

Markku Vanttaja

KOULUSUORITUMISTA SELITTÄVÄT TEKIJÄT

Miksi toiset oppilaat menestyvät koulussa ja toiset päätyvät epäonnistujien joukkoon? Mistä johtuu kouluun sopeutumattomuus ja häiriökäyttäytyminen? Nämä ovat kysymyksiä, joihin on koululaitoksen pitkän historian kuluessa tarjottu monenlaisia vastauksia. Tämän artikkelin tavoitteena on kertoa, millaisia selityksiä oppilaiden koulusuoritusmiselle on esitetty opettajien ammattilehden kirjoituksissa ja miten selitysmallit ovat muuttuneet 1920-luvulta 1990-luvulle tultaessa. Analyysi perustuu Opettaja -lehdessä julkaistuihin artikkeleihin (n=256), joissa opettajat, kouluhallintomiehet, tutkijat, psykologit ja lääkärit ovat esittäneet näkemyksiään koulunkäyntiin ja kouluun sopeutumiseen liittyvistä ongelmista sekä oppilaiden koulusuorituksen eroista ja niiden syistä.

Tutkimus lasten luokittelun apuvälineenä

Oppivelvollisuuslain säätäminen 1920-luvulla oli uudistus, joka aiheutti kansakouluväelle aivan uudenlaisia ongelmia. Aikaisemmin ongelmaoppilaina pidettyjen määrä oli pysynyt opettajien työn kannalta kohtuullisena, mutta massakoulutukseen siirtyminen pakotti kohtaamaan ihmisten erilaisuuden koko kirjon. Oppilasjoukko muuttui aiempaa heterogeenisemmäksi ja vaikeammin hallittavaksi. Erityisen suurena murheena pidettiin niin sanottuja pahantapaisia oppilaita, joita ei koulun kurinpitokeinoin saatu ojennukseen ja jotka yllyttivät myös toisia kurittomuuteen. Ongelmaoppilaiden määrän lisääntyessä ryhdyttiin vaatimaan entistä tiukemmin oppilaiden seulomista eri opetusryhmiin. Vajaakykyisille tuli järjestää erityisopetusta ja erityisluokkia. Kurittomien ja laiskojen oppilaiden ojentamiseksi esitettiin mm. koulusta erottamista määrääjäksi, luokalle jättämistä sekä erityiseen holhouskasvatukseen tai kasvatustaitokseen siirtämistä. (OL 1924/5, 58-60; OL 1924/20, 309.)

Vaikka syitä huonoon käytökseen etsittiin myös lapsen kasvuympäristöstä, nähtiin perittyjen ominaisuuksien kuitenkin vaikuttavan varsin voimakkaasti käyttäytymiseen. Varsinkin vajaalahjaisuutta pidettiin lähinnä perinnöllisenä ilmiönä. Pahantapaisuuden arveltiin sen sijaan olevan joko ympäristön tai perimän aiheuttamaa. Käytännön toimenpiteiden kannalta ongelmallisena kouluväen mielestä oli määritellä, kummasta kulloinkin

oli kysymys, toisin sanoen milloin käyttäytyminen oli tahallista tai tahatonta. Vasta sen jälkeen voitiin päättää millaisiin toimenpiteisiin oppilaan suhteen tuli ryhtyä. (OL 1929/46, 81; OL 1924/8, 107.)

Normaalin ja poikkeavan oppilaan määrittely oli perinteisesti pohjautunut opettajan käytännön kokemuksiin ja näkemyksiin, kunnes 1900-luvun alkuvuosikymmeninä yleistyneet lapsitutkimukset tarjosivat uudenlaisen menetelmän lasten luokitteluun. Oppilaiden äyllisen kyvykkyuden mittaamisessa parhaana järjestelmänä pidettiin ranskalaisen Alfred Binet'n 3-12-vuotiaille lapsille laatimaa testisarjaa, jonka uskottiin olevan ympäristön vaikutuksista riippumaton. Jokaiseen ikävuoteen liittyi joukko tehtäviä, joista oppilaan oli selviydyttävä sijoittuakseen normaalin lapsen kategoriaan. Binet'n mukaan lasten normaalimitat voitiin selvittää siten, että tutkittavaksi valittiin suuri joukko lapsia, joilta mitattiin pituus, paino, hartioiden leveys, keuhkotilavuus sekä käsien lihasvoima. Esimerkiksi 7-vuotiaiden lasten mittaustulosten keskiarvo ilmaisi normaalin 7-vuotiaan lapsen mitat, johon kutakin oppilasta voitiin verrata. Joukkotutkimusten todettiin osoittaneen, että ruumiillisesti jäljessä olevat lapset olivat usein myös tietoasteeltaan tai yleiseltä älykkyydeltään jäljessä. (OL 1922/50, 836.)

Ruumiillisiin tutkimuksiin oli kiinnitetty erityistä huomiota Yhdysvalloissa, mutta myös eurooppalaiset tutkijat olivat samoilla linjoilla. Lääketieteellisten tutkimusten todettiin osoittaneen mm. luokalle jäämisen olevan ruumiillisesti vajavaisten keskuudessa yleisempää kuin terveiden joukossa. Erään amerikkalaisen tutkimuksen kerrottiin osoittavan esimerkiksi sen, että "semmoiset vajavaisuudet kuin vaillinaiset hampaat aiheuttavat 1/2 vuotta pidennystä koulunkäyntiin, puutteellinen hengitys venyttää 6/10 vuodella koulunkäyntiä, suurentuneet nielurisat 7/10 vuodella ja kasvaimet nenässä jarruttavat koulunkäyntiä 1 1/10 vuodella." (OL 1922/50, 835.)

1930-luvulla koulumenestystä alettiin vielä aiempaakin enemmän selittää perinnöllisyydellä. Tutkimusten todettiin osoittavan, että koululahjakkuuden osalta lapset seurasivat vanhempiaan ja isovanhempiaan. Noin 2/3 lasten suorituksista kerrottiin seuraavan vanhempien suorituksia ja vain 1/3 poikkeavan niistä. Saksalaisiin tutkimuksiin viitaten pääteltiin, että esimerkiksi nerot tai muuten korkeasti lahjakkaat yksilöt syntyivät vain poikkeustapauksissa tavallisen kansan keskuudessa. Sen sijaan "verrattomasti paljoa useammin nerot ovat määrätyissä suvuissa ja luokissa tapahtuneen lahjakkuusjalostuksen tuotteita." (OL 1932/23, 378-379, ks. Lehtovaara 1939, 132.)

Huonon koulumenestyksen syiden selvittäminen houkutti tutkijoita suuntaamaan mielenkiintonsa luokalle jääneisiin oppilaisiin. Luokalle jääminen ja heikko koulumenestys nähtiin ongelmana, jolla ennakoitiin olevan varsin vakavia ja koko elämän mittaisia seurauksia. Kurjen (OL 1941, 789-790) mukaan oppilaan heikko tietopuolinen edistyminen ja luokalle jääminen oli moraalisesti vaarallista, koska se vaikutti etenkin oppilaan "siveelliseen kehitykseen." Koulussa epäonnistumisen seurauksena oppilaiden pelättiin tottuvan työnsä epäonnistumiseen, menettävän luottamuksen omiin henkisiin kykyihinsä ja lopulta hävittävän kaiken koulutyön arvostamisen ja kunnioituksen opettajaa kohtaan.

Jo vuosikymmeniä aiemmin yleistyneet käsitykset oppilaan henkisten ja ruumiillisten ominaisuuksien yhteneväisyydestä olivat vielä 1940-luvullakin vahvasti esillä. Kurjen tutkimuksen mukaan paremmin opiskelussaan edistyneet oppilaat olivat usein ruumiinrakenteeltaan keskimääräistä tanakampia. Parhaiten menestyvien oppilaiden joukossa tosin oli myös alipainoisia, mutta tämän hän totesi johtuvan siitä, että "hyvät opiskelutulokset ovat verraten usein saavutetut ankarin ponnistuksin kireissä sosiaalisissa olosuhteissa ja näin ollen siis ruumiin hyvinvoinnin kustannuksella." Sosiaalisten olojen ankaruuden Kurki päätteli siitä, että valio-oppilaiden joukossa oli noin 30 prosenttia työläisten lapsia. (OL 1941/35, 836-838.)

Työläisten jälkeläisille oli kuitenkin huomattavasti todennäköisempää päätyä luokalle jääneiden joukkoon kuin koulumenestyjien ryhmään. Lähes 80 prosenttia luokalle jääneistä oli Kurjen tutkimuksessa työläistäustaisia. Helsingin apukoulujen oppilaiden sosiaalista taustaa koskevat luvut osoittivat samoin, että 82 prosenttia heistä oli lähtöisin työläisperheistä. Pikkuliikkeen harjoittajien ja palvelusmiesten lapsia apukoululaisista oli 17 prosenttia ja jäljelle jäävä 1 prosentti virkamiesten ja suurliikkeen harjoittajien lapsia. Koska apukouluun siirretyt lapset oli seulottu oppilaiden joukosta älykkyyssokeiden perusteella, tuli Kurki siihen lopputulokseen, että "se suhde, mikä vallitsee apukoulujen oppilaitten heikon älykkäisyyden ja sen sosiaalisen ympäristön välillä, johon he kuuluvat, kuvastaa siis suurin piirtein eri sivistys- ja varallisuusluokkiin kuuluvien lasten älykkäisyystasoa." (OL 1941/35, 836-838.)

Kurjat kotiolot eivät Kurjen mukaan kuitenkaan olleet normaalin lapsen tapauksessa koulussa edistymistä ehkäiseviä tekijöitä. Vaikeudet, jotka eivät olleet täysin ylivoimaisia, saattoivat pikemminkin kannustaa menes-

tymään koulussa. Olivathan monet köyhistä ja kurjista oloista tulleet kulttuurihenkilöt omalla esimerkillään osoittaneet, ettei koulumenestys ollut ulkoisista tekijöistä riippuvainen. Toisaalta oli myös esimerkkejä varakkaiden perheiden lapsista, jotka eivät menestyneet koulussa. Tällöin syynä oli hänen mukaansa vanhempien liiallinen huolenpito ja hemmottelu. (OL 1941/49, 108r; OL 1941/50, 1104.) Kurjen mukaan köyhistä oloista lähtöisin olevien lasten heikko koulumenestys selittyi siis pääasiassa ”sisäisillä”, lähinnä heikoista älynlahjoista johtuvilla syillä, kun taas varakkaiden perheiden jälkeläisten menestymättömyys johtui useimmiten ”ulkoisista” syistä eli vääränlaisesta kasvatuksesta.

Älykkyuden periytyvyyttä puolusteleivat kannanotot lehden palstoilla olivat suhteellisen yleisiä koko 1940-luvun ajan. Siitä huolimatta, että usko henkisten ominaisuuksien periytyvyyteen oli vahva, ei opettajan ja kasvattajan työtä pidetty tarpeettomana. Vaikka negatiivisia luonteenpiirteitä ei kyettäisikään kokonaan eliminoidaan, voitiin niitä ohjata suotuisaan suuntaan ja saada ihmiset toimimaan arvokkaiden ja ylevien asioiden hyväksi. Esimerkkeinä mainittiin tunnettuja henkilöitä, kuten Shakespeare, Dostojevski ja Nietzsche, jotka olisivat erään tulkinnan mukaan saattaneet olla suuria rikollisia, elleivät he olisi käyttäneet taidettaan ”ukosenjohdattimena.” Kyseisten esimerkkien valossa saatettiin todeta, kuinka kasvattajan työ oli tuloksellista vasta silloin, jos hän onnistui ”perintöaiheisiin juurtuneita voimia sopivasti johtamaan parhaiden ja eettillisesti arvokkaiden harrastusten piiriin” (OL 1949/4, 51.)

Kasvatusoptimismin nousu

1950-luvun puolivälissä julkaistiin kouluhallituksen ruotsinkielisen osaston päällikön Gösta Cavoniuksen tutkimus kansakoulun luokalle jääneistä. Tutkimus vahvisti kattavalla aineistolla (52 000 oppilasta, joista 1453 eli 2,8 % oli luokalle jääneitä) sen, että luokalle jääneissä oli työläisperheiden lapsia suhteellisesti enemmän kuin normaalijakautuma olisi edellyttänyt. Tutkimuksessa luokalle jäämisen syiden luettelointi perustui opettajien tekemiin arvioihin ja selitykset noudattivat perinteistä linjaa, jonka mukaan oppilaan yksilölliset ominaisuudet ratkaisevat sen, miten hän menestyy koulussa. Tuloksista voitiin päätellä, että laiskuuden ja huolimattomuuden lisäksi syinä olivat usein tahdonheikkous, keskittymis- ja sopeutumisasikeudet sekä alhainen älykkyystaso. Luokalle jäämisen vähentämiseksi

tuli Cavoniuksen mukaan mm. järjestää koulukypsyyskokeita ennen koulun aloittamista, perustaa lisää erityisluokkia ja yksilöllistää opetusta sekä lisätä koulupsykologien määrää. (OL 1955/41, 6.)

Cavoniuksen toimenpideohjelma luokalle jäämisen vähentämiseksi osoitti omalta osaltaan, että heikosti koulussa pärjääviä oppilaita uskottiin voitavan auttaa pedagogisin keinoin. Kasvatusoptimististen ajatusten yleistymistä 1950-luvulla kuvaa myös se, että Opettajain -lehdessä kirjoitettiin kriittiseen sävyyn perinnöllisyystieteen markkinoimista ajatuksista. Uudemman tulkinnan mukaan ihmisen elämänkohtalo ei ollutkaan sidottu niin tiukasti perimään ja varhaislapsuuden kokemuksiin, kuin aiemmin oli vakuuteltu. Ympäristötekijöiden saadessa entistä suuremman aseman lapsen käyttäytymisen selittämisessä, muuttui vähitellen myös käsitys opettajan roolista ja vastuusta. Kasvattajantehtävässään onnistuakseen opettajan oli löydettävä ”oikea tapa” lähestyä kasvuikäisiä. Tämän katsottiin edellyttävän ennen kaikkea psykologista tietoa ja sen soveltamista. (OL 1955/44, 4-5.)

1960-luvulle tultaessa perinnöllisyystekijöiden merkitys oppilaiden koulumenestyksen ja käyttäytymisen selittämisessä oli jo selvästi jäänyt takalalle. Sen sijaan artikkeleissa alettiin korostaa voimakkaasti koulumenestyksen ja oppilaan kotitaustan välistä yhteyttä, joka oli tuohon aikaan tutkijoiden kiinnostuksen kohteena monissa eri maissa. Ulkomaisten tutkimustulosten kantauduttua suomalaisten tutkijoiden tietoon, niitä alettiin käyttää myös ehdotettujen koulutus uudistusten perusteluina.

Ulkomaiset tutkimustulokset eivät kertoneet ainoastaan sitä, että ylemmistä sosiaalisista kerrostumista tulevat lapset menestyivät koulussa paremmin. Lisäksi niistä voitiin lukea, että sosiaaliset tekijät olivat yhteydessä siihen, miten pitkälle kouluttauduttiin. Yhtä hyvin koulussa menestyvistä oppilaista oppikouluun siirtyivät todennäköisimmin ne, jotka olivat kotoisin ylemmistä sosiaaliryhmistä ja korkeammista tuloluokista. Ylimmästä kerrostumasta tulevat heikot oppilaatkin asettivat tavoitetasonsa jatkokoulutuksen suhteen korkeammalle kuin koulussa menestyvät keski- ja työväenluokkaisen taustan omaavat oppilaat. Koulunkäynnin erilainen arvostus ja lapselle kotoa annettu tuki näyttivät olevan keskeisiä syitä siihen, miksi koulutushalukkuus ja koulumenestys vaihteli eri sosiaaliryhmien kesken. Koulunkäyntiä suosivat asenteet olivat yleisempiä ylä- ja keskiluokassa kuin työväenluokassa. Koska erilaisista sosiaalista kerrostumista tulevat lapset olivat koulussa selvästi eriarvoisessa asemassa, ehdotettiin koulu-

tusjärjestelmään monia muutoksia, joilla tasoitettaisiin ympäristön aiheuttamia eroja ja saataisiin kaikki lapset samalle lähtöviivalle. Voimakkaimmin vaadittiin yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymistä, jonka uskottiin vähentävän kotitaustan merkitystä koulutusvalintojen teossa ja siten tasa-arvoistavan koulutusmahdollisuuksia. (OL 1967/50–51; ks. Kivistö 1968, 238–240.)

Kaikille yhteisen peruskoulun käynnistysvaiheessa 1970-luvulla lehden kirjoituksissa korostettiin usein voimakkaasti oppilaiden tasa-arvoa ja oppimisvaikeuksien voittamisen periaatteita. Lisäksi huomio kiinnittyi aiempaa enemmän opetusmenetelmien ja opiskelumuotojen merkitykseen. Innokkaimpien uudistajien mielestä koulujen tuli lisätä työmuotoja, jotka vähentäisivät kilpailumotivaatiota ja joissa sen sijaan korostettaisiin sosiaalisuutta ja toisten oppilaiden auttamista. Erityisen suuria toiveita asetettiin tavoiteoppimiseen, jonka uskottiin takaavan lähes samat oppitulokset kaikille oppilaille. Tavoiteoppimisen periaatteisiin kuului mm. tukiopetuksen antaminen heikosti menestyville oppilaille, eri oppiaineissa esiintyvien solmu-kohtien löytäminen sekä opetusajan vaihtelu. (OL1973, 10–11; OL1982/12, 10.)

Vaikka peruskoulun periaatteena oli luopua oppilasryhmiä erottelevasta rinnakkaiskoulusta ja tarjota kaikille oppilaille samanlainen mahdollisuus koulutukseen, jäi peruskoulun sisälle eräänlaisena rinnakkaiskoulun jäänteinä tasokurssit kielissä ja matemaattisissa aineissa. Tällä uudella pedagogisella järjestelyllä oli omat kannattajansa ja vastustajansa, jotka kävivät 1970-luvulla vilkasta keskustelua tasokurssien eduista ja haitoista. (Esim. OL 1967/41, 9; OL 1971/18, 14.) Tasokurssien poistamisen kannattajat saivat näkemyksilleen tukea selvityksistä, jotka osoittivat, että tytöt ja pojat jakautuivat eri tavalla peruskoulun yläasteen tasokursseille. Erityisesti kielissä tytöt valitsivat poikia useammin laajat kurssit. (OL 1974/12, 14.) Sukupuolen lisäksi tasokurssivalintaan vaikutti voimakkaasti oppilaan kotitausta ja kotipaikkakunta. Tehdaspaikkakunnalla valinnat osuivat useammin suppeaan kuin laajaan kurssiin. (OL 1978/3, 21.) Tasokurssien poistamista perusteltiin myös sillä, että alimman tasoryhmän valinneilta sulkeutuivat tietyt jatko-opintomahdollisuudet. (OL 1975/22, 24–25.)

1980-luvulle tultaessa koulutusoptimistiset näkemykset olivat muuttuneet jo maltillisemmiksi. Ajattelutavan muutokseen vaikutti se, että koulutyöstä saatujen tulosten perusteella oppilaiden väliset erot eivät olleet erilaisista uudistuksista huolimatta juuri kaventuneet. Kouluhallituksen 1980-luvun alussa teettämien tutkimusten mukaan tytöt saivat poikia pa-

rempia arvosanoja sekä peruskoulussa että lukiossa. Oppilaiden välisiä suorituseroja ei kyetty pienentämään tasokurssien avulla. Vaikka tasokurssijattelun ideana oli ollut se, etteivät arvosanojen jakautumat eri tasoilla olennaisesti poikkeaisi toisistaan, saivat tasokurssiaineissa laajaa kurssia opiskelevat tuntuvasti parempia arvosanoja kuin keski- tai suppeaa kurssia lukevat oppilaat. Myös peruskoulusta lukioon tai ammattikouluun suuntauduttiin selvästi erilaisin todistuksin. Lukioon valittujen oppilaiden keskiarvo lukuaineissa oli 8,26 ja ammatillisiin oppilaitoksiin valittujen vain 6,84. (OL 1981/45, 16-17; OL 1982/15, 13.)

Koulusuoriutumista koskevien tutkimusten lisääntyminen

1980-luvulla koululaisten ongelmiin ja oppilaiden suoriutumiseroihin liittyvä kirjoittelu alkoi jakautua moniin erilaisiin teemoihin. Erilaisten selitysmallien lisääntyminen liittyi mm. psykologisen, lääketieteellisen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen voimakkaaseen kasvuun. Tutkimukset tuottivat jatkuvasti uusia tulkintoja oppimiseen ja koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä. Varsin usein menestymättömyyden syyt liitettiin oppilaan ominaisuuksiin ja persoonallisuuden häiriöihin. Koulussa suoriutumiseen vaikuttavina tekijöinä luettiin mm. lukemis-, kirjoittamis- tai puhehäiriöt, joiden ilmenemisessä perinnöllisyydellä katsottiin olevan merkittävä osuus. Usein heikon koulumenestyksen syinä mainittiin myös koulupelot, oppilaan ahdistuneisuus tai lievät aivotoiminnan häiriöt. Tutkimuksen lisääntyessä häiriökäyttäytymisellekin tarjottiin uusia selityksiä. Amerikassa oli jo 1970-luvulla keskusteltu ravinnon lisäaineiden haitallisista vaikutuksista lasten käyttäytymiseen ja 1980-luvulla keskustelu kantautui myös Suomeen. (OL 1984/42, 16; OL 1984/40, 22; OL 1981/21, 18-19; OL 1981/32-33, 12-14.)

Naistutkimuksen yleistymisen myötä 1980-luvulla koulussa menestymisen teemaa käsiteltiin entistä enemmän myös sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta. Koulussa todettiin opittavan tietynlaisia sukupuolisteoreotyyppioita ylläpitäviä asenteita ja arvostuksia. Koulu näytti tuottavan sukupuoleen kytkeytyviä oppimistuloksia, jotka ilmenivät mm. psykologisena piirteinä ja käyttäytymismalleina, joita assosioidaan tyttöihin ja poikiin. Eräiden tutkimusten kerrottiin viittaavan siihen, että tytöillä on tapana aliarvioida ja pojilla yliarvioida omaa suoriutumistaan. Tytöt uskoivat menestymisensä johtuvan onnesta, kun taas pojat luottivat enemmän kykyihinsä ja tulkitsivat epäonnistumisenkin johtuvan vain huonosta tuu-

rista. (OL 1986/23, 18; ks. myös OL 1988/42, 24-25.) Oppilaat näyttivät lisäksi olevan taipuvaisia määrittelemään koulun ja sen tavoitteet feminiinisinä. Tästä johtuen koulussa pärjäämisen ja hyvänä oppilaana olemisen miellettiin liittyvän jollakin tavalla feminiinisyyteen, jota erityisesti pojat pyrkivät välttämään. Ristiriita koulun feminiinisyyden ja poikien oman maskuliinisuuden välillä saattoi osaltaan selittää poikien häiriökäyttäytymistä, oppimisvaikeuksia ja huonompia koulusaavutuksia. (OL 1986/23, 19.)

Oppimistuloksia kartoittavissa tutkimuksissa alettiin 1980-luvulla kiinnittää yhä enemmän huomiota opetuksen laatuun ja muihin kouluympäristöön liittyviin tekijöihin. Erään brittitutkimuksen mukaan hyvän koulumenestyksen edellytyksiä olivat koulun asettamat korkeat tavoitteet oppilaille, opettajien mallikäyttäytyminen, kiitoksen ja vastuun jakaminen lapsille, viihtyisä ympäristö ja hyvät oppitunnit. (OL 1982/16, 19.) Saksalaisessa tutkimuksessa puolestaan todettiin koulumenestykseen vaikuttavan merkittävästi oppilasryhmän koko ja rakenne. Jos luokassa oli vain 2-3 älykkyydeltään keskimääräistä heikompaa oppilasta, he sulautuivat hyvin muiden oppilaiden joukkoon ja saivat opinnoissaan tukea muilta oppilailta. Lahjakkaat oppilaat aktivoivat opetusta sekä vetivät heikompia mukaan opintoihin. (OL 1986/37, 19-20.)

Myös suomalaisissa tutkimuksissa huomio alkoi kiinnittyä opettajien ammattitaitoon ja opetusoloihin. 1990-luvun alussa tehdyn peruskoulun arviointitutkimuksen mukaan peruskoululaisten oppimistulokset olivat parantuneet tai pysyneet ennallaan tutkitun kymmenen vuoden jakson aikana. Oppimistulosten parantumisen katsottiin johtuvan mm. siitä, että opettajakunnan pätevyys oli kohonnut tutkimusaikana, opetusryhmät olivat olleet riittävän pieniä, opetusmateriaaleja ja välineitä oli ollut aiempaa runsaammin ja lisäksi opetusmenetelmät olivat kehittyneet. (OL 1993/13-14, 3.)

Vanhempien koulutustasolla ja ammatilla nähtiin edelleenkin olevan erittäin suuri vaikutus koulusaavutuksiin, mutta niillä katsottiin sittenkin olevan vähäisempi merkitys kuin vanhempien asenteilla ja arvostuksilla. Esimerkiksi opettajien ja vanhempien yhteistyön avulla oppilaiden oppitulosten todettiin kiistattomasti parantuneen. (OL 1990/22, 7.) Tutkimattakin todettiin olevan selvää, että ”kodin henkinen ilmapiiri ratkaisee lasten suhtautumisen kouluun ja koulutukseen: kannustetaanko lapsia opiskelemaan vai vähätelläänkö koulutuksen merkitystä ja patistetaan siirtymään nopeasti työelämään.” (OL 1995/18, 5.) Kodin ilmapiiri onkin varsin usein

nostettu erääksi keskeiseksi lasten kouluasuorutumista selittäväksi tekijäksi ja esimerkiksi vanhempien avioeron on joidenkin tutkimusten mukaan väitetty heikentävän lasten koulumenestystä. (OL 1993/17, 14)

Lopuksi

Kahdeksan vuosikymmenen aikana kirjoitettuja artikkeleita analysoimalla ei ole syytä etsiä ”lopullista totuutta” esimerkiksi oppilaiden välisten kouluasuorutumiserojen syistä. Sen sijaan artikkelien analyysi voi osoittaa totuuden historiallisesti muuttuvan luonteen. Artikkelien perusteella kukin aikakausi näyttää tuottavan erilaisia kouluasuorutumisen selitysmalleja, jotka eroavat toisistaan mm. sen mukaan, korostetaanko niissä yksilöllisiä periytyviä ominaisuuksia vai ympäristötekijöiden merkitystä. Kokemuksiin, tutkimuksiin tai pelkästään vahvaan uskoon perustuvat selitykset voivat asiantuntija-asemassa olevien henkilöiden esittäminä nousta aikakautensa vallitseviksi totuuksiksi ja vaikuttaa esimerkiksi opetussuunnitelmien sisältöön, opettajien asenteisiin ja siten käytännön koulutyöhön ja oppilaiden kohteluun.

1920-luvulta 1940-luvun loppuun saakka ulottuvaa ajanjaksoa voidaan nimittää perinnöllisyysajattelun kaudeksi. Oppilaiden koulumenestyksen nähtiin tuolloin riippuvan pitkälti perityistä henkisistä ominaisuuksista, joiden uskottiin lisäksi olevan tiukasti yhteydessä yksilön ruumiilliseen olemukseen. Vaikka älykkyuden periytyvyyttä koskeva kirjoittelu oli opettajien ammattilehden palstoilla jo 1920-luvulla varsin yleistä, ei esimerkiksi vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä puututtu oppilaiden kouluasuorutumisen eroihin ja niiden mahdollisesti perinnöllisiin syihin. (KM 1925.)

Vahva perinnöllisyysajattelu alkoi 1950-luvulla vähitellen murtua ja lehteen ilmestyivät ensimmäiset biologista determinismistä kritisoivat ja kasvatustoptimismia korostavat kirjoitukset. Vaikka 1950-lukua voi lehtiartikkelien perusteella nimittää perinnöllisyysajattelun murtumisen kaudeksi, oli kyseisen vuosikymmenen virallisessa opetussuunnitelmatekstissä perimän merkitys koulumenestyksen selittäjänä kuitenkin varsin vahvasti esillä. Perinnöllisyyden merkitystä korostettiin erityisesti kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön liitteenä olevassa Arvo Lehtovaaran asiantuntijalausunnossa, jota varsinaisessa mietintötekstissä lainattiin runsaasti. Lehtovaara totesi lausunnossaan, että ”viimeaikaiset perinnöllisyyspsyko-

logiset tutkimukset ovat sitovasti osoittaneet, että älylliset edellytykset pääasiassa ovat perittyjä.” Kasvatuksen ja opetuksen avulla ei näitä edellytyksiä voinut hänen mukaansa muuttaa. (KM 1952, 308–309)

1960- ja 1970-lukuja voidaan nimittää ympäristötekijöitä korostavaksi ajanjaksoksi. Tuolloin henkisten ominaisuuksien periytyvyyttä puolustavat kannanotot katosivat Opettaja -lehden sivuilta lähes kokonaan. Samanaikaisesti koulusuoriutumisen erojen selitettiin johtuvan lähinnä oppilaan ympäristötekijöistä ja etenkin kotitaustaan liittyvistä seikoista. Kirjoituksissa korostui voimakas kasvatusoptimistinen sanoma, jonka mukaan oppilaiden välisiä koulusuoriutumiseroja oli mahdollista ja tarpeellista kaventaa erilaisin opetusjärjestelyin. Kouluväen yhteisenä tehtävänä oli oppimisvaikeuksien voittaminen. Vastaavanlainen kasvatusoptimismi näkyi selvästi myös vuoden 1970 peruskoulukomitean tekstissä, jossa keskeisenä kysymyksenä oli se, miten oppilaat motivoidaan koulutyöskentelyyn ja hyvän koulumenestyksen tavoitteluun. Oppilaiden heikosta koulumenestyksestä näytti tulleen yhä enemmän didaktinen ongelma, joka uskottiin voitavan ratkaista pätevien opettajien ja tieteellisen asiantuntijatiedon avulla. (KM 1970: A4.)

1980-luvulla tapahtui jälleen diskursiivinen käänne. Merkittävä muutos aikaisempiin vuosikymmeneihin verrattuna oli koulumenestystä koskevien tutkimusten ja tulkintojen runsaus. Yhden hegemonisen diskurssin sijasta esiin alkoi nousta monia erilaisia ja vastakkaisia näkökulmia ja tulkintoja. 1980-luvulta 1990-luvun lopulle saakka koulusuoriutumiserojen selityksissä ovatkin olleet esillä samanaikaisesti sekä oppilaan perityt ominaisuudet että ympäristötekijät.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1985 ei enää puhuta selkeästi oppilaan kasvuympäristöstä vaan sen sijaan todetaan hieman epä-määräisemmin, kuinka oppilaan ”elämäntilanne vaikuttaa ratkaisevasti hänen menestymiseensä ja käyttäytymiseensä.” Samalla kuitenkin todetaan kuinka ”opetus- ja kasvatusten menetelmiä valittaessa on lähdettävä siitä, että oppilaita pitää auttaa saavuttamaan oppivelvollisuuskoululle välttämättöminä pidettävät tavoitteet huolimatta heidän suuristakin oppimis-mahdollisuuksien lähtökohtaeroista.” (Pop 1985.) Opetussuunnitelmatekstit samoin kuin Opettaja -lehden kirjoitukset 1960-luvulta alkaen kuvastavat vahvaa uskoa siihen, että oppilaiden koulusuoriutumiseen voidaan oleellisesti vaikuttaa erilaisten opetusmenetelmien ja -järjestelyjen avulla. Huo-

mion kiinnittyminen opetuksellisiin tekijöihin ei ole yllättävää ottaen huomioon opettajien koulutuksessa ja ylipäätään kasvatustieteellisellä koulutusosalalla viimeksi kuluneina vuosikymmeninä tapahtuneet muutokset. Luokanopettajankoulutuksen siirtäminen yliopistoon 1970-luvun alussa on suunnannut kasvatustieteellistä tutkimusta yhä voimakkaammin opetuksen ja oppimisen ongelmiin. Lisäksi pyrkimys nähdä opettajan ammatti perinteisten professioiden kaltaisena asiantuntija-ammattina on johtanut didaktisen tiedon korostamiseen (ks. Rinne & Jauhiainen 1988).

Koulutuspoliittisen päätöksenteon, ihmisen koulutettavuuden sekä koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon kannalta ei ole yhdentekevää, korostetaanko koulussa suoriutumisen riippuvan enemmän ympäristötekijöistä vai biologisesti määräytyneistä ja perinnöllisistä ominaisuuksista. Jos ominaisuuksien katsotaan olevan lähinnä ympäristön määräämiä, merkitsee se sitä, että yksilön kehitykseen ja kouluasuoriutumiseen uskotaan voitavan vaikuttaa merkittävästi tekemällä muutoksia toimintaympäristössä. (Ks. Järvillehto 1995, 54–55.) Esimerkiksi yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen oli mahdollista ainoastaan sen vuoksi, että koulutusoptimistinen näkemys yleistyi riittävästi suomalaisessa yhteiskunnassa ja samalla katsottiin olevan perusteltua uudistaa vanhoja koulutusrakenteita ja käytäntöjä.

Nykyisen geeniteknologian aikakaudella ihmisen käyttäytymiselle etsitään yhä useammin selitystä yksilön biologisesta perimästä, vaikka tosiasiassa ympäristön ja biologisen perimän vaikutusten erottaminen toisistaan onkin varsin kyseenalaista. Biologisten ja sosiaalisten tekijöiden vaikutuksessa ihmisen toimintaan näyttää olevan kysymys monimutkaisesta yhteyksien labyrinthista eikä yksisuuntaisesta geenien tai ympäristön määräävyydestä. Eräät tutkimustulokset ovatkin antaneet viitteitä siitä, että ympäristötekijät ovat yhteydessä esimerkiksi aivojen serotoniinitason vaihteluihin tai jopa geenien toiminnan muutoksiin. (Ks. Portin 1998; Laine 2001; Kaila & Rauvala 2003.)

Yksilöiden synnynnäisiä ja geneettisiä eroja yksipuolisesti korostettaessa saatetaan kuitenkin huomaamatta ajautua biologiseen determinismiin, jonka yhteiskunnalliset seuraukset eivät välttämättä ole kansalaisten kannalta mielekkäitä. Antti Eskolan (1985, 143–144) sanoja lainaten: ”oppi biologisten seikkojen määräävyydestä asettuu helposti yhteiskunnallisen eriarvoisuuden palvelukseen, koska se tulkitsee yhteiskunnalliset erot geneettisesti lahjakkaiden ja lahjattomien välisiksi luonnollisiksi eroiksi. Myös

käytännölliset, ihmistä ohjaavat toimet suunnataan sen mukaisesti. Tieteeltä ei odoteta, että se opettaisi vaikuttamaan ihmiseen yhteisen toiminnan ja siinä kehittyvän tietoisuuden kautta, vaan odotukset kohdistuvat hermoston välittäjäaineisiin vaikuttaviin lääkkeisiin, aivojen manipulointiin leikkauksin, geeniteknologiaan – tai sitten huonomman geeniperinnön kurissa pitävään poliisivaltioon.”

Lähteet

- Opettajain Lehti (vuoden 1973 numerosta 44 lähtien Opettaja)
OL 1922/50. Lapsitutkimuksen työmaalta.
OL 1924/5. Vaikeasti ohjattavat lapset.
OL 1924/5. Kansanopetuslaitosten opettajaneuvoston kuudes kokous.
OL 1924/8. Vaikeasti ohjattavat lapset.
OL 1924/20. Nykyisen kasvatustyön vaikeudet.
OL 1929/46. Sielullisesti sairaat lapset
OL 1932/23. Psykillisten ominaisuuksien periytyminen.
OL 1941/32. Miksi oppilaat eivät edisty koulussa?
OL 1941/35. Miksi oppilaat eivät edisty koulussa?
OL 1941/49. Miksi oppilaat eivät edisty koulussa?
OL 1941/50. Miksi oppilaat eivät edisty koulussa?
OL 1949/4. Perinnöllisyydestä ja kasvatumahdollisuuksista.
OL 1955/41. Luokalle jäämisen ongelma.
OL 1955/44. Opettaja psykologian ristiaallokossa.
OL 1967/50–51. Sosiaaliset arvot ja koulumenestys.
OL 1967/41. Differentiaatio
OL 1971/18. Oppimistulosten jälkiarviointi
OL 1973/50–51. Mitä on koulutuksellinen tasa-arvo?
OL 1974/12. Miksi tytöt ja pojat jakautuvat eri tavalla peruskoulun yläasteen tasokursseille
OL 1975/22. Näkökohtia tasokursseista
OL 1978/3. Tasokursseja ei pidä poistaa
OL 1981/21. Opettajan vaikutustapa yhteydessä oppilaan kouluahdistuneisuuteen
OL 1981/32–33. Ravinnon lisäaineet vaikuttavat lasten käyttäytymiseen.
OL 1981/45. Kasvatustilasto on muuttumassa
OL 1982/12. Tutkimus tukee tavoitteoppimisen kehittämistä
OL 1982/15. Arvostelututkimukset osoittavat: tytöt saavat paremmat numerot
OL 1982/16. Kuinka koulu lapseen vaikuttaa
OL 1984/40. Tunnistatko MBD:n?
OL 1984/42. Koulu ja puhehäiriöinen lapsi
OL 1986/23. Matka tulevaisuuteen - tytöt ja pojat tasa-arvoisessa yhteiskunnassa.
OL 1986/37. Oppilaiden koulumenestys yhtenäis- ja rinnakkaiskoulussa.
OL 1988/42. Koulu ja sukupuolten tasa-arvo.
OL 1990/22. Koulumenestys lähtee kodista.
OL 1993/13–14. Lahjakkaat haaste koululle
OL 1993/17. Vanhempien avioero ja koulumenestys.
OL 1995/18. Koulutusmyönteisyys periytyy

Muut lähteet

- ESKOLA, A. 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Juva: WSOY.
- JÄRVILEHTO, T. 1995. Mikä ihmistä määrää? Oulu: Pohjoinen.
- KAILA, K. & RAUVALA, H. 2003. Kokemukset vaikuttavat aivojemme geenitoimintaan. *Helsingin Sanomat*. 30.7.2003.
- KIVISTÖ, K. 1968. Koulutusaltiuden ja sosiaalisten tekijöiden välisistä yhteyksistä. *Kasvatus ja koulu*, 236–242.
- KM 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö.
- KM 1952:3. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean II osamietintö.
- KM 1970: A 4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I.
- LAINE, M. 2001. Anomia, serotoniini ja yksinäinen mies. *Yhteiskuntapolitiikka* 66 (1), 63-70.
- LEHTOVAARA, A. 1939. Kasvatus ja perinnöllisyys. *Kasvatus ja koulu* (25), 129-139.
- POP 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- PORTIN, P. 1998. Kuinka kauas omena putoaa – älykkyyden perinnöllisyys. Teoksessa A, Maailin & K. Männikkö (toim.) *Älykkyys. Valoa ja varjoja*. Jyväskylä: ATENA, 30-41.
- RINNE, R. & JAUHAINEN, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja A* 128.