

Peruskoulu 2010-luvulla – tekniikkaharjoituksista pelikentälle?

■ Timo Tossavainen

Suomalainen peruskoulu on maailmalla paljon kehuja keräävä innovaatio. Mutta onko nykyinen peruskoulu paras mahdollinen koulu? Voisiko perusopetuksen tavoitteet saavuttaa organisoidulla peruskoulussa tehtävän työn toisella tavalla? Entä kuinka hyvin peruskoulun opettajien koulutus nykyisin toimii?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (POP2004) kuvataan monipuolisesti perusopetuksen arvopohja, tehtävä ja rakenne. Tehtäviin kuuluu muun muassa oppilaan monipuolisen kasvun, oppimisen ja terveen itsetunnon kehittämisen mahdollistaminen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.

POP2004 ei ole varsinainen peruskoulujen opetussuunnitelma, vaan ne laaditaan koulu- ja kuntakohtaisesti POP2004:n ja valtioneuvoston eri asetusten perusteella. Käytännössä eri oppiaineiden viikkotuntimäärät voivat vaihdella hieman koulujen ja kuntien välillä, mutta yleisesti ottaen perusopetus järjestetään kaikkialla Suomessa varsin yhtenevän mallin mukaisesti: peruskoululaisen työviikko koulussa jakautuu vuosiluokasta riippuen noin 20–30 oppituntiin noin 10–15 oppiaineessa.

Perusopetuksen kohdistuvia muutospaineita

Perusopetukseen kohdistuu jatkuvasti sekä ulkoisia että sisäisiä muutospaineita. Erilaiset eturyhmät uudistaisivat mielellään opetusta

tuomalla kouluun uusia oppiaineita tai lisäämällä esimerkiksi yrittäjyys- tai kansainvälisyyskasvatusta nykyisiin oppiaineisiin.¹

Suomen PISA-tulosten (esim. Arinen & Karjalainen, 2007) lisäksi peruskoulu nousee mediassa suuriin otsikoihin lähinnä erilaisten väkivaltaan ja päihteisiin liittyvien ongelmalanteiden yhteydessä. Myös opettajien uupuminen työhönsä on ollut usein esillä ainakin ammattilehdissä. Ja yleisesti tunnettua lienee sekin, että huolimatta hyvästä menestymisestä kansainvälisissä oppimisvertailuissa koululaiset ilmoittavat viihtyvänsä koulussa huonosti. Toisin sanoen, vaikka perusopetuksen suhteelliseen tuloksellisuuteen voidaan yleisesti ottaen olla tyytyväisiä, monet oppilaat ja opettajat kokevat koulutyön arjen hyvinkin epätydyttäväksi.

Tarkempi analyysi paljastaa lisää sisäisiä syitä tarkastella nykyistä peruskoulua kriittisesti. Joka viidennellä peruskoululaisella on huomattavia puutteita lukutaidossa, ja ongelmat peruslaskutoimitusten hallinnan suhteen ovat vielä yleisempiä.² Syrjäytymisvaarassa olevien nuor-

1 Seuraavaa opetussuunnitelman perusteiden päivitystä varten on opetusministeriölle tehty esityksiä jo useammasta kymmenestä uudesta oppiaineesta tai aihekokonaisuudesta. Tieto perustuu keskusteluun opetusneuvos Armi Mikkolan kanssa maaliskuussa 2009.

2 PISA 2006 tutkimuksessa suomalaisnuorista joka viidennellä lukutaito oli korkeintaan tyydyttävä ja 5 %:lla välttävä tai jopa alle sen. Vaikka tulos edustaa suhteellisesti maailman huippua, ei se välttämättä ole absoluuttisesti hyvä. Peruskoululaisten matematiikan peruslaskutaitoja tarkastellaan mm. Liisa Näverin tänä vuonna valmistuvassa väitöstudiumuksessa. Esimerkiksi murtolukujen peruslaskutoimitukset hallitsee vain noin kolmannes peruskoulun päättöluokkalaisista. Tulos on merkittävästi huonompi 20 vuoden takaiseen tilanteeseen nähden. Viitteitä samanlaisesta osaamisen laskusta on myös eräiden muiden oppiaineiden osalta, ja tämä kehitys kaiken kaikkiaan näkyy myös opettajankoulutukseen tulevien opiskelijoiden osaamisen tasossa.

ten joukko arvioidaan vähintään kymmenissä-tuhansissa. Oireellista on sekin, että esimerkiksi yhteisöllisyys, ryhmän jäsenenä toimiminen ja vuorovaikutustaidot täytyy erikseen mainita koulutyötä ohjaavissa asiakirjoissa. Eivätkö nämä asiat kuulukaan itsestään selvästi jokaisen perusopetuksen luokan arkeen?

Vaikka kaikille sopivaa koulujärjestelmää tuskin voidaan edes kuvitella, eräs edellä mainittuja ongelmia selittävä – ja toisaalta korjattavissa oleva – peruskoulun piirre paljastuu seuraavan vertauksen avulla. Nykyinen tapa jakaa koulutyö erillisiin määrämittäisiin oppiaineisiin on samanlaista kuin jalkapalloilijaksi valmentaminen siten, että harjoitellaan erikseen kiintiömäärät juoksemista, pallon potkaisemista, sivurajaitteita jne. pääsemättä koskaan varsinaiseen jalkapallon pelaamiseen.

Toisin sanoen erilaisista opetuksen eheyttämiseen tähtäävistä toimenpiteistä huolimatta koululaisen työ jakaantuu enemmän tai vähemmän luonnottomiin osiin, joiden välinen suhde voi olla oppijan näkökulmasta jopa ristiriitainen. On kovin turhauttavaa päntätä esimerkiksi välimerkkien oikeaa käyttöä äidinkielen oppitunnilla, jos opettaja matematiikan tunnilla rikkoo näitä sääntöjä räikeästi. Samoin esimerkiksi humanististen aineiden opettajien asenteet luonnontieteitä kohtaan ja sivistymättömyys tällä alalla vaikuttavat huomattavasti oppilaiden motivaatioon opiskella näiden tieteiden alkeita – ja tietenkin päinvastoin. Mitä ylemmästä luokka-asteesta on kysymys, sitä kauemmaksi toisistaan nykyisen peruskoulun eri oppiaineet loittonevat. Ja tällöin on entistä todennäköisempää, että alunperin oppimishaluinenkin nuori jää väliinpuotojaksi ja menettää mielenkiintonsa koulua kohtaan. Oppilaiden, ja erityisesti lahjakkaiden oppilaiden, viihtymättömyydelle koulussa ja siitä seuraaville lieveilmiöille löytyy siis useita uskottavia selityksiä, jotka palautuvat peruskoulussa tehtävän työn organisointiin.

Kohti ehjää kokonaisuutta

Muun muassa David Perkins puhuu kirjassaan *Smart Schools* (1992) opetuksen tavoitteena olevasta generatiivisesta osaamisesta (*generative*

knowledge), jolla viitataan sellaiseen osaamiseen, joka jää aktiivisesti vaikuttamaan oppivelvollisuuden suorittamisen jälkeenkin. Tuoreemmissa kirjoissaan *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking* (1995, yhdessä Shari Tishmanin ja Eileen Jayn kanssa) ja *Making learning whole* (2009) Perkins kehittää edelleen kuvaa todellisiin ajattelutaitoihin keskittyvästä ja mielekkäästi tällaisessa kulttuurissa toimivasta koulusta suuntaan, jota voisi verrata siirtymiseksi yllä kuvatusta tekniikka-harjoittelusta varsinaisen jalkapallon pelaamiseen. Hyvin toimiva koulu päästää oppilaat jo varhaisessa vaiheessa oppimisen pelikentälle, jolla pelataan oikeaa peliä mutta pelaajien taidot ja kehitymisvaiheen huomioon ottavalla tasolla.

Miten peruskoulutyö pitäisi sitten organisoida, jotta meilläkin oppilaat pääsisivät pelaamaan oppimispeliä jo varhaisessa vaiheessa? Mieleen nousee hahmotelma, jossa alaluokkien työviikko koostuisi korkeintaan viidestä laajasta ja nykyisiä oppiaineita yhteenkokoavasta aihealueesta. Opetuksen eriytyminen useammaksi kapeammin fokusoiduksi oppiaineeksi voitaisiin jättää peruskoulun viimeisille luokille suosien sitä, että oppilas voisi valita oppiaineet lähinnä mielenkiintonsa ja jatko-opintosuunnitelmiansa mukaisesti.

Tässäkin mallissa äidinkielen monipuolisen luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen edellyttäneen oman oppiaineen statusta läpi peruskoulun, samoin matemaattisen ajattelun ja laskutaidon kehittyminen, mutta kaikki muu kouluun sopiva toiminta voitaneen järjestää 2–3 eri aihekokonaisuudeksi. Esimerkiksi vieraiden kielten opetus olisi luontevaa ja erityisesti poikien opiskelumotivaation kannalta mielekäästä integroida osaksi muiden asioiden opiskelua – tietenkin aktiivisessa vuorovaikutuksessa äidinkielen opetuksen kanssa. Taide- ja taitoaineiden opetus yhtenä kokonaisuutena ilman keinotekoisia raja-aitoja eri kulttuuri- ja taidemuotojen välillä tukisi entistä paremmin kunkin oppijan oman luovuuden löytymistä ja kehittymistä. Lisäksi se mahdollistaisi haastavampien projektien toteuttamisen ja siten tukisi esivallan kaipaamien innovatiivisten työskentelytapojen kehittymis-

tä. Ennen kaikkea opetuksen joustava organisointi 4–5 aihealueen kokonaisuuksiksi mahdollistaisi nykyistä huomattavasti paremmin kunkin koulun profiloitumisen vahvuusaloihinsa uhkaamatta liiaksi oppivelvollisten oikeutta yleisten kansalaistaitojen ja yleissivistyksen perusteiden opetukseen.

Myös opettajankoulutukseen kohdistuu muutospainetta

Samoin kuin perusopetukseen myös opettajankoulutukseen kohdistuu jatkuvasti muutospainetta. Niiden asioiden lukumäärä, joita erilaiset intressiryhmät odottavat opettajankoulutuksessa käsiteltävän, kasvaa jatkuvasti. Viime vuonna loppuun saatetun yliopistotutkintojen uudistuksen myötä esimerkiksi luokanopettajien tutkinnot paisuivatkin jonkin verran aiempaan nähden, ja opintojen suorittamisen tavoiteaika vaihtui neljästä vuodesta viiteen. Toisaalta myös tutkintojen sirpalemaisuus näyttää lisääntyneen: 300 opintopisteen kokonaisuus koostuu useimmissa opettajankoulutusohjelmissa muutaman laajemman opinnäytetyön lisäksi lähinnä 2–5 opintopisteen erillisistä opintojaksoista, joilla opetuksen muoto ja määrä on kiinnitetty hyvin tarkasti.

Toisin sanoen opettajankoulutusta vaivaa sama ilmiö kuin perusopetusta eli varsinainen pelin pelaaminen on korvautunut erillistemppujen tekniikkaharjoittelulla. Kuinka ehjän kokonaiskuvan opiskelija kykenee muodostamaan näin organisoidusta koulutuksesta? Jos vertaa opettajankoulutuslaitosten arkea esimerkiksi Alane Jordan Starkon kirjassaan *Creativity in Classroom* (2002) kuvaaman luovan koulun toimintakulttuuriin, on ero näiden välillä melkoinen. Nykyinen opettajankoulutus ei siis omalla konkreettisella esimerkillään juurikaan tue koulussa tavoiteltavien toimintatapojen kehittymistä. Ja on vaikeaa uskoa, että opettajankoulutus paranisi pilkkomalla 300 opintopisteen kokonaisuus entistäkin pienempiin paloihin, jotta kasvatuksen jokainen osa-alue ja erityismenettely voitaisiin edes jollakin tavalla käsitellä koulutuksen aikana.

Uudenlaista kasvattajia kouluun

Suomen PISA-menestyksen yhdeksi syyksi on nähty peruskoulun tasalaatuisuus; oppivelvolliset saavat oleellisesti samanlaista opetusta taustastaan ja asuinpaikastaan riippumatta. Toisaalta tällaisen homogeenisuuden taustalla voi nähdä vakaviakin ongelmia. Peruskoulun opettajiksi valikoituvat henkilöt eivät esimerkiksi edusta tasapuolisesti kaikkia ihmistyyppejä.³ Tämä ei voi olla vaikuttamatta siihen, millaiseksi toimintaympäristöksi peruskoulu on muodostunut. Ei olekaan ihme, että eräiden arvioiden mukaan suurin osa ihmisten hyödyllisestä oppimisesta tapahtuu koulun ulkopuolella.⁴

Perusopetuksen ja sen toteuttajan peruskoulun tärkein tehtävä on oppivelvollisten kasvataminen tasapainoisiksi ja sosiaalisiksi yhteiskunnan jäseniksi. On kuitenkin mieleltöntä ajatella, että vain nykyiset opettajankelpoisuusehdot täyttävät henkilöt edustaisivat kasvatuksen asiantuntijuutta. Jo lapsen vanhemmuus on varteen otettavaa kasvatuksen asiantuntijuutta eikä tällaista tai muutakaan kokemuksen tuomaa asiantuntemusta voida korvata millään teoreettisilla opinnoilla. Lisäksi käsitys hyvästä kasvatuksesta muuttuu koko ajan: esimerkiksi sadan vuoden takaista kasvatusihannetta jyrkästi noudattamaan pyrkivää opettajaa pidettäisiin nykyisin kyseenalaisena henkilönä toimimaan missään tehtävissä lasten kanssa.

Samanlainen yksipuolisuusongelma koskee myös opettajankoulutusta jo sen takia, että opettajankouluttajaksi päädytään ensisijaisesti teoreettisten tutkimusansioiden eikä käytännön kokemuksen tuomien kasvatusansioiden perusteella. On jopa täysin mahdollista päätyä opettajankouluttajaksi ilman päivänkään kokemusta työstä lasten parissa – tai mistään muustakaan

3 Jo opettajankoulutuksen opiskelijavalinta vaikuttaa siihen, että opettajaksi valikoituu ns. hyvien perheiden hyvin menestyviä nuoria. Lisäksi esimerkiksi luokanopettajaksi opiskelevista yli 80 % on naisia. Naisten osuus korostuu entisestään jo muutaman työvuoden jälkeen.

4 Erään National Science Foundationin rahoittaman tutkimuksen mukaan koulussa tapahtuvan oppimisen osuus olisi koko elämänsäkaaren kannalta noin 9 %:n suuruinen, ks. *The Learning in Informal and Formal Environments (LIFE) Center. NSF Science of Learning Center.* http://life-slc.org/?page_id=124.

työstä yliopiston ulkopuolella.

Edellä sanotun perusteella näyttää tarpeelliselta laajentaa sekä perusopetuksen että opettajankoulutuksen toteuttajien asiantuntijuuspohjaa korostamalla käytännön ja yhteiskunnan koko arkitodellisuuden tuntemisen merkitystä. Koulun osalta tämä voisi tapahtua esimerkiksi väljentämällä opettajien kelpoisuusehtoja tai luomalla kouluun perinteisten opettajien virkojen lisäksi myös muita kasvatusta tukevia työtehtäviä. Erityisesti vuorovaikutusta muun yhteiskunnan kanssa voisi lisätä määrä- ja osa-aikaisten ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa toteutettavan yhteisopettamisen (*co-teaching*) avulla. Tässä mallissa luokan toimintaa ohjaa yhden opettajan sijasta yhteisvastuullisesti useampi henkilö yhtä aikaa, ja tällaisen opetuksen lisäarvo perustuu kokemuspohjaltaan ja asiantuntijuuden osalta erilaisten ohjaajien vuorovaikutukseen (ks. esim. Roth & Tobin 2002). Kouluyhteisön sisäistä vuorovaikutusta voisi rikastaa jo sillä, että eri-ikäiset koululaiset osallistuisivat useammin yhteiseen toimintaan – näinhän lapset toimivat koulun ulkopuolisessakin maailmassa. Samanlaisia toimintamalleja voi tietenkin soveltaa myös opettajankoulutuksessa.

Toisaalta on mahdollista lisätä koulussa toimivien kasvattajien asiantuntijuutta päinvastaisellakin tavalla eli sisällyttämällä opettajankelpoisuuden ehtoihin tietty määrä työkokemusta koulun ulkopuolelta ja velvollisuus päivittää tätä kokemusta määrääjain. Näin toimimalla voitaisiin mm. vahvistaa opettajien itsenäisyyttä suhteessa oppikirjoihin; esimerkiksi matematiikanopettajat ovat opetustyössään varsin riippuvaisia oppikirjoista (Törnroos, 2004). Oppikirjariippuvuudesta puolestaan helposti seuraa se, että opettaja ei tunnista opettamiensa aineiden todellista merkitystä koulun ulkopuoliselle maailmalle eikä kykene arvioimaan niiden tietojen ja taitojen merkitystä, joita oppikirjoissa ei käydä läpi.

Ylipäätänsä niin koulujen, opettajankoulutuslaitosten kuin muidenkin sosiaalisten organisaatioiden onnistuminen tehtävässään riippuu oleellisesti siitä, kuinka hyvin erilaisten ihmisten osaaminen ja kokemukset kytetään muutta-

maan kollaboratiiviseksi toiminnaksi (ks. Perkins 2002). Tähän asti erityisesti luokanopettajien koulutus on kuitenkin tähännyt yksilön varustamiseen kaikilla välttämättömiksi katsotuilla tiedoilla ja taidoilla. Entistä globaalimmassa ja monisyisemmässä maailmassa tämä johtaa lopulta kestävämpään tilanteeseen: edes aineenopettaja ei voi olla asiantuntija kaikessa siinä, mikä koulua oman oppiaineen osalta koskettaa. Näin ollen ainakin peruskoulun osalta opettajankoulutuksen parempaa laatua pitäisikin etsiä siitä suunnasta, että opiskelija voi rauhassa kypsyä kasvatukseen – ja aineenopettajaksi opiskeleva myös oppiaineensa – vain joiden osa-alueiden todelliseksi asiantuntijaksi ja samalla oppia toimimaan laajemman asiantuntijayhteisön vastuullisena ja aktiivisena jäsenenä. Näiden tavoitteiden toteutumista voidaan tukea esimerkiksi organisoimalla merkittävä osa opinnoista riittävän laajoiksi projektikonaisuuksiksi, joihin opiskelijat osallistuisivat 2–4 hengen tiiminä, joiden sisäisestä työnjaosta ja toimintamalleista he vastaisivat hyvin pitkälle itsenäisesti. Opettajankouluttajan rooliksi muodostuisi näiltä osin siis lähinnä tiimien mentorina toimiminen.

Tällaisessa puheenvuorossa on tietenkin mahdollonta kuvata tyhjentyvästi, millainen nykyistä parempi peruskoulu olisi käytännössä, tai kuinka ratkaista koulun ja opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyvät käytännön haasteet. Perusopetuksen laadun edelleen kehittämiseksi on kuitenkin tarpeellista keskustella siitä, onko perusopetuksen ja opettajankoulutuksen tehtävänä tuottaa ”opetustemppujen tekijöitä” vai ”oppimispelien pelaajia”, ja siitä, pyritäänkö perusopetus tulevaisuudessakin toteuttamaan yksittäisten opettajien tekemän itsenäisen työn summana vai aidosti erilaisten kasvattajien muodostamien yhteistoiminnallisten yhteisöjen voimin.

Kiitän professori Jorma Enkenbergiä kannustavasta palautteesta ja näkökulmia avartavasta ajatustenvaihdosta.

Lähteet

- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. *PISA 06. PISA 2006 ensituloksia*. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm38.pdf>.
- Näveri, L. 2009. *Aritmetiikasta algebraan. Muutoksia osamissessa peruskoulun päättöluokalla 20 vuodenaikana*. Väitöskirjan käsikirjoitus.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino oy.
- Perkins, D. N. 1992. *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. New York: The Free Press.
- Perkins, D. N. 2002. *King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*. New York: Wiley.
- Perkins, D. N. 2009. *Making learning whole: how seven principles of teaching can transform education*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Roth, W.-M. & Tobin, K. 2002. *At the Elbows of Another: Learning to Teach by Coteaching*. New York: Peter Lang.
- Starko, A. J. 2005. *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Tishman, S., Perkins, D. N. & Jay, E. (1995). *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Törnroos, J. 2004. *Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana*. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kirjoittaja on Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajakoulutuslaitoksen johtaja.