vapautta, mutta ainakin yritän teidän kanssanne ajaa pelon mahdollisimman ahtaalle.

Vastauksessaan Frank McCourt kiteyttää kasvatuksen luovaan luonteeseen liittyvän jännitteisen ominaislaadun, niin sanotun pedagogisen paradoksin. Paradoksi on kouluun sisäänrakennettu, ja tekee työstä erityisen vaativan niin opettajalle kuin muille kasvattajille. Koulun ja opettajan tehtävä on oppilaan, kasvavan yksilön, kasvattaminen ja sivistäminen, pakolla vapautteen. Tämän hegeliläis-kantilaisen ja snellmanilaisen sivistysteoreettisen näkemyksen mukaan kasvatukseen ankkuroitua jännite merkitsee, että ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatuksen kautta, kasvamalla vallitsevan yhteiskunnan jäseneksi omaksumalla sen konventiot. Vapauden edellytyksenä on sivistys. Ihmiselle ominaisen itsetietoisuuden nojalla hänellä on sitten vapaus kyseenalaistaa nämä konventiot. Mutta miten vapautta ja pakkoa voi yhdistää? Kasvatus on eräässä mielessä kamppailulaji. Opettajan kasvattajana on tehtävä jatkuvasti tilannekohtaisia ja tapauskohtaisia ratkaisuja kasvavan yksilön vapauden ja siihen kohdistuvien kasvatuksellisten pakkojen välisen jännitteen välillä.

Koulun jännitteinen luonne ilmenee toisaalta sitovana, rajoittavana ja säilyttävänä. Ja toisaalta koulu myös suo vapautta. Se ei ole vain säilyttävä ja reaktiivinen suhteessa ulkoapäin tuleviin muutosvoimiin, se on myös uudistava ja toimii vapauden ja kehityksen kannustimena. Kasvavan sukupolven, oppilaiden, tulkinnat muokkaavat kasvatustodellisuutta, kun

oppilaat antavat yhteiskunnallisesti määrittyneille tulkinnoille uusia merkityksiä ja muokaten koulun arkea ja laajemminkin aikalaiskulttuuria.

Kouluun sijoitetaan paljon toiveita ja koulu näyttäytyykin usein idealistisessa valossa. Jo Ranskan vallankumouksessa omaksutun ihanteen mukaisesti koulu nähdään kaikkivoipana, kaikkien hyvää toteuttavana instituutiona, joka voi lunastaa kaikki sille asetetut toiveet. Koulu toimii kuitenkin moninaisten tiedollisten, poliittisten ja moraalisten tehtävien ristipaineisessa kentässä. Tehtävät eivät ole samansuuntaisia eivätkä muodosta harmonista kokonaisuutta vaan moniulotteisen ja särmikkään yhdistelmän. Koulun perusrakenne on vapauden ja pakon hybridi. Koululla on oikeus välittää yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti oikeutettuja, tosina pidettyjä todellisuuden tulkintamalleja. Oppilaita ohjataan siihen, mikä on oikein, mikä väärin (Bourdieu & Passeron 2008; Broady 1987; Popkewitz 2008). Koulun sisällöistä käydään jatkuvaa poliittista määrittelykamppailua: se, mikä on hyvää opetusta ja mikä on arvokasta tietoa, on ikuinen mutta historiallisesti vaihteleva opetussuunnitelmateoreettinen peruskysymys. Näillä ristipaineisilla tehtäväkentillä toimivien opettajien huolenaiheet liittyvät niin yksittäisiin oppilaisiin kuin koko luokkaan, niin syrjäytymisvaarassa oleviin kuin koettuun riittämättömyyteen ja resurssien puutteeseen, niin vaativiin vanhempiin kuin vaikeuksissa oleviin perheisiin.

Lähes jokaisella on käsitys siitä, minkälainen koulun pitäisi olla. Väitöskirjatutkimukseni kertoo sen sijaan siitä, millainen koulun todellisuus on keskellä muutosten ristipaineita. Työssäni tarkastelen koulun muutoksen ilmiötä lähtökohtana erään lähiökoulun yhtenäiseen perusopetusuudistukseen liittyvä muutosprosessi. Tarkoituksena on lisätä koulun muutokseen liittyvää ymmärrystä ja tunnistaa siihen liittyviä, kehittämistä rakentavia sekä sitä hajottavia tekijöitä monisäikeisenä ilmiönä. Muutoksen ymmärtämiseksi on ollut välttämätöntä valottaa koulua monitasoisesti. Olen liikkunut kyseisen koulun työyhteisön tarkastelusta kuntatasolle ja aina valtakunnallisen koulutuspolitiikan tasolle saakka sekä tarkastellut koulun muutoksen ilmiötä myös ylikansallisesta kontekstista. Tämä ristivalotus on auttanut näkemään sen, kuinka ylikansalliset muutosvirtaukset välittyvät koulutuspolitiikkaan niin valtakunnallisella kuin kuntatasolla. Tutkimukseni taustalla on huoli ylikansallisen uusliberalistisen koulutuspolitiikan tiukentuvasta teknokraattisesta ja pedagogiikan laiminlyövästä otteesta myös suomalaisessa koulussa. On tietenkin mahdotonta tulkita suoraan, miten nämä keskinäisyhteydet toimivat, mutta globaalissa maailmassa yksi keskeinen voima on kosmopolitanismi: se mitä tapahtuu koulutuksessa jossain päin maailmaa vaikuttaa globaalien informaatiovirtojen vaikutuksesta suoraan tai epäsuorasti myös paikallisesti (Popkewitz 2008).

Pohdin tutkimuksessani koulun roolia valtion ohjausjärjestelmässä, toisin sanoen, millä tavoin julkinen valta ohjaa koulun muutosta koulutuspolitiikan avulla. Kuntien itsehallinto antaa kunnille suuren päätäntävällän peruskoulutuksen järjestämisessä. Yksittäiset kunnat johtavat koulujaan ja niiden uudistamistyötä, jota valtakunnallinen koulutuspolitiikka linjaa. Tärkein ohjausväline on opetussuunnitelma. Siitä voidaan lukea vallitsevia arvoja sekä koulutus- ja kasvatusnäkemyksiä – koulu ei ole koulu ilman opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan ole neutraali tai objektiivinen tieto-, taito- ja asennekokoelma, vaan se on sidoksissa yhteiskunnallis-poliittiseen valtataisteluun. (Pinar ym. 2004; Apple 2004.) Opetussuunnitelmatyön siirtyminen yhä enemmän pedagogeilta virkakoneistolle on kansainvälinen trendi, jonka myötä opetussuunnitelma on irrotettu sen luonnollisista yhteyksistä; koulusta ja opettajan työstä. Valta ei ole siellä missä kasvatus- ja opetustyötä tehdään, vaan kasvatustoiminnasta vieraantuneen byrokratian valta on kasvanut.

Opetussuunnitelma-ajattelussa on kyse ihmisen minuuden muokkaamisesta, hallinnasta ja kontrollista vallitsevien tieteellisten, uskonnollisten, poliittisten ja taloudellisten intres-

sien mukaisesti (Autio 2006; Pinar ym. 2004; Kelly 2004). Opetussuunnitelma ilmaisee valtiollista kouludiskurssia, yhteiseksi kuviteltua tahtoa tai konsensusta, joka on muotoiltu tavoitteiksi opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa. Niissä otetaan kantaa siihen, mikä yhteiskunnassa on säilyttämisen arvoista, uudelleen muokattavaa tai kokonaan uudistettavaa. Opetussuunnitelman lisäksi julkisella vallalla on muita rationaalisen hallinnan välineitä ja kontrollimekanismeja, kuten arviointi- ja laatu-järjestelmiä, joilla luovan kouluorganisaation toimintaa säädellään. Uusi julkisjohtamisen malli on tiukentanut otetta koulutusjärjestelmästä.

Koulun merkitys demokraattisen yhteiskunnan peruspilarina on kiistaton. Koulu on yksi suurimpia ja onnistuneimpia sosiaalisia innovaatioita, ja juuri sen vuoksi sen uudistaminen on jatkuvasti poliittisten, kulttuuristen ja taloudellisten intohimojen kohteena. Kouluun kohdistuvat odotukset ja vaateet tulevat niin hallinnon, talouselämän, opetusviranomaisten, vanhempien kuin muidenkin sidosryhmien, kansalaisten ja yhä voimakkaammin julkisen sanan ja median taholta. Koulun avulla halutaan muuttaa yhteiskuntaa ja korjata yhteiskunnallisia epäkohtia. Individualismia korostavassa ajassa koulun odotetaan kompensoivan yhteiskunnasta katoavia, ihmisiä yhteen liittäviä yhteisöjä ja rakenteita. Koulun toivotaan muodostuvan yhteisöksi monenlaisten kilpakenttien keskellä. Samalla koulu halutaan valjastaa yhteiskunnan kilpailukyvyn parantamisen tehtävään.

Kiihtyvässä muutosten virrassa koulun uudistamiseen sijoitetaan toiveita jatkuvan edistymisen takaamiseksi. Koulun hidasliikkeisyydestä suhteessa toimintaympäristön muutokseen kannetaan huolta. Mutta onko koulun hidasliikkeisyys ja byrokraattisuus ongelma? Byrokraattisuus ei ole vain pakottavaa. Se myös turvaa julkisen vallan mukaisen tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen. Saksalainen kasvatustieteilijä Otto Willman kirjoitti 130 vuotta sitten, että koululaitos on ja sen tulee olla perusluonteeltaan konservatiivinen; opetussuunnitelma voi koostua vain sisällöistä, joiden pätevyys ja toimivuus on ensin testattu muualla yhteiskunnassa. Esimerkiksi tieteen tulosten tuli olla riittävästi varmennettuja ja testattuja ennen kuin niiden kääntäminen opetussuunnitelmiksi ja pedagogisiksi toimenpiteiksi saattoi tapahtua. Pinnallinen menetelmäkeskeisyys ja koulutuksen välineellistymisen johtaa siihen, että koulussa vastataan erilaisiin trendeihin liian herkästi kysymällä *miten* ennen kuin on selvitetty *miksi*? Tärkeää olisi kysyä *mitä* kyseinen muutos palvelee ja mitkä mielikuvat kehityssuuntaa ohjaavat?

Kunnissa on omaksuttu liike-elämästä peräisin olevia, asiakaslähtöisyyteen perustuvia johtamis- ja hallintomalleja, jotka vaikuttavat merkittävästi yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Mitä yksilökeskeisyyden ja asiakaslähtöisen ohjausjärjestelmän soveltaminen sitten koulukontekstissa merkitsee? Koulusta on tullut palvelun tuottaja, vanhempista ja oppilaista asiakkaita. Asiakkuus viittaa yksilön vapaaseen valintaan ja koulun odotetaan palvelevan entistä enemmän yksilöä (asiakasta). Asiakaslähtöinen toimintakonsepti resonoi perusopetusuudistuksen korostaman yksilöllisyyden kanssa, jonka mukaan oppilaille on tarjottava koko perusopetuksen ajan yksilöllinen oppimispolku. Hyvää tarkoittavassa tavoitteessa on nähtävissä yhtäältä kouluun liitettävää omnipotenssia ja idealismia sekä toisaalta yksilöllisyyden korostamisen vahvistamista. Samalla vastuu valinnoista työnnetään yhä nuoremmille. Ristiriitaa aiheuttaa se, että yksilön tavoittelema etu ei välttämättä ole yhtä tai edes samansuuntainen niiden pedagogis-moraalisten tavoitteiden ja toimenpiteiden kanssa, joiden avulla opettaja pyrkii ylittämään tilannesidonaisuutta ja pelkästään subjektiivisia painotuksia. (Hilpelä 2004, 59.) On perusteltua kysyä, onko individualistinen ja koulutusta välineellistävä kehitys tuottamassa peruskoulun, josta hankitaan koulutuksen tuomia valtteja yksilöiden välistä kilpailua varten, kuten Sirkka Ahonen (2007) dystopiasaan kuvaa muutosta. Käykö niin, että oppilaat, joiden kotitausta on suotuisa menestyvät ja

ne, joilta tuki puuttuu syrjäytyvät?

Kansainvälisessä vertailussa suomalainen koulutuspolitiikka osoittautuu kuitenkin poikkeukselliseksi. Muiden Euroopan maiden ja Pohjois-Amerikan koulutuspolitiikkaa luonnehtii tiukka keskusjohtoinen kontrolli sekä siirtymä oppimistulosten painottamiseen (*from input to output*), standardisoimiseen, oppimistulosten testaamiseen ja opettajien työn valvontaan (Sahlberg 2006, 2010). Myös Suomessa on havaittavissa kehitystä keskitetympään ohjaukseen ja virallisen opetussuunnitelman tiukkenevaan otteeseen, mikä ilmenee muun muassa arvioinnin ja hyvän osaamisen kriteerien määrittelyä (Vitikka 2009).

Tutkimuksestani selviää, että muutosprosessi sinällään oli jännitteinen, ja siihen vaikutti niin kehittämistä rakentavia kuin sitä hajottavia tekijöitä. Prosessia pirstoivat merkittävällä tavalla opettajaryhmien väliset jännitteet. Opettajat suhtautuivat eri tavoin yhtenäisen perusopetusuudistukseen ammatillisesta identiteetistään ja työorientaatiostaan riippuen. Opettajankoulutus heijastui koulun jännitekenttään, sillä luokan- ja aineenopettajakoulutus ylläpitää peruskoulun kahtiajakoa. Samalla se tuottaa yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen seurauksena kahtiajakoa korjaavan, kaksoiskelpoisuuteen pätevoittävän koulutuksen. Tutkimuskoulun opettajat kokivat yhtenäisen perusopetusidean abstraktiksi, minkä vuoksi heidän oli vaikea hahmottaa muutosprosessin alussa, mitä uudistuksen idealla ylipäättään tarkoitetaan. Uudistuksiin liittyvä abstrakti kieli, retoriikka ja sumeasti ilmaistut käsitteet ovat osa virallista puhetta, johon diskursiivinen vallankäyttö kätkeytyy. Samalla kouluun kohdistuva uudistuspolitiikka tuntuu väheksyvän opettajien asiantuntemusta ja kouluyhteisössä rakentuvaa tietoa. (Vrt. Kelly 2004.)

Ylhäältä ohjatun kehittämisoitteiden taustalla on rationalistinen käsitys koulun muutoksen hallinnasta, jonka kehittämistä halutaan ohjata ja ennakoida. Lähestymistapa johtaa harvoin muutokseen. Työyhteisölähtöisessä kehittämisessä muutos nähdään pikemminkin poukkoilevana, osin kaoottisena prosessina. Tutkimustulosteni mukaan koulun muutoksen toteuttaminen edellyttää koulun työorganisaation rakenteellisia muutoksia, jotka luovat perustan toimijuudelle ja vuorovaikutukselle, joka voi synnyttää opetusta muuntavia kokeiluja ja uusia toimintatapoja. Tutkimuskoulussa pedagogisesta johtamisesta muokkautui opettajien ja rehtorien yhteinen tehtävä. Pedagoginen johtaminen kytkee koulun kehittämisen kasvatusteoreettiseen perustaan ja estää koulutuksen kentille työntyvän managerialistisen otteen leviämistä suomalaisen koulumaailmaan. Tutkimuksen kuluessa osoittautui, että koulu pystyy muuntamaan ulkopuolelta tulleen uudistuksen omaksi kehittämistoiminnaksi. Tutkimus onkin pikemmin kertomus siitä, miten koulu muokkaa uudistusta kuin siitä, miten uudistus muokkasi koulua.

Koulun kehittämistä koskevassa keskustelussa kasvatopsykologian vahvistuva ote näkyy oppimisen korostamisena ja kasvatukseen ja ihmiskäsitykseen liittyvien arvosidonnaisten keskustelujen kaihtamisena. Itseymmärryksen puute tarkoittaa, että kasvatusta on irronnut sivistysteoreettisesta perustastaan, mikä on merkinnyt sen alistumista kriittikittömästi nykyajan hengen mukaiseen kaiken läpäisevään välineelliseen järkeen. Ihmistä ei arvioida moraalisuuden perusteella, vaan tuotannon suhteen välineellisen järjen kautta.

Koulun yhteiskunnallisen aseman, kasvatuksen luonteen ja siihen kohdistuvien uudistuspyrkimysten ymmärtämiseksi tarvitsemme tietoisuutta siitä, mille kasvatusteoreettiselle perustalle ja historiallis-yhteiskunnalliselle peruskalliolle suomalainen koulu nojaa. Kasvatus perustuu arvofilosofiaan, ihmisen ensisijainen suhde todellisuuteen on eettinen ja snellmanilaisittain kasvatustieteen peruskysymykset ovat luonteeltaan aina filosofisia.

Haluan tuoda näkyviin koulun todellisuuden, sen kompleksisuuden yhteiskunnallisessa kontekstissa ja luoda ymmärrystä koulun erityisyyteen. Koen tärkeäksi äänen antamisen niille, jotka työtä tekevät, eli tässä tapauksessa koulun opetushenkilöstölle. Koulun uudista-

miseen ja muutokseen sisältyy ajatus mahdollisuuksien luomisesta, eikä suomalaisen peruskouluun hiipivä ylikansallinen uusliberalistinen virtaus ole vääjäämätön kehityssuunta. Hargreaves ja Shirley (2009) nojautuvat pitkälti suomalaisen peruskoulun vahvuuksiin, kun he viitoittavat uutta käännettä koulun kehittämisessä. Suomalaisen tulevaisuuden koulun kehittämiseksi löytyy vankka perusta suomalaisen koulun vahvuuksista, kuten systematisesta ja pedagogisesta johtamisesta, opettajien autonomisesta asemasta, korkeasta koulutustasosta, ammatillisesta kunnianhimesta sekä luovuudesta ja yhteisöllisyyttä tukevista rakenteista. Nämä kannattelivat myös tutkimuskoulua muutoksen ristiaallokoissa.

Väitöskirja

Rajakaltio, Helena 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Acta Universitatis Tamperensis 1686. Tampere: Tampere University Press.

Lähteet

- Ahonen, Sirkka 2007. Common school – a historical anomaly? Two hundreds years of universal elementary education. Keynote at the Nordic Educational Research (NERA) 35th Conference Nordic perspectives of lifelong learning in the new Europe in Turku, 15.–17. March 2007.
- Apple, Michael 2004. Ideology and curriculum. New York: Routledge Falmer.
- Autio, Tero 2006. Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude 2008. Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet. Ruotsinnos G. Sandin. Lund: Arkivförlag.
- Broady, Donald 1981. Den dolda läroplanen. Stockholm: Prinkipo.
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis 2009. The fourth way. The inspiring future for educational change. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Hilpelä, Jyrki 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 35 (1), 55–65.
- Kelly, A.V. 2004. The curriculum. Theory and practice. Fifth Edition. London: Sage.
- McCourt, Frank 2007. Liitupölyä. Suomentaja J. Lindholm. Helsinki: Otava.
- Pinar, William F., Reynolds, William M., Slattery, Patrick & Taubman, Peter M. 2004. Understanding curriculum. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, Thomas S. 2008. Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education and making society by making the child. New York: Routledge.
- Sahlberg, Pasi 2006. Education reform for raising economic competitiveness. Journal of Educational Change 7 (4), 259–287.
- Sahlberg, Pasi 2010. Educational change in Finland. Teoksessa. Hargreaves, Andy, Fullan, Michael, Lieberman, Ann & Hopkins, David (toim.), Second international handbook of educational change. New York: Springer.
- Vitikka, Erja 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia. 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

FT Helena Rajakaltio toimii koulutuspäällikkönä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä.