



KOULU- KIRJA

Kym-me-nen myyt-ti-ä
suo-ma-lai-ses-ta
pe-rus-kou-lus-ta

Mai Allo

SUOMEN  PERUSTA

Sisällysluettelo

Toiminnanjohtajan saatesanat.....	5
Tekijän kiitokset.....	11
Tiivistelmä.....	13
Johdanto: Ajatuspaja takoo ajatuksia, mutta ei tee tiedettä	17
Neutraali opetussuunnitelma – kangastus?	18
Mitä meillä oli ennen peruskoulua?.....	21
Miksi mahdollisuuksien tasa-arvo ei riittänyt?.....	24
Myytti 1: ”Digiloikalla osaamisyhteiskuntaan!”	27
Digihypestä varoitettiin ajoissa	30
Myytti: ”Menneisyyttä haikailevat eniten ne, jotka eivät itse digiyhteiskunnassa selviä”	33
Myytti: ”Ruutuajan mittailu on eilispäivää... netti kuuluu lapsen ja nuoren elämään”	35
Myytti: ”Kiusaamista on ollut aina... kännykänkäyttöä ei voi kieltää, eikä sitä pystyttäisi valvomaan”	36
Myytti: ”Matematiikkaa oppii pelaamisen ja ohjelmoinnin ohessa, joten matematiikan ja tietotekniikan opetus sulautuvat luontevasti toisiinsa”	38
Kynää käyttävät huippututkijatkin.....	39
Myytti: ”Ilman digiopetusta ei olisi selvitty karanteenista”	40

© Suomen Perusta 2021

ISBN 978-952-7145-56-2 Koulukirja (painettu)

ISBN 978-952-7145-55-5 Koulukirja (pdf)

Ulkoasu: Janne Turunen

Suomen Perusta -ajatuspaja on saanut toimintaansa tukea Opetus- ja kulttuuriministeriöltä.

Kirjassa esitetyt näkemykset ovat kirjoittajien omia eivätkä välttämättä vastaa

Suomen Perusta -säätiön tai perussuomalaisen puolueen linjaa.

Myytti 2: ”Maailma muuttuu nopeammin kuin koskaan, ja tieto vanhenee hetkessä”	43
Myytti 3: ”Koska maaailma ei jakaudu oppiaineisiin, ei koulunkaan pitäisi – ilmiöopetus tukee kokonaisuuksien ymmärtämistä”	47
Myytti: ”Koulujen täytyy opettaa näkemään laatikon ulkopuolelle”	50
Myytti 4: ”Osaaminen lisääntyy, kun oppivelvollisuutta pidennetään”	55
Lisää oppimista vuosiin, ei vuosia oppimiseen!	57
Myytti 5: ”Hyvä numero, parempi mieli!”	61
Myytti: ”Jos meillä olisi päättökoe, opettajat keskittyisivät liikaa opetettavaan asiaan”	64
Myytti: ”Tasokurssit lokeroivat lapsia”	69
Asennetta, osaamista vai molempia?	71
Myytti 6: ”PISA näyttää peruskoulun ylivoimaisuuden”	75
Myytti 7: ”Se pieni ero on sosiaalinen konstruktio”	79
Professorin toive.....	84
Myytti 8: ”Oppikoulu oli paha, eriarvoistava ja elitistinen järjestelmä, joka joutaakin historian roskatynnyriin”	87
Pääsykokeista.....	89
Pönötyksenpurkajien hävitysvimmasta	94
Yksityiskoulu suomessa?.....	96
Myytti 9: ”Konservatiivit haluavat opetussuunnitelmaan omat arvonsa”	101
Myytti 10: ”Suomalainen opettaja on hyvin koulutettu”	105
Myytti 10+: ”Lahjakkaat pitävät kyllä huolen itsestään”	111
Median roolista peruskoulu-uudistuksessa ja vähän muuallakin	115
Johtopäätökset: Myytinmurtajaisten lopputulema eli ehdotuksia peruskoulun uudistamiseksi.....	121
Lähteet	124
Suomen Perusta -ajatuspajan julkaisuja.....	128

Toiminnanjohtajan saatesanat

Valtamediaan ilmestyi tammikuussa 2021 outoja otsikoita. Perussuomalaiset oli esittänyt huolensa kouluopetuksen politisoimisesta, ja pyrki kartoittamaan ilmiön laajuutta. Puolueen nuorisjärjestön kampanja oli pyytänyt koulujen oppilaita kertomaan kokemuksiaan, jos he ovat joutuneet syrjinnän tai kiusaamisen kohteeksi siksi, että kannattavat perussuomalaisia.¹

Opettajien ammattijärjestö OAJ ja media käänsi kiusaajat ja kiusatut ympäri ja koko viestin pääläelleen. Tämän narratiivin mukaan perussuomalaiset kävivät ”poliittista ilmiantokampanjaa”. Perussuomalaiset halusivat politiikan pois kouluista, ja saivat syytteet koulun politisoimisesta.

”Perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää kunnioittamaan ihmisoikeuksia ja lisäämään ymmärrystä ilmastonmuutoksen vakavuudesta, opettajataustainen kunnallisvaaliehdokas vastaa perussuomalaisten Jussi Halla-ahon kirjoitukseen”, uutisoi Uusi Suomi.²

1 YLE 13.1. <https://yle.fi/uutiset/3-11736052>

2 Uusi Suomi 18.1.2021 www.uusisuomi.fi/uutiset/opettajilta-suoraa-palautetta-jussi-halla-aholle-se-etta-nama-asiat-eivat-sovi-perussuomalaisten-arvoihin-kertoo-ennen-kaikkeaperussuomalaisista-itsestaan/da5d30c1-4bbf-4922-b024-1f43f7f75a4e

”Se että nämä asiat eivät sovi perussuomalaisten arvoihin kertoo ennen kaikkea perussuomalaisista itsestään”, oli eräs vasemmistoliiton ehdokas kirjoittanut Facebookissa.

Median ja kilpailevan puolueen edustajan argumentaatio on tämmälleen sitä samaa, mistä perussuomalaiset ovat olleet huolissaan kouluissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei taatusti ole sanottu, että perussuomalaiset tulisi leimata puolueeksi, joka ei kunnioita ihmisoikeuksia tai liikkeeksi, joka pyrkisi heikentämään ymmärrystä ilmastonmuutoksesta.

Perussuomalaiset kunnioittaa ihmisoikeuksia siinä missä muutkin puolueet. Muista puolueista poiketen perussuomalaiset myös tietävät, mitä ihmisoikeuksiin kuuluu ja mitä niihin ei kuulu. Esimerkiksi pyrkimys rajoittaa maahanmuuttoa kehitysmaista niillä keinoilla, joita perussuomalaiset kannattavat, ei loukkaa kenenkään ihmisoikeuksia.

Perussuomalaiset eivät myöskään vähättele ilmastonmuutoksen vakavuutta. Kysymys ilmastonmuutoksen vakavuudesta ei tosin edes ole puhtaasti tieteellinen kysymys. Kuinka haitallisena muutokset koetaan, on osittain riippuvainen näkökulmista ja painotuksista - yhdelle Etelä-Suomen lumettomat talvet ovat masentava tulevaisuudenkuva, toiselle helpotus. Paino sanalla osittain, toki ennustetut vaikutukset globaaliin ruokahuoltoon ovat huolestuttavia. Silti kysymys ei ole yhtä puhtaasti tieteellinen kuin se, paljonko planeetta lämpenee, kun hiilidioksidipitoisuus ilmakehässä tuplataan.

Perussuomalaisten kritiikki ”kiilusilmäistä ilmastopolitiikkaa” kohtaan perustuu kuitenkin ennen kaikkea siihen, ettei yksi pieni maa voi muita maita kunnianhimoisemmalla ilmastopolitiikalla saada juuri mitään aikaan - ja pahimmillaan ajaessaan teollisuutta Aasiaan tällainen ilmastopolitiikka voi jopa lisätä globaaleja hiilidioksidipäästöjä.

Onko liikaa vaadittu, että oppivelvollisuuskoulussa annettaisiin oppilaille totuudenmukainen kuva eri puolueiden tavoitteista ja ohjelmista?

Onko väärin vaatia, että koulut keskittyisivät opettamaan, miten biosfääri ja ilmakehä muuttuvat, kun ilmakehän hiilidioksidipitoisuus kasvaa, ja jättää poliittinen aktivismi oppilaiden ja opettajien vapaa-ajan harrastukseksi?

Olisiko oikeudenmukaista, että arvosidonnaisissa, katsomuksellisissa kysymyksissä kouluopetus antaisi oppilaiden kuulla eri näkemyksiä, jotta oppilaat voisivat muodostaa oman mielipiteensä?

Tässä raportissa valtiotieteen lisensiaatti Mai Allo käsittelee suomalaisen peruskoulun valuvikoja. Yksi niistä on näkemysten, asenteiden ja arvojen korostuminen samalla, kun vaatimustaso oppiaineiden varsinaisen oppisisällön suhteen on laskenut. Perussuomalaiset haluavat koulun, jossa opitaan enemmän tietoja ja taitoja ja vähemmän arvoja, asenteita ja mielipiteitä.

Koululaitoksen punavihertyminen median ja tieteen tapaan ei ole ainoa koulun ongelma. Koulun ohella koulua tutkiva tieteenala, kasvatustiede, on ideologisoitunut. Kasvatustiede taaiaan vaihtuvine ismeineen tuottaa opettajankoulutukseen ja koulupolitiikkaan jatkuvia uudistuksia, joille ei tarkemmassa tieteellisessä katsannossa löydy hyviä perusteluita. Liitutaululla, oppiainejaolla ja seinillä toisistaan eristetyillä luokkahuoneilla on funktionsa, vaikka edistykselliset ideologiat ovat halunneet niistä eroon.

Tämän vuoden alussa astui voimaan laki oppivelvollisuuden laajentamisesta toiselle asteelle. Tässä kirjassa käsitellään myös tuota uudistusta, vaikka se ei koskekaan suoraan peruskoulua. Oppivelvollisuuden pidentämisellä yritetään kuitenkin ratkaista ongelmaa, jonka juurisyy on peruskoulun heikkouksissa.

Perussuomalaisten puheenjohtaja Jussi Halla-aho piikitteli muita puolueita PS:n puolueenuevoston kokouksessa Lahdessa 2018:

Varsinkin vasemmisto julistaa puolustavansa pientä ihmistä. Tässäkään asiassa julistukset eivät kuitenkaan riitä eivätkä paranna pienen ih-

misen asemaa. Pieni ihminen on se, joka kärsii talouden globalisaatiosta, uusliberalismista ja holtittomasta maahanmuuttopolitiikasta eniten. Hän joutuu kilpailemaan työpaikoista ja kohtuuhintaisista asunnoista. Hänellä ei ole varaa yksityislääkäriin. Hän ei voi äänestää jaloillaan ja lompakollaan, kun oma asuinalue ja lasten lähikoulu ghettoutuvat. Isolla ihmisellä ei ole mitään hätää tämän kehityksen keskellä. Kansallismielisyys on, ja on aina ollut, pienen ihmisen aate, Halla-aho puhui kokousväelle.
(<https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/201809012201175427>)

Viisaita sanoja. Tässä kirjassa pohditaan kouluja ja koulutuspolitiikkaa hiukan samasta näkökulmasta. Vaikka kirjassa puolustetaan jopa vanhaa rinnakkaiskoulujärjestelmää - se oli tasa-arvonkin näkökulmasta mainettaan parempi - ei Koulukirja julista sen enempää elitismää kuin populismiakaan.

Peruskoulun tarkoitus oli edistää tasa-arvoa ja puolustaa pientä ihmistä siten, että kaikki pääsisivät kouluun vanhempien taustasta riippumatta.

Tämän hienon tavoitteen ohella ja lisäksi alettiin pyrkiä lopputu-

lostien tasa-arvoon. Kukaan ei saa olla toisia parempi ja päättötodistus kuuluu kaikille.

Tämän seurauksena vaatimustaso on vuosikymmenten mittaan laskenut niin alas, että kaikki peruskoulun käyneet eivät osaa edes lukea. Siitä kärsivät kaikki – sekä hitaat että nopeat oppijat.

Ammattikoulujen opettajat ihmettelevät, mitä tehdä lähihoitaja-opiskelijalle, joka ei erota mikrogrammaa milligrammasta, tai rakennusalan harjoittelijalle, jolle pitää selittää, että töihin pitää tulla sovitun aikaan.

Rikkaat voivat ostaa lahjakkaille lapsilleen yksityistunteja tai kuljettaa opinhaluiset muksunsa kaupunkien keskustojen kouluihin. Lähiön lahjakkaalle lapselle ei ole omaa erityisluokkaa, jonne voisi hakeutua opiskelemaan tosissaan, ja saada merkinnän todistukseen vaativien, syventävien kurssien suorittamisesta.

Helsingissä 8.2.2021

Marko Hamilo

Suomen Perusta -ajatuspajan toiminnanjohtaja

Mai Allo (s. 1963) on matemaattisten aineiden tutor-opettaja ja tietokirjailija. Hän on aiemmin työskennellyt Helsingin yliopistossa useissa erilaisissa opetus-, tiedotus- ja assistentin tehtävissä ja tiedetoimittajana. Koulutukseltaan hän on valtiotieteen lisensiaatti taloustieteestä ja luonnontieteen kandidaatti fysiikasta.

Vuonna 2017 Allo sai valtion tiedonjulkistamispalkinnon teoksestaan ”Yhdessä ilmakehässä – tieteen huipulle ydänturman jäljiltä”.

Tekijän kiitokset

Sydämellinen kiitokseni kaikille niille opettajille, tutkijoille ja muille asiantuntijoille sekä koululaisten vanhemmille, jotka ovat ovat tukenneet minua tämän kirjan tekemisessä keskustellen, kommentoiden, korjaten, vinkkejä antaen ja lähteitä etsien – ja myös näkemykseni haastaen.

Kaikki tämän kirjasen kannanotot ja mahdolliset virheet ovat kuitenkin yksin minun.

Monet kannustajistani ovat jo vuosia harrastaneet kanssani koulutiedepolitiikkaa. Olemme vaihtelevilla kokoonpanoilla kirjoittaneet artikkeleita ja lausuntoja, järjestäneet seminaareja ja vanhempainiltoja, lähettelleet päättäjille tutkimuspapereita ja niin edelleen.

Vierailimme myös Opetusministeriössä ja -hallituksessa 2015. Tulos jäi laihanlaiseksi, mutta muistelen silti hyvillä mielin tuotakin hanketta. Siitä ja paljosta muusta erityinen kiitos dosentti Marjatta Näätäselle, tekniikan lisensiaatti, opettaja Heikki Pokelalle, lehtori Timo Salmiselle, FT Tarja Shakespearelle ja kansanedustaja Wille Rydmanille.

Kohti uusia tuulimyllyjä, eikö vain?

Espoossa 8.2.2021

Mai Allo

Tiivistelmä

Suomalainen koulutusjärjestelmä on komea saavutus. Erityisesti voimme ylpeillä sillä, että peruskoulutuksen saavat täällä kaikki ilmaiseksi ja kotitaustastaan riippumatta. Opettajista valtaosa tekee työnsä erinomaisesti, vieläpä kutsumuksesta. Maksuttomat kouluateriat ja oppilashuolto kruunaavat koko komeuden.

Edellä lueteltuja peruskoulun arvokkaita ominaispiirteitä kannattaa ja pitää vaalia tulevaisuudessakin.

Mutta mistä johtuu, että ammatti- ja korkeakoulujen opettajat ovat jo pitkään nähneet opiskelijoiden lähtötason laskevan? Miksi kaikki päättötodistuksen saaneet eivät osaa lukea? Miksi insinöörifuksille pitää selittää, miten murtolukuja kerrotaan ja jaetaan? Ydintaitojen rapautuminen ei ole kuvittelua. Siitä havaittiin selkeitä merkkejä ainakin vuosikymmen ennen ensimmäistäkään Pisa-testiä.

Peruskoulun katsotaan edistäneen tasa-arvoa ja solidaarisuutta sekä kohottaneen lasten itsetuntoa, kuten aikanaan toivottiinkin. Tajaan vaihtuvista opetussuunnitelmista päätellen peruskoulu – ja samalla koko koulutusjärjestelmä - tavoittelee edelleen kaikkea muutakin hyvää ja kaunista monikulttuurisuudesta kestäväan kehitykseen.

Mutta lisääkö peruskoulu *osaamista*?

Virallisen totuuden mukaan kyllä, ovathan sekä yleisö, poliitikot että valtamedia aina 70-luvun alusta näihin päiviin asti pitäneet peruskoulua lähes pyhänä asiana. Osaamisen perään kyselijät on useimmiten leimattu muutosvastarintaisiksi, vanhanaikaisiksi, elitisteiksi tai äärioikeistolaisiksi. Heidän on väitetty määrittelevän osaamisen liian kapea-alaisesti, teknisesti tai oppiainesidonnaisesti.

Kaikki itseään edistyksellisinä pitävät poliitikot, toimittajat ja kansalaiset ovat halunneet nähdä osaamisen ”laajemmin” ja ”kokonaisvaltaisemmin”. Käytännössä se on johtanut siihen, että kouluille pinotaan toinen toistaan laveampia ja ylevämpiä, enemmän tai vähemmän poliittisia tavoitteita samaan aikaan kun sen ydintehtävä, tietojen ja taitojen harjoittaminen, on jäänyt vähemmälle.

Kaikkein nihkeimmin peruskoulun aatteellisimmat puolestapuhujat ovat suhtautuneet opitun testaamiseen ja mittaamiseen. Kansakuntana Suomi toki on ottanut osaa PISA:n kaltaisiin mittelöihin, mutta muutoin ajatuskin esimerkiksi kaikille yhteisistä päättökokeista on torjuttu jyrkästi. Yksilöiden välistä vertailua on haluttu välttää ja kykyerot häivyttää monimutkaiseen sanahelinään.

Hämmentyneiden vanhempien ja opettajien annetaan ymmärtää, että tiheään toistuvat koulu-uudistukset ovat jollakin tavalla luonnonvoimaisen välttämättömiä, tieteeseen ja tutkimukseen perustuvia, lapsen ja opiskelijan kehitystä parhaiten tukevia. Julkisuudessa painattelevat kasvatusalan gurut vakuuttavat, että numeroarvostelusta luopuminen, seinien kaataminen, oppiainejaon hylkääminen tai miljööainvestoinnit digilaitteisiin ovat ehdottoman tärkeitä ”tulevaisuuden taitojen” takaamiseksi.

Epäilijöiden rooliksi on jäänyt omien, jämähtäneiksi leimattujen ajatustensa häpeäminen. Jokin hahmoton, arvostelun yläpuolelle yltänyt hengen voima tuntuu tietävän täsmälleen, millainen tulevaisuus on ja miten meidän siihen tulee valmistautua.

Mutta tosiasiasa se, millaista koulujärjestelmää pidetään ”hyvänä” tai ”parhaana”, on arvovalinta. Mikään tieteenala ei voi kertoa, mikä vaihtoehto on paras. Tutkimustuloksia on monenlaisia, ja se, mikä niistä nähdään tärkeimpänä tai mitä niistä halutaan tuoda esiin, riippuu katsantokannasta. Yhtä oikeaa ei ole.

Vaihtoehtojen punnintaa ei ainakaan helpota se tosiasia, että kasvatustieteessä erilaiset ismit ja ideologiat ottavat vallan helpommin kuin monilla muilla aloilla. Trendikkäänä pidetty suuntaus pääsee hegemoniseen asemaan niin, että kriittiset äänet jäävät katveeseen tai niille viitataan kintaalla.

Tämä kirja käy läpi peruskouluun liittyviä myyttejä. Esimerkiksi PISA-arvioinnin sisältö ja merkitys on usein tulkittu virheellisesti, jopa takavuosina, jolloin testitulokset vielä mairittelivat Suomea. Kirjan sivuilla ruoditaan myös mantraa siitä, jonka mukaan opetusta pitää jatkuvasti myllätä, ”koska maailma muuttuu nopeammin kuin koskaan” ja ”kaikki tieto vanhenee yhä nopeammin”.

Otamme siis suurennuslasin käteen ja selvitämme, mitkä asiat ”muuttuvat vauhdilla” esimerkiksi matematiikan ja fysiikan perusteissa tai äidinkielen syvärakenteissa. Tulos: ei mikään. Entä onko lasten ja nuorten oppimiskyvyssä tai kehitysnopeudessa tapahtunut jokin dramaattinen hyppäys vaikkapa sadan vuoden takaiseen verrattuna? Ei.

Näytämme myös, että kaikkialla ylistettyjen digitaalisten opetusmenetelmien heikkous osoitettiin monissa tutkimuksissa jo yli vuosikymmen sitten.

Edellä esitetyn ohessa pohdin, millaisia valuvikoja peruskouluun syntyi silloin, kun sitä oltiin vasta luomassa. Kun eriarvoistavana pidetty ns. rinnakkaiskoulujärjestelmä purettiin, heitettiinkö lapsi (sic!) pesuveden mukana?

Pitäisikö ottaa yksi askel taakse, että päästään kaksi eteenpäin?

Ajatuspaja takoo ajatuksia, mutta ei tee tiedettä

Ajatuspajojen tehtävä on takoo ajatuksia. Wikipedia ilmaisee asian näin: think tank tuottaa ratkaisuehdotuksia ja näkökulmia yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin ongelmiin. Se ei kuitenkaan tarkoita, että pajat pyrkisivät akateemiseen tai tieteelliseen täydellisyyteen, mikä kuuluu tai minkä pitäisi kuulua yliopistojen tontille.

Tämä(kin) kirja toki perustuu tutkimuksiin, väitöskirjoihin, asiantuntijahaastatteluihin ja yliopiston kurssikirjoihin, mutta ei tarjoa uusia tutkimustuloksia saati menetelmiä, vaan näkökulman jo olemassa olevaan tietoon. Niinpä kirjoittajan ja haastateltavien oma ääni kuuluu sekä riveillä että rivien välissä.

Toisaalta – tutkijan tai yliopiston arvomaailma ja mielipiteet puskevat läpi valitettavan usein myös varsinaisessa tieteellisessä tutkimuksessa, jota virallisesti pidetään neutraalina. Yliopistojen ja niihin rinnastettujen tutkimuslaitosten logojen takaa saattaa paljastua hyvinkin värittyneitä kysymyksenasetteluja, menetelmävalintoja ja johtopäätöksiä.

Ajatuspajat ovat vapaita puolueettomuuden vaateesta, joten niiden ei tarvitse peitellä kannanottojaan. Siksi ajatuspajojen tuotokset täydentävät mainiosti sekä yliopistojen että valtavirtamedian tarjontaa, uutisointia ja näkökulmia. Ties vaikka niistä joskus löytyisi jotain sellaista, joka muilta on jäänyt huomaamatta tai jota ei yliopistoissa haluta käsitellä.

Toivottavasti tämäkin kirja liikauttaa ainakin yhden kytkimen uu-

teen asentoon lukijansa päässä.

Trigger warning: Tässä kirjassa siteeratut ja esitellyt tutkimukset osoittavat joko suoraan tai epäsuorasti, että monet ihmisen ominaisuudet ovat biologis pohjaisia tai sukupuolisidonnaisia ainakin tilastollisesti tarkasteltuna. Ken ei sitä kestä, lopettakoon lukemisen tähän.

NEUTRAALI OPETUSSUUNNITELMA - KANGASTUS?

Monet kasvattajat, opettajat ja konservatiivipoliitikot tulevat luultavasti löytämään mielipiteilleen tukea tästä kirjasta ja sen esiin nostamien tutkijoiden tuloksista. Näin siksi, että kirja myötäilee useassa kohdassa peruskoulun nykymenoon kriittisesti suhtautuvien kansalaisten näkemyksiä, kuten ehdotuksia kännykän käytön rajoituksista tai feminismissivapaista vyöhykkeistä.

Myös itse kannatan sellaista koululaitosta, jossa opetettaisiin tietoa ja taitoja, mutta pidettäisiin ideologinen kasvatus minimissään. Siksi onkin harmillista joutua jo tässä vaiheessa toteamaan, että ”neutraali opetussuunnitelma” saattaa silti osoittautua kangastukseksi. Se pysyy horisontissa ja liikkuu tavoittelijansa edellä: täysin ”neutraalia” tai ”objektiivista” opetussuunnitelmaa kun ei ole ainakaan tähän asti pystytty tekemään juuri koskaan tai missään.

Kouluhistorioitsija ja yliopistonlehtori Jari Salminen selittää ilmiön mainiossa kirjassaan (2012) sillä, että opetussuunnitelma on aina ja kaikkialla asiakirja, joka väistämättä heijastelee ympäröivän yhteiskunnan ja valtion toiveita siitä, millaiseksi kansalaisten halutaan kasvavan. Toive vain on vaihdellut ja yhä vaihtelee ajan ja paikan mukana. Oppilasta koulitaan luku- ja laskutaidon ohella aina johonkin: isänmaallisuuteen, islamiin, ateismiin, feminismiin, kansallissosialismiin, kommunist-

miin... vallitsevat moraalikäsitteet ja geopolittiset realiteetit tuntuvat päätyvän miltei luonnonlain voimalla samaan pakettiin aapisten ja kerrotaulujen kanssa.

Suomi ei ole tässä poikkeus. Eikä ole koskaan ollutkaan.

Venäjän tsaari virkakuntineen tuki monin tavoin Suomen suuriruhtinaskunnan kouluja ja yliopistoa, mutta puuttui samalla opetukseen, virkanimityksiin ja jopa oppiainejakoon. Itsenäisyyden alkuvuosikymmeninä koulut kasvattivat oppilaitaan kansallistunteeseen, isänmaallisuuteen ja jumalanpelkoon. Näin haluttiin myös yhtenäistää sisällissodan kahtia jakamaa kansaa. Jatkosodan jälkeen sinivalkoisia äänensävyjä piti taas vaimentaa, jotta suuri itänaapuri ei ärsyyntyisi.

1960-luvulta alkaen alettiin rakentaa peruskoulua tasa-arvon ja solidaarisuuden hengessä (Salminen 2012, ks. myös Niemi 2019). Tarkoitus lienee ollut hyvä eli avata opintie myös varattomien perheiden lapsille. Käytännössä tämän tavoitteen ohella ja lisäksi ajettiin myös aivan muita asioita.

Vasemmisto- ja erityisesti sen akateeminen versio, kulttuuriradikalismi, nousivat 1970-luvulle tultaessa miltei hegemoniseen asemaan virkakoneistossa, poliittisten päätösten valmistelussa, yliopistoissa, taiteessa ja mediassa (esim. Teperi 1995; ss. 270-279). Jälki näkyi ja näkyy vieläkin peruskoulun opetussuunnitelmissa ja arjessa. Väitän, että 2020-luvun koulu monikulttuurisine, antirasistisine ja ympäristöpoliittisine painotuksineen on tuon yli 60 vuotta sitten valtaan päässeeseen eetoksen hengenheimolainen ja jälkeläinen.

Ehkä neutraalin, ”objektiivisen” opetussuunnitelman laatiminen jää ikuisiksi kangastukseksi, mutta sitä kohti kannattaa ja voi silti pyrkiä.

Tämä kirja pohtii, miksi ja miten se pitäisi tai miten sen voisi tehdä. Täydellistä ratkaisua ei tietenkään kannata odottaa. Sellaista eivät ole muutkaan löytäneet, vaikka etsitty on, ja vielä paljon nimekkäämmin voimin kuin tässä yhteydessä. Koulutuksesta ja kasvatuksesta kun

on kiistelty yli 2000 vuotta (Salminen 2012; ks. myös Saari 2021). Jopa keskustelun argumentit puolesta ja vastaan toistuvat vuosisadasta toiseen häkellyttävän samankaltaisina.

”...opettaja pelkää ja mielistelee oppilaita, oppilaat halveksivat opettajiaan ja ohjaajiaan... vanhuksat alentuvat nuorten tasolle, ovat kovasti hauskoja ja matkivat nuoria, jotta eivät vaikuttaisi äreiltä ja määrääleviltä...” (Platon, ”Valtio”, noin 425-347 eaa)

”...kasvatuksen tehtävistä on nykyään erimielisyyttä. Kaikilla ei ole samaa käsitystä siitä, mitä nuorisolle tulee opettaa hyvettä ja parasta elämää varten... ei ole lainkaan selvää, pitääkö nuorisoa valmentaa tavoittelemaan elämässä hyödyllistä vai hyvettä vai korkeampia päämääriä...” (Aristoteles, Platonin oppilas, noin 425-347 eaa)

”...älkөөn hän oppiko jo valmista tiedettä, vaan keksikööän hän oman tie-teensä” (Rousseau, *Emile*, (1712-1778)

”...autonomian ja pakon välinen ristiriita on kasvatuksen suurimpia kysymyksiä” (Immanuel Kant 1724-1804)

”...on löydettävä opetusverkkoja, jotka lisäävät jokaisen mahdollisuuksia muuttaa elämänsä jokainen hetki oppimisen, osallistumisen ja harrastuneisuuden hetkeksi” (Ivan Illich 1972)

”...youngsters must have a decent education if they are to have a better future... that opportunity is all too often snatched from them by hard left education authorities and extremist teachers... children who need to be able to count and multiply are learning anti-racist mathematics or whatever that may be.” (Margaret Thatcher 1987) suom. ”Nuoret tarvitsevat

kunnon koulutuksen tavoitellakseen parempaa tulevaisuutta... mutta ää-rivasemmistolaiset opetusalan auktoriteetit ja radikaaliopettajat vievät heitä tämän mahdollisuuden... kertotaulun ja yhteenlaskun sijasta lapsille opetetaan antirasistista matematiikkaa ja muuta vastaavaa, mitä se nyt sitten lieneekin...”

”Matematiikalla on kolonialistinen menneisyys... matematiikka välittää läntistä ajattelutapaa, ja olisi naiivia olla näkemättä, että matematiikka edistää sodalle myönteistä mielentilaa ...

...Matematiikan opettajina velvollisuutemme on edistää rauhaa, demokratiaa ja ympäristönsuojelua... Etnomatematiikka tarjoaa tähän mahdollisuuden” Ubiratan d’ Ambrosio 2016 (otteet teoksesta *Critical Mathematics Education* 2016, mm. ss. 26, 29-34; 44; 70. Teos kuuluu ainedidaktiikan opettajaopintoihin Helsingin yliopistossa)

MITÄ MEILLÄ OLI ENNEN PERUSKOULUA?

Lyhyt vastaus otsikon kysymykseen on tämä: meillä oli ennen peruskoulua paljon. Ällistyttävän, ihmeellisen paljon.

Peruskoulu ei syntynyt tyhjästä eikä se ilmestynyt äkillisen sosiaalisen innovaation tuloksena. Suomi on ollut koulutusmyönteinen maa aina – siis jo kauan ennen itsenäistymistään tai vuonna 1921 säädettyä lakia oppivelvollisuudesta.

Lähes kolmesataa vuotta sitten eli armon vuonna 1740 Turun konsistori määräsi, ettei ketään tule ripille päästämään ilman osoitettua sisälukutaitoa. Aakkosten tankkaaminen halukkaille ja myös haluttomille pantiin papiston huoleksi niin maalla kuin harvalukuisissa kaupungeissa. Ruukinpatruunat pystyttivät tehtaittensa yhteeseen kouluja, joissa

opetettiin lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen alkeita.

Suuren nälänhädän aikoihin - vuonna 1866 - astui voimaan kansakouluasetus, joka koski myös naisia. Kansaa, köyhääkin, patisteltiin kirjojen ääreen lukukinkereillä ja kiertokouluissa. Koulutusta korostivat ohjelmaluonnoksissaan myös Cygnaeuksen, Snellmanin ja Canthin kaltaiset kansallisfilosofit, valtiomiehet ja -naiset. Puuvillatehtailijat perustivat kouluja omalle työvälleen ja näiden perheille. Yksityishenkilöt ja yhdistykset ympäri maata keräsivät rahaa ja rakennustarvikkeita oppikouluja ja kansanopistoja varten.

Autonomian ajan aineksista oli 1900-luvun alkuvuosikymmenille tultaessa ehditty siten luoda ns. rinnakkaiskoulujärjestelmä (ks. tarkemmin luku 8). Siihen kuului pakollinen, kaikille ilmainen nelivuotinen kansakoulu, josta siirryttiin kansalaiskouluun tai sitä arvostetumpaan, mutta maksulliseen oppikouluun.

Oppikoulun lukukausimaksut rasittivat köyhimpien perheiden taloutta ja katkaisivat opintien kokonaan varsinkin, jos lapsen toivottiin mieluummin menevän ansiotyöhön kuin istuvan pulpetissa. Toisaalta sekä valtion että yksityisissä oppikouluissa tarjottiin vapaaoppilaspaiikkoja vähäosaisten lapsille niin, että joissakin luokissa jopa enemmistö oppilaista opiskeli vapaapaikalla. Lisäksi kunnat perustivat täysin maksuttomia oppikouluja 1960-luvun alusta lähtien. Niihin päästäkseen ei tarvinnut muuta kuin läpäistä pääsykoe. Eivätkä yksityistenkään oppikoulujen ovet auenneet pelkällä rahalla tai vanhempien asemalla, vaan koepisteillä. Pääsykokeella testattiin varsinkin laskennon, matematiikan ja äidinkielen taitoja.

Ainakin periaatteessa oppikoulu oli siten avoin kaikille, joiden kyvyt ja halu riittivät karsintarajan ylittämiseen.

Peruskoulu-uudistuksella pyrittiin eroon järjestelmästä, jonka varsinkin vasemmisto katsoi vahvistavan luokkayhteiskuntaa ja jakavan lapset jo varhaisessa vaiheessa vuohiin ja lampaisiin. Oppikoulun

opetussuunnitelmaa moitittiin myös liian teoreettiseksi. Käytännölläheisyyden vaatimus liittyi myös tuon ajan työelämän muutokseen: jatkosodan jälkeen teollistuminen eteni vauhdilla, kansainvälinen kauppa kasvoi ja Suomi alkoi kaupungistua. Niinpä tarvittiin yhä enemmän sellaista työvoimaa, jolla oli sekä kansakoulua laajempi yleissivistys että monipuolistuvassa elinkeinoelämässä sovellettavia taitoja (Niemi 2019).

Käsittelen monia rinnakkaiskoulujärjestelmän ulottuvuuksia tarkemmin tämän kirjan myöhemmissä luvuissa. Tämän kirjaseen johdannoksi totean vain sen, että Suomi on menneiden vuosisatojen köyhyydestään, alustalaisasemastaan ja kokemistaan sodista huolimatta sijoittanut paljon voimavaroja niin varhais-, ammatti- kuin korkeakoulutukseenkin. Vaikka systeemi ei ollut aukoton, se oli olosuhteet huomioiden ottaen ällistyttävän kattava.

Lukutaitoinen piika ei ollut harvinaisuus, moni tehdastyöläinen osasi kirjoittaa ja laskea – vieläpä hyvin. Itse ihailen kauan sitten edesmenneen isoäitini isoäidin (synt. noin 1840) kirjoittamia kirjeitä. Kuinkahan moni meistä 2020-luvun bloggaajista ylittää yhtä rikkaaseen, sanastoltaan monipuoliseen ja kieliopillisesti puhtaaseen ilmaisuun?

Suomalaisen koulun ja koulutuksen historia on tutustumisen arvoinen, suorastaan komea tarina luettavaksi kenelle tahansa. Ennen kaikkea tuo historia auttaa ymmärtämään, että peruskoulun ylistyksestä ja suitsutuksesta osa pitäisi kohdentaa tarkemmin ja analyttisemmin.

Yhteiskuntamme korkea sivistyksen ja teknologian taso, kansainvälinen menestys, Nokia-ihmeet tai kapellimestari-ilmio nousevat pohjalta, joka on paljon leveämpi kuin 50-vuotiaan peruskoulun tarjoama alusta. Kerettiläinen voisi väittää, että tuo pohja ehdittiin aikanaan pönkittää niin laveaksi ja tukevaksi, ettei sitä peruskoulun oppisuunnitelmiin istutetuilla ismeillä hetkessä romuteta. Mahdolliset murtumat ja niitä seuraavat romahdukset näkyvät vasta vuosikymmenien viiveellä.

Mutta nurkissa natisee jo.

MIKSI MAHDOLLISUUKSIEN TASA-ARVO EI RIITTÄNYT?

Peruskoulu-uudistusta alettiin valmistella Suomessa 1950-luvun lopulla, ja vauhti kiihtyi seuraavaa vuosikymmentä kohti (Niemi 2019; Teperi 1995; Salminen & al 1995 ja Salminen 2012). Alkuperäinen tavoite oli saattaa kaikki lapset alkeisopetusta seuraavan, yleissivistävän koulutuksen pariin. Köyhyyden takia kukaan ei saisi jäädä kansakoulun jälkeistä oppia vaille. Onneksi tuo sinänsä jalo tavoite saavutettiin.

Kotitaustojen eron tasoittaminen ei uudistajille kuitenkaan riittänyt, vaan sosioekonomisen tasa-arvon ohella ja lisäksi koko koulujärjestelmä myllätettiin myös sisällöllisesti. Yksityisoppikouluista suurin osa päätyi valtion haltuun, ja jäljelle jäävien yksityiskoulujen itsenäisyyttä kavennettiin huomattavasti. Opetussuunnitelmat ja arvosanakriteerit pantiin kaikkialla uusiksi paloittain tai kertarysäyksellä.

Nelaset seuraamuksineen siirtyivät historiaan, matematiikasta ja kielistä siivottiin hankalimpina pidetyt asiakokonaisuudet pois, pääsykokeet ja myöhemmin myös tasokurssit sekä muut vähänkin karsintaan viittaavat käytännöt lakaistiin menneisyyden roskatynnyriin. ”Osaamisen” ja opitun osoittamisen sijasta avainsanaksi tuli ”osallistuminen”. Jälkiä korjataan vielä tänäkin päivänä ja pitkälle tulevaisuuteen.

Kysymys, johon en ole kouluhistoriasta tai muistakaan dokumenteista löytänyt tyhjentävää vastausta, on tämä: jos peruskoulun esitaiteelijat tavoittelivat tasa-arvoa, miksi he eivät vain yksinkertaisesti poistaneet lukukausimaksuja silloisista yksityisoppikouluista tai laajentaneet kunnallista oppikoulu- ja ammattikouluverkkoa?

Miksi kaikilta kouluilta vietiin mahdollisuus valikoida oppilaansa – eivätkö uudistajat itsekään luottaneet omaan mantraansa, jonka mukaan kaikki oppivat kaikkea ja suoriutuvat koulussa, kunhan sinne vain pääsevät?

Edellä esittämäni, kysymyksen muotoon pukemani tulkinta selittäisi sen, että peruskoulu on ensi vuosistaan lähtien niin kiihkeästi keskittynyt peittämään, hälventämään ja piilottamaan yksilöiden ja koulujen välisiä eroja.

Siellä, missä erot väistämättä pyrkivät pulpahtamaan pintaan, ne on pyritty painamaan alas tai kätkemään ”opetuksen uudistuksiksi” nimetyillä keinoilla, kuten siirtymällä yksilösuorituksista ryhmätöihin, kaikille yhteisistä minimivaatimuksista ”räätelöityihin opintopolkuihin”, yksiselitteisistä tehtävänannoista ”projekteihin” ja ”portfolioihin”, numeroarvostelusta kehityskeskusteluihin eli eufemismeja vilisevään sanahelinään, taitojen harjoittamisesta henkilökohtaisen luovuuden korostamiseen, ja niin edelleen.

2000-luvun koulu ja sen kiihtyvällä tahdilla toisiaan seuraavat muutokset ismeineen ja digiloikkineen on tuon vuosikymmenten takaisen, peruskouluuutteen kylkiäisenä kulkeneen kulttuuriradikalismien hengenheimolainen. Ja juuri tuosta samasta ajattelutavasta nousee myös vastikään läpi ajettu oppivelvollisuuden pidentäminen. Kyseinen ajattelutapa on työntänyt juurensa syvälle ja pitkälle suomalaisen yhteiskuntaan ja ihmisten mieliin. Mutta ei sitä tarvitse silti pitää luonnonlakina. Siksi tämä kirja muistuttaa kahdesta asiasta:

- 1.** Koulua voi viedä myös toiseen suuntaan, jos halutaan,
- 2.** ja silti voidaan edelleen pitää kiinni tärkeimmästä eli siitä, että kaikki lapset pääsevät kouluun ja kehittämään kykynsä mahdollisimman pitkälle kotitaustastaan riippumatta.

Ja nyt niihin kymmeneen myyttiin.

”Digiloikalla osaamisyhteiskuntaan!”

Joulukuussa 2020 moni hieraisi silmiään avatessaan aamun Hesarin. Pääkirjoituksessa kerrottiin tuoreesta kasvatustieteen väitöskirjasta, jonka mukaan digitaaliset opetusmenetelmät ja -laitteet heikentävät oppimistuloksia. Pääkirjoitus raportoi myös siitä, että väitys osoitti avointen oppimisympäristöjen aiheuttavan enemmän haittaa kuin hyötyä.

Lehden kuvaama tutkimustulos tuskin yllätti niitä vanhempia ja opettajia, jotka ovat joko maalaisjärjellään, kokemuksen kautta tai aiempien tutkimustulosten perusteella tienneet jo pitkään, miltä näyttää todellisuus digiloikan takana.

Uutta sen sijaan oli se, että valtakunnan päälehti uutisoi etusivullaan kriittisesti asiasta, josta se on aiemmin kirjoittanut silmiinpistävän positiiviseen sävyyn. Arvoliberaaleimmat tutkijat, poliitikot ja viranomaiset ovat yleensä saaneet tehokkaasti viestinsä läpi laatulehdissä. Useimpien toimittajien ja mediäväen tavoin he ihailevat koulua, jossa mennään uusimpien tuulien mukaan – se kun ”on tätä päivää”, ”eikä koulu voi katsella peruutuspeiliin”. Niinpä digiloikkakin on ollut isojen viestinten, ajatushautomoiden ja somen erityissuojeluksessa.

Nyt HS kuitenkin päästi ääneen Aino Saarisen, tutkijan, joka tuloillaan himmensi monen kasvatusgurun, koulutuspolitiikon ja koulumaailmaan lonkeronsa levittäneen tietotekniikkayrityksen hohdetta. Saarinen kun tuli tutkimuksellaan sohaisseksi saman tien useitakin

kouluihin juntattuja uudistuksia, kuten oppiainejaon purkamista ja avoimia oppimisympäristöjä.

Pian HS uutisoi toisestakin kasvatustutkijasta, tohtori Antti Saaresta. Hän on analysoinut (mm. 2017, 2021), millaisella retoriikalla päättäjät ja suuri yleisö on saatu uskomaan koulujen digitalisaation välttämättömyyteen. Saaren tulokset vahvistivat oikeansuuntaisiksi monen äidin, isän ja opettajan epäilykset, jotka on vuosikausia jyrätty digipropagandaan kuuluvilla iskulauseilla.

Digihypen kriitikoita myönteisesti käsitteleviä uutisia ja artikkeleita voi siten tervehtiä ilolla. Niiden kautta lukeva yleisökin toivottavasti innostuu kysymään, millä motiiveilla ”tulevaisuuden kannalta välttämättömiin” koulu-uudistuksiin ryhdytään. Ehkä joku etsii käsiinsä alkupe räislähteitäkin. Viimeistään niitä selaamalla käy ilmi, että opetuksen ja oppimisen tutkijat eivät ole missään vaiheessa seisseet yhtenä rintamana viime vuosien tai edes viime vuosikymmenten koulu-uudistusten takana.

Saarisen väitöskirja tai Saaren analyysi eivät siis olleet ensimmäisiä tai ainoita tutkimuksia, jotka paljastivat suunnattomia summia maksaneen koulujen digiloikan tai ilmiöopetuksen kaltaisten ”oppimisen vallankumousten” kiistanalaisuuden. Samaan lopputulokseen eri menetelmillä päätyneitä tutkimuksia on julkaistu läpi koko 2000-luvun ja aiemminkin. Ne vain eivät ole päässeet samalla tavalla läpi julkisuudessa ja koulutuspolitiikassa kuin edistyksellisyydellään hehkuttava akateeminen kultti. Digitalisaation myönteisistä vaikutuksista oppimiseen ei ole milloinkaan löytynyt selkeää tutkimusnäyttöä.

Opetushallituksen ja ministeriön soisi rehellisesti myöntävän, että koulut haluttiin ja oli päätetty digitalisoida, ja siksi esiin nostettiin vain sellaista tutkimusta, joka tätä valmiiksi päätettyä päämäärää tuki. Ja jos tarkoitukseen sopivaa tutkimusta ei löytynyt, pyritettiin puppugeneraattoria, jota Saari retoriikka-analyysissaan (2017) kuvailee.

Sama ptee laajemminkin. Yleisesti hellitty käsitys suomalaisen pe-

ruskoulun ylivoimaisesta paremmuudesta kaikkiin maailman muihin koulusysteemeihin verrattuna on mielipide ja arvonaikemus. Sen tueksi toki löytyy tutkittuja tosiasioita ja moraalifilosofisia näkökulmia, mutta niin löytyy täysin vastakkaisellekin näkemykselle. Miksi siis vain yhtä käsitystä pidetään virallisesti oikeana niin, että se läpäisee kaikkien koulujen arjen?

Ehkä monikulttuurisuutta ja demokratiaa kannattavassa maassa voisi sallia nykyistä laajemman koulujen kirjon. Tällä hetkellä valmiista muotista saavat jossain määrin poiketa vain Steiner-pedagogiikkaan nojaavat tai kristilliset opinahjut sekä painotettua opetusta tarjoavat luokat. Olennaisilta osiltaan ja käytännöiltään ne on kuitenkin sidottu samaan, opetusministeriön pitelemään ideologiseen talutusnuoraan.

Hajautetumman koulujärjestelmän hyviin ja huonoihin palaan vielä tarkemmin luvussa 8.3. Tässä kohtaa pysyttelen kuitenkin vielä hetken Saarisen väitöskirjan ja muiden digiopetusta kriittisesti ruotivien tutkimusten parissa. Itse jaan ne kolmeen eri alalajiin näin:

- 1.** tutkimukset, jotka kiinnittävät päähuomionsa lapsen kasvun ja kehityksen kaltaisiin asioihin (lähteissäni esim. Sajaniemi, Saarinen; usein kasvatus-, lääke- tai neurotieteilijöitä tai aivotutkijoita)
- 2.** tutkimukset ja muut raportit, jotka osoittavat, että oppilas saa jostakin tietystä oppiaineesta puutteellisen tai jopa väärän kuvan digiopetuksen keinoilla. Tätä kenttää hallitsevat matemaattisten alojen edustajat, matemaatikot, fyysikot ja kemistit, sekä näiden aineiden opettajat (lähteissäni esim. Näätänen, Halmetoja, Perunka).
- 3.** tutkimukset, joissa analysoidaan kasvatustieteen tieteenfilosofia taustoja tai kasvatustieteen teorioiden ja menetelmien hajanaisuutta (lähteissäni esim. Saari; Salminen; Sajaniemi).

Omatekoista kolmijakoani ei voi sanoa tarkkarajaiseksi, ja osan tutkijoista voisi sijoittaa useampaankin ryhmään. Itse asian kannalta tärkeää on huomata, että tutkijoiden taustat, argumentointitavat ja menetelmät ovat erilaisia, mutta he päätyvät silti samaan lopputulemaan: digitalisaatio tuo oppimiseen ja opetukseen lisäarvoa vain harvoin ja rajatuissa tapauksissa.

DIGIHYPESTÄ VAROITETTIIN AJOISSA

Saarisen väitöskirjan lähteitä ja lähteiden lähteitä seuraamalla paljastuu nopeasti, että vuonna 2014 läpi ajetussa opetussuunnitelmassa on monia ongelmia, joista tutkijat sekä Suomessa että muualla varoittivat jo ennakkoon. Digiopetusta ja niihin liittyvää ns. konstruktivistista oppimiskäsitystä koskevaa tutkimusta on tehty eri menetelmillä niin Euroopassa Yhdysvalloissa jo vuosituhanen vaihteessa tai pian sen jälkeen; lisää tuli läpi koko 2010-luvun.

Helppolukuisimmasta päästä on Paul Kirschner kollegoineen (2017; 2010). Alla löytyy tiivistelmä hänen eräästä artikkelistaan; sen ymmärtääkseen ei tarvitse olla kasvatusta tai mikään muukaan tieteilijä.

Current discussions about educational policy and practice are often embedded in a mind-set that considers students who were born in an age of omnipresent digital media to be fundamentally different from previous generations of students. These students have been labelled digital natives and have been ascribed the ability to cognitively process multiple sources of information simultaneously (i.e., they can multitask). As a result of this thinking, they are seen by teachers, educational administrators, politicians/policy makers, and the media to require an educational approach radically different from that of previous generations. This article presents scientific evidence showing that there is no such thing as a digital native

who is information-skilled simply because (s)he has never known a world that was not digital. It then proceeds to present evidence that one of the alleged abilities of students in this generation, the ability to multitask, does not exist and that designing education that assumes the presence of this ability hinders rather than helps learning. The article concludes by elaborating on possible implications of this for education/educational policy.

Vapaasti käännettynä:

Nykyistä kasvatustieteistä ja -käytäntöä ohjaa oletus, että digitaaliseen maailmaan syntynyt sukupolvi, jota myös diginatiiveiksi kutsutaan, eroaa jollain perustavanlaatuisella tavalla edellisistä sukupolvista. Diginatiiveja luullaan ”multitaskajiksi” eli kuvitellaan, että heidän kognitiiviset kykynsä riittävät usealta kanavalta yhtäaikaan tulvivan informaation käsittelyyn. Kasvatusalan auktoriteetit, virkakoneisto ja opettajat sekä poliitikot vaativat tämän luulon perusteella, että koulun pitää radikaalisti muuttua. Tässä artikkelissa osoitan tieteellisen näytön perusteella, että mitään diginatiiveja ei ole olemasakaan. Digiympäristöön syntynyt ihminen ei eroa informaationkäsittelykyvyltään mitenkään edellisten sukupolvien edustajista. Näytän myös, ettei kukaan ole monisuorittaja, ja osoitan, että edellä esitettyjen luulojen varaan rakennettu koulutuspolitiikka estää, ei edistä, oppimista. Lopussa hahmotelen ehdotuksia paremman koulutuspolitiikan pohjaksi.

Yllä lainatun tekstin ja sen kanssa lähes identtisten tutkimusten pohjalta voi kysyä, miksi Opetushallitus ja -ministeriö eivät olisi voineet rajata digikokeilujaan vain osaan kouluista, tai hidastaneet tahtia ylipäätään.

Vastausta alustettiin jo edellä: koulujen digitalisointi palvelee mitä todennäköisimmin kokonaista kirjoa ideologisia, poliittisia ja muita päämääriä. Mahdollista tietysti on sekin, että digiloikan puolestapuhu-

jilla on imagoon, uraan ja talouteen liittyviä motiiveja. Tietotekniikka- ja teknologia-alan yritykset osaavat käyttää valtaa, lobbareita ja konsultteja. Ja yksinomaan Helsingin kaupunki budjetoit vuosina 2016-2019 yli 37 miljoonaa euroa koulujen uusiin digihankintoihin ja -projekteihin. (www.hel.fi/static/liitteet/opev/Opetusvirasto_Digitalisaatiohanke_Webjulkaisu_FINAL.pdf)

Opetushallituksen edustajat eivät myöskään voi väittää, etteivät olisi tienneet digiloikan haitoista etukäteen tai eivät ehtineet seurata kaikkea alan tutkimusta. Heidän ei nimittäin olisi tarvinnut tärviä aikaansa tutkimustulosten läpikäymiseen, koska niitä tarjottiin tai paremminkin tyrkytettiin heille monelta suunnalta.

Opetushallituksen ja -ministeriön ovilla ja käytävillä on 2000-luvun alusta lähtien pyörinyt useita opettajien, tutkijoiden, ammattikasvattajien ja kansalaisten muodostamia delegaatioita esittelemässä tutkimusartikkeleita ja jättämässä niihin liittyviä vetoamuksia*. Ne sisälsivät saman viestin eri muodoissa: digitaaliset opetusmenetelmät tukevat vasta riittävän pitkälle edenneitä opiskelijoita. Eivätkä aina heitäkään.

* Myös tämän kirjan tekijä on kollegoineen pyytänyt ja saanut audienssin sekä opetusministeriöstä (Sanni Grahn-Laasosen aikana 2015) että Opetushallituksesta. Olimme koonneet matematiikan opettajista, insinööreistä sekä luonnon- ja taloustieteilijöistä ryhmän, joka yritti omalta osaltaan kertoa päättäjille digihyphen kääntöpuolesta. Perustelimme, miksi digitalisointi sopii niin huonosti juuri matematiikan opetukseen, jolla on omat erityispiirteensä. Samalla delegaatiomme jätti ehdotuksen jatkuvasti pahenevan arvosanainflaation katkaisemiseksi ja muutaman muun peruskoulun valuvian korjaamiseksi. Ehdottamamme uudistukset eivät olisi tuottaneet kouluille juuri mitään kustannuksia.

Eri alojen lähetystöt ja lobbaajat eivät tietenkään edes odota asioiden muuttuvan yhden kokouksen perusteella. Emme mekään. Päättäjiin vaikuttamista pitää verrata maratonjuoksuun, ei spurttiin. Lohduttautumme siis sillä, että kaltaisiamme digiloikan epäilijöitä on istunut opetusministereiden puheilla melkoinen joukko viime vuosina. Pisara kovertaa kiven? Hienoa, että meidät otettiin vastaan. Kahviakin tarjottiin, se oli hyvää ja kauniisti katettu.

MYTYTTI:
**“MENNEISYYTTÄ HAIIKAIIEVAT
ENITEN NE, JOTKA EIVÄT ITSE DIGI-
YHTEISKUNNASSA SELVIÄ”**

Digiopetusta eivät kritisoi vain koulutustutkijat, vaan myös kouluissa työskentelevät opettajat ja oppilaiden vanhemmat. Heidän taustojaan ei liene koskaan kartoitettu, eikä se ehkä olisi tarpeellistakaan. Nopea vilkaisu digikriitikoiden kirjoittamiin vetoamuksiin, adresseihin, aloiteteisiin ja mielipidekirjoituksiin kertonee kuitenkin heistä jotakin.

Liikkeellä ei selvästikään olla ainoastaan äiteinä, isinä ja kasvattajina, vaan jonkin tietyn alan asiantuntijoina, ja silmiinpistävän usein korkeakoulutettuina tai väitteinä sellaisina. Moni digitaalisten oppimisympäristöjen kriitikko käyttää ja kehittää omassa työssään esimerkiksi vaativia tieteellisen laskennan ohjelmia. Digihegemonian vastustajia ei siten voi niputtaa työelämän kelkasta pudonneiksi luddiiteiksi tai menneisyyteen kaipaaviksi mielensäpahoittajiksi.

Ylettömän digi-intoilun jarrumiehiin ja -naisiin kuuluu paljon muun muassa matemaatikoita, fyysikoita, insinööritieteilijöitä ja näiden aineiden opettajia. He eivät suinkaan halua torjua digitaalista tulevaisuutta – päinvastoin. He toivottavat verkon ja datan tarjoamat tekniset, taloudelliset, tieteelliset, taiteelliset, viihteelliset ja ympäristönsuojelliset mahdollisuudet lämpimästi tervetulleeksi. Samalla he kuitenkin korostavat, että data- ja verkkotyökalut johtavat helposti harhaan sellaisen käyttäjän, jonka matemaattiset, kielelliset tai muut perustiedot ovat jääneet hatariksi. Tämä pätee ala-asteelta ammattikouluun ja lukioon ja vielä työelämäänkin.

Datanlouhinta, grafiikka- ja laskentaohjelmat tarjoavat esimerkiksi fysiikassa ja kemiassa huikeita uusia menetelmiä, mutta niitä pystyy täysipainoisesti ja eksymättä käyttämään vasta sitten, kun oman tieteen-

alan ydinsisältö on uponnut selkäyttimeen. Syvä tieto- ja taitopohja taas ei kehity digitaalisissa oppimisympäristöissä, mistä kertoo tutkimuksen lisäksi monien opettajien arkikokemus.

Myös Paul Kirschner (luku 1) muistuttaa, että digitaalinen oppimisympäristö voi tukea opiskelijaa, joka jo hallitsee sekä itsensä että riittävän osan opiskeltavasta asiasta. ”Riittävä osa” tietenkin riippuu opiaineesta ja monesta muustakin seikasta. Yhtenä esimerkkinä voisi kuvata lukion matematiikan ja kemian opettaja Tuula Perungan työkentelytapaa. Hän harjaannuttaa oppilaansa muodostamaan yhtälöitä, sieventämään lausekkeita ja kirjoittamaan kemiallisia reaktioita kynällä ja paperilla, mutta molekyyylimalleja hän esittelee luokalleen käyttäen tarkoitukseen sopivaa ohjelmaa.

Nyrkkisääntö lienee, että opettaja pystyy arvioimaan, millaisissa yhteyksissä ja minkä asian opetukseen digitaalisuus tuo aitoa lisäarvoa. Kukaan digihyphen kriitikoista ei siis vaadi koulujen eristämistä muusta yhteiskunnasta ja teknologiasta. Verkko- ja tietoturvallisuustaidot kuuluvat kansalaistaitoihin, työelämään ja vielä maanpuolustukseenkin, joten niitä tulee esitellä ja opettaa jo koulussa. Ohjelmointia ja robotiikkaa voisi tarjota valinnaisaineina tai ohjatusti iltapäivätoiminnan yhteydessä.

Kritiikin kärki kohdistuukin siihen, että laitteet ja ohjelmat juntaan puoliväkisin kaikkialle ja sellaisiin käyttötarkoituksiin, joissa niitä on enemmän haittaa kuin hyötyä. Esimerkiksi alakoululaisia ohjataan verkkoon, jotta nämä ”oppisivat itsenäiseen tiedonhakuun”, vaikka heillä ei vielä ole minkäänlaisia henkisiä työkaluja löytämänsä tiedon arvioimiseen tai testaamiseen. Tabletteja työnnetään tarhaikäisten leikkeihin ”tulevaisuuden taitojen” juurruttamiseksi, vaikka kyseinen käyttöliittymä ohjelmineen ehtii varmasti vanhentua ennen kuin lapsi pääsee edes alkuun koulutiellään.

Myös moni – ellei peräti suurin osa - ammattikoulujen ja yliopistojen fuksikursseista sujui varsin luontevasti ilman sähköisiä alustoja.

– Saman voi tietysti havaita aika monella muullakin elämänalalla kuin koulutuksessa. Mutta se on jo toisen kirjan aihe.

MYYYTI:
**”RUUTUAJAN MITTAILU ON EILISPÄIVÄÄ...
NETTI KUULUU LAPSEN JA
NUOREN ELÄMÄÄN”**

Kaikki kouluasteet läpäisevää digihypeä sopii arvostella muistakin syistä kuin siksi, että laitteet ja ohjelmat peittävät alleen opittavan asian tai hidastavat sen omaksumista. Näitä muita syitä voisi nimittää lastensuojellullisiksi, ja lapsina kaiketi pidetään alle 16-vuotiaita.

Ensinnäkin digilaitteiden myötä lapsi viettää enemmän aikaa verkossa. Opetusohjelman ja sähköisen oppimateriaalin lisäksi ja niiden ohella lapset pääsevät lähes rajoituksetta käsiksi verkon muuhunkin tarjontaan ja sosiaalisen median kanaviin.

Peruskouluissa lapset eivät turvallisuussyistä saa poistua luvatta koulun alueen ulkopuolelle, ja heitä kielletään kouluaikana notkumasta ostoskeskuksissa. Miksi he sitten saavat – vieläpä kannustettuna – tehdä saman kännykän avulla? Verkon välityksellä heidän sallitaan mennä minne tahansa ja seurustella kenen kanssa tahansa.

Miksi säännöt eivät ole samat reaali- ja virtuaalimaailmassa, vaikka Euroopan Unionia myöten juuri pyritään luomaan teknologianeutraali lainsäädäntö, joka yhtenäistäisi verkkoa ja fyysistä todellisuutta koskevat lait?

Rautalangasta väännettynä: vaikka lapsi istuu koulurakennuksessa, opettaja ei voi tietää, missä lapsi oikeasti on ja mitä tekee, jos tällä on edessään mikä tahansa näyttöruutu.

Sama ongelma toistuu kotona. Monissa perheissä haluttaisiin sekä turvallisuus- että kasvatuksellisista syistä rajoittaa alaikäisten ruutuai-

kaa, mutta vanhemmat eivät uskalla sitä tehdä, koska lapsen kouluasiat on ladattu lukujärjestyksestä ja läksyjä myöten kännyköihin tai läppäreille. Lapsi voi aina vedota siihen, että jokin tehtävä odottaa. Kotonakaan ei siis tiedetä, missä mobiilinsa kanssa puuhaileva lapsi oikeasti on, vaikka hän fyysisesti istuisi omissa huoneissaan.

Toiseksi, miltei mikä tahansa mobiililaitte tekee oppimisympäristön ja koko koulualueen entistäkin levottomammaksi. Jos lasten ei sallita kutsuvan sataa kaveriaan naapurikaupungista oman koulunsa välitunnille, miksi saman saa tehdä verkon avulla?

Tuhannet ja taas tuhannet vanhemmat esittävät näitä kysymyksiä vastausta saamatta. Itse ihmettelin asiaa vuosia sitten opettajankoulutuksen kursseilla, mutta tuloksetta. Ilmeisesti kovin moni kasvatustieteen guru näkee digi-innostuksessaan verkon jotenkin vähemmän vaarallisen tai turvattomana kuin ostoskeskukset, metroasemat tai muut reaalielämän kokoontumispaikat. Näin voisi päätellä esimerkiksi syksyn 2020 opettajankoulutusmateriaalista (Johdatus kehityspsykologiaan / Lonka & al, 2020). Opetusvideollaan kurssin vetäjä kertoo, miten pitää fiksunäköisesti sitä, että lapset seurustelevat mobiilisti omissa huoneissaan ”ei-vätkä juokse tuolla kaupungilla.”

MYTTI:

**”KIUSAAMISTA ON OLLUT AINA...
KÄNNYKÄNKÄYTTÖÄ EI VOI KIELTÄÄ, EIKÄ
SITÄ PYSTYTTÄISI VALVOMAAN”**

On valitettavasti totta, että koululaiset ovat aina osanneet kiusata toisiaan mitä julmimmilla tavoilla. Empatiakyvyttömyys tai suoranainen sadismi ei selity väkivaltaisuudella sen kummemmin kuin kännyköillä.

Mutta sekin on totta, että väkivaltaa on aina haluttu jotenkin ra-

joittaa ja suitsia. Siksi kouluissa yleensä kielletään esimerkiksi teräseiden tai vastaavien mahdollisten vahingonaiheuttajien tuominen luokkiin. Miksi samoja sääntöjä ei voisi soveltaa kännyköihin, joilla on sekä kiusaamisessa että nuorten tekemisissä rikoksissa suuri rooli?

Ehkä mobiililaitteista voisi ajatella samaan tapaan kuin autoista: niitä tarvitaan, ne ovat osa yhteiskuntaa ja jotkut perheet omistavat niitä useampiakin, mutta siitä ei seuraa, että lapset päästetään ajamaan mielin määrin keskenään, vaikka heidän tekniset taitonsa siihen ylittäisivätkin.

Digitaaliseen informaatiotulvaan pitäisi kaiketi suhtautua kuin ruokaan. Ihmiskunta eli ravinnon suhteen niukkuudessa vuosituhansia, kunnes osa väestöstä vaurastui yltäkylläisyyteen asti hyvin lyhyessä ajassa. Ruokaa on tarjolla rajoituksetta, joten terveenä pysyäkseen täytyy oppia valikoimaan ja säännöstelemään syömistään.

Käytännössä kännyköitten käytön valvominen esimerkiksi välitunneilla voisi osoittautua vaivalloiseksi. Helpoin ratkaisu siihen lienee kännykkäparkki, joihin joissakin kouluissa jo turvaututaan – tosin vain oppituntien aikana. Näin tehdään esimerkiksi Luvian yhtenäiskoulussa: kännykät jätetään parkkiin, ellei opettaja katso niitä opetettavan asian kannalta tarpeelliseksi.

Lainkohta, jonka perusteella kännyköiden käyttöä voi rajoittaa tai sen kieltää koulupäivänä, kuuluu näin:

Rehtorilla tai koulun opettajalla on yhdessä tai erikseen oikeus työpäivän aikana ottaa haltuunsa oppilaalta 29 §:n 2 momentissa tarkoitettu kielletty esine tai aine tai sellainen esine tai aine, jolla oppilas häiritsee opetusta tai oppimista.

Se, luetaanko välitunnit tai koulumatkat opetukseen kuuluviksi, lienee tulkintakysymys. Koulumatkat ehkä eivät, mutta välitunnit pidetään koulun alueella kouluaikana.

MYTTI:

”MATEMATIIKKA OPPII PELAAMISEN JA OHJELMOINNIN OHESSA, JOTEN MATEMATIIKAN JA TIETOTEKNIIKAN OPETUS SULAUTUVAT LUONTEVASTI TOISIINSA”

Monien alojen – kuten matematiikan ja fysiikan – oppiminen rakentuu keskittyvälle harjoittelulle ja ärsykkeettömälle ympäristölle. Matematiikka on pohjimmiltaan abstraktia ja monelle siksi vaikeaa. Kaikki se aika, joka joudutaan käyttämään vaihtuvien laitteitten, kirjautumiskoodien ja yhteensopivuusongelmien kanssa säätämiseen, on pois itse asian eli matematiikan opettelusta.

Ehkä ikävintä on kuitenkin se, että kun opetusohjelmat on kerran päätetty hankkia, opetettavaa asiaa aletaan muokata sen mukaan, mitä ohjelmilla voidaan esittää. Esimerkkejä löytyy runsaasti, eikä niiden läpikäyminen sovi tähän kirjaan, mutta halukkaat voivat niihin tutustua lähteitteni kautta.

Tuorein oma havaintoni on N-spire -nimisestä lukion matematiikan sähköisestä oppimateriaalista. Se tarjoaa oppilaille algebrallisten operaatioiden yhteydessä valmiin ehdotuksen polynomin termien yhdistelemiseksi. Termien yhtäläisyydet ja erot tulisi kuitenkin oppia havaitsemaan itsenäisesti, jotta pystyy myöhemmin muokkaamaan vaikeita yhtälöitä helpommin analysoitavaan muotoon, mikä taas kuuluu matematiikan ydintaitoihin.

Toinen toistaan fiksummat algoritmit tietenkin ratkovat yhä monimutkaisempia ongelmia ihmisen puolesta, ja vieläpä sekunnin murto-osissa. Mutta ainakaan toistaiseksi ohjelmat eivät osaa päättää, onko niille syötetty oikeita alkuarvoja käsiteltävän asian kannalta mielekkäissä järjestyksessä. Opintojen aikana opiskelijalle pitäisi kehittyä jonkinlainen pään sisäinen hälytyskello, joka soi, jos ohjelma tarjoaa järjetöntä

tulosta, kuten ykköstä suurempaa lukua sinifunktion arvoksi. Hälytyskellon rakentamiseen menee useimmiten vuosia, eikä opetuksen nimellä kulkeva pelillinen ajanviete sitä yleensä edistä.

On myös valitettavan yleinen harhaluulo, että matematiikan ja tietotekniikan opettelun voisi sulauttaa yhteen sillä perusteella, että ne ovat ”samankaltaisia” oppiaineita tai -aloja. Esimerkiksi ohjelmointi kuuluu tärkeisiin ja opetettaviin taitoihin, mutta se ei korvaa matgtematiikkaa, ei edes yhtä sen osa-aluetta.

Kouluissa ja kerhoissa toki voi ja pitää päästä rakentamaan robotteja ja suunnittelemaan peligrafiikkaa, eikä vähiten siksi, että osa nuorista löytää niiden kautta mielekkään ja hyvin palkatun työn. Se ei kuitenkaan muuta miksikään sitä tosiasiaa, että teknologia pohjautuu matematiikkaan, mutta päinvastainen pätee vain erittäin rajatuilla ehdoilla.

KYNÄÄ KÄYTTÄVÄT HUIPPUTUTKIJATKIN

Surkuhupaisaa on sekin, että joissakin peruskouluissa ja lukioissa oppilaiden ei sallita käyttää kynää, paperia ja kirjoja läksyjen tekoon sillä perusteella, että ”se ei ole tätä päivää”, tai ”työelämä ei toimi niin.” Hilpein esimerkki tulee Helsingin yliopiston opettajainkoulutuksesta, jossa vuonna 2011 kiellettiin opettajaoppilasta etsimästä paperinpala muistiinpanoja varten, ”koska me täällä suojelemme luontoa.”

Konsulttien ja opetushallituksen virkamiesten soisi mieluusti kylläilevän vaikkapa Helsingin yliopistossa matemaatikkojen, fyysikkojen tai taloustieteilijöiden työhuoneissa. Nuorista tutkijoista ja alan huipeista valtaosa turvautuu usein ja mielellään perinteisiin työtapoihin: he luonnostelevat, suunnittelevat, piirtävät ja laskevat paljon pelkän kynän, paperin ja hengen voimalla. Luonnontieteilijät arvostavat myös käsityötaitoja, joita tarvitaan laboratoriossa mittauskojeiden rakentamiseen ja huoltamiseen. Matematiikan osaston seinillä komeilee upouusia

liitutauluja, joita täytetään ja pyyhitään lukemattomia kertoja päivittäin. Jokainen ammattitutkija tai sellaiseksi haluava tietysti käyttää useitakin laskentaohjelmia ja käsittelee datamassoja, mutta se ei ainakaan tois- taiseksi ole vähentänyt ajattelun merkitystä. Päinvastoin: tutkimustyön vaativin vaihe osuu usein niihin hetkiin, jolloin vasta mietitään, mitä ja missä muodossa ohjelmalle syötetään laskettavaksi tai miten ohjelman tarjoama tulos pitäisi tulkitella. Silloin ratkaisee sisältöosaaminen eli se, mitä kaikkea tutkija pystyy oman alansa teoriapohjaan nojautuen päät- telemään ennen kuin kone rouskuttaa yhtään bittiä.

Digitaalisten oppimisympäristöjen kehuttu luontoystävällisyys oli- si sekin vaatinut parempaa perustelua. Tiedonhaku, pelit ja ohjelmat ei- vät pyörii pyhällä hengellä, vaan sähköenergialla. Koneisiin ja proses- soreihin tarvittavat uusiutumattomat mineraalit ja metallit louhitaan syvältä maan uumenista. Joissakin uusimmissa biologian ja maantiedon kirjoissa nämä tosisasiat jo onneksi tuodaan esiin, mutta niitä voisi vie- lä pohdiskella luokissakin tarkemmin. Ehkä koululaisia voisi kannustaa ympäristötiedon tunnilla laskemaan pelien, digiviihteen ja -oppimis- alustojen biodiversiteettivaikutuksia? - Vinkiksi mainittakoon, että hii- lijalanjälki kertoo vain osatotuuden.

Digiopetusta ja -oppimista on perusteltu myös sillä, että niihin tu- keutuen ”jokaiselle mahdollistetaan yksilöllinen työskentelytapa” ja ”lahjakkaat saavat edetä kykyjensä mukaan.” Lahjakkaitten oppilaitten tukemiseen tarvitaan kuitenkin ensisijaisesti aivan muita välineitä ja ta- poja kuin läppäreitä tai pelejä. Tätä käsittelen erikseen luvussa 10+.

MYTTI:

”ILMAN DIGIOPETUSTA EI OLISI SELVITTY KARANTEENISTA”

Kulkutaudin aiheuttaman karanteenin aikana etäopetus osoittautui yl-

lättävän hyväksi koulun korvikkeeksi. Suomen kaltaisessa pitkien etäi- syyksien, haja- ja monipaikka-asutuksen maassa tarvittaneen jat- kossakin etä- ja verkko-opetusta. Teknistä valmiutta ja taitoa verkon hyödyntämiseen kannattaa siis pitää yllä.

Korona-aikaa voisi pitää positiivisena esimerkkinä tilanteesta, jos- sa digiopetus toi aitoa lisäarvoa koulunkäyntiin. Samalla pitää kuitenkin huomata, että varsinkin nuorimpien oppilaitten kohdalla etäopetuksen onnistuminen riippuu sangen arkisista perusasioista kuten itsesääteley- kyvystä (ent. itsekuri), pohjatiedoista opetettavassa aineessa ja ennen kaikkea siitä, voiko lapsi turvautua kotonaan aikuiseen, joka neuvoa ja auttaa tarvittaessa vaikka kädestä pitäen.

Tietääkseni poikkeusaikojen etäopetuksen tuloksista ei ole vie- lä tehty kattavia tutkimuksia. Jotain kuitenkin kertonee se, että monil- la yksityis- ja lähiovetusta tarjoavilla yrityksillä menee hyvin, ja vauhti vain paranee. Samat lapset ja nuoret, jotka mielellään pelaisivat vaikka ympäri vuorokauden, väsyvät ruudun ääressä tai putoavat kärryiltä, kun ajatukset pitäisi keskittää vaikeisiin tai abstrakteihin asioihin.

Joissakin kouluissa onkin päädytty jonkinlaiseen työskentelytapo- jen hybridimuotoon: opettaja antaa ohjeita ja vastaa kysymyksiin ver- kon kautta, mutta oppilaat tekevät tehtävänsä kirjaa, kyniä (ja vanhem- piaan) käyttäen. Ei lainkaan hassumpi yhdistelmä silloin, kun opettajaa ei voi tavata kasvokkain.

”Maailma muuttuu nopeammin kuin koskaan, ja tieto vanhenee hetkessä”

Kaikkialla kuulee väitettävän, että ”maailma muuttuu nopeammin kuin koskaan ” ja ”tieto vanhenee yhä nopeammin” (ks. esim. Helsingin opetussuunnitelma, kohta 2.2. ops.edu.hel.fi). Tätä toistelevat erityisesti digi- ja ilmiöintoilijat korostaakseen sitä, että ”koulu on jäänyt ajastaan jälkeen” tai että oppiminen tarvitsee (taas) uuden valankumouksen.

Olen joskus pyytänyt näitä innokkaimpia konsultteja määrittelemään vähän tarkemmin, mikä täsmällisesti ottaen on muuttunut esimerkiksi matematiikan tai fysiikan perusteissa tai äidinkielen syvärakenteissa. En ole saanut kummoista vastausta, mutta yritetään uudelleen.

Pythagoraan lause? Aritmeettiset ja algebralliset operaatiot? Saksan kielen sanajärjestys? Mannerlaattojen sijainti? Gravitaatio? Aakkoiset? Sävelharmonia?

Matematiikassa ja luonnontieteissä otetaan joka päivä huikeita edistysaskelia, mutta niiden koulutasolla opetetavat perusteoreemat, -lauseet ja tulokset pitävät yhtä hyvin paikkaansa kuin kaksisataa tai viisisataa tai tuhat vuotta sitten. Fyysikko Isaac Newtonin vuonna 1648 julkaisema ”Principia” kelpaisi lukion oppikirjaksi miltei sellaisenaan vielä 2020 – ei ehkä pedagogisessa mielessä, mutta asiasisältönsä puolesta vallan hyvin. Jos esimerkki tuntuu kaukaa haetulta, lähempääkin löytyy aivan vastaavaa: lukion geometria vuodelta 1962 on yhtä totta tä-

nään kuin painosta ulos tullessaan.

Kosmologit, hiukkasfyysikot ja geneetikot toki tekevät jatkuvasti ihmeellisiä uusia löytöjä. Kehittyvä teknologia muokkaa työtapoja ja toimenkuvia niin käsityöläisammateissa kuin teollisuudessa ja tieteessäkin.

Mutta edelleen satelliitit pyörivät radoillaan noudattaen satoja vuosia sitten formuloituja luonnonlakeja. GPS-paikantimet nappaavat signaalin 1900-luvun alussa johdetun, suhteellisuusteoriaan kuuluvan aikaviivellaskelman mukaisesti. Nyhtöaurayrityksen perustaja tekee kustannus-hyötylaskelman nojaten samaan aritmetiikkaan ja algebrallisiin operaatioihin kuin isoisoisoäitinsä, joka ynnäsi ja vähensi tinkiprosentteja kangaskaupassa. Talonrakentaja käyttää 3D-visualisointeja, mutta joutuu sitä ennen perehtymään mittasuhteisiin, materiaaleihin ja työkaluihin, joista yhtäkään ei voi väittää juuri tämän päivän innovaatioksi.

Edes ilmastonmuutosta ei voi selittää eikä varsinkaan selittää tuntematta luonnonlakeja, biologian säännönmukaisuuksia tai yhteiskunnan instituutioita. Mikään niistä ei ihan päivittäin, vuosittain tai edes vuosisadoissa heilahda suuntaan eikä toiseen*.

Kieliin syntyy jatkuvasti uusia sanoja, ilmaisuja ja sivumerkityksiä, mutta arjen perussanasto ja kielen syvärakenne – morfologia ja syntaksi - muuttuu nopeimmillaankin vuosikymmenien tai -satojen sykleissä. Käännösohjelmat tietenkin korvaavat turistitason kielitarpeita ja jatkossa vielä paljon enemmän. Oman äidinkielen muodot ja metakieli niiden ymmärtämiseksi pitää silti löytyä omien korvien välistä, jotta ajattelu ylipäätään tulee mahdolliseksi.

* Kasvihuoneilmiö tunnistettiin 1800-luvulla, ja fyysikot tekivät ennusteita maapallon lämpiämisestä 1900-luvun alkuvuosina, siis 120 vuotta sitten.

Vaikea on nähdä sitäkään, miten historian tai maailmanuskontojen pääpiirteet muuttuisivat kiihtyvään tahtiin. Uusia tulkintoja ja tuoreita näkökulmia nousee tietysti päivittäin esiin, mutta tulkinnan kohde – kuten uskontojen pyhät kirjoitukset tai suursotien ajankohdat ja lopputulemat – pysyy jokseenkin samana jopa sukupolvesta toiseen. Ajankohtaisia keskustelunaiheita kouluun voi ja pitää tuoda, mutta pelkästään niiden vuoksi tuskin tarvitaan massiivisia laitehankintoja ja vuosittain vaihtuvia oppimisolustoja.

Jos opetuksesta vastaavat poliitikot ja viranomaiset jonain päivänä huomaavat, että maailman muuttuessa aika moni asia myös pysyy, päädytään suorastaan mullistaviin jatkokysymyksiin. Esimerkiksi tähän: kumpaan kannattaa satsata kouluopetuksessa - siihen vakaampaan puoleen, johon nykyinen ja pitkälti myös tuleva yhteiskunta ja teknologia pohjautuvat - vai sovelluksiin ja käyttöliittymiin, jotka muuttuvat joka vuosi niin, että nykykoululaisen tietotekniset taidot ovat vanhentuneita, kun hän astuu työelämään?

Entä mihin kaikkeen olisi voinut käyttää ne kymmenet miljoonat, jotka Helsingin kaupunki upotti parissa vuodessa digilaitteisiin? Kuinka pian ne joudutaan uusimaan – ensi vuonna?

Josko leikattaisiin edes pieni siivu noista muhkeista summista esimerkiksi kouluruokailuun eli ylimääräisiin lihapulliin tai tofumöykkyihin kasvavien nuorten lautasille? Lapsen aivot tarvitsevat rakennusaineita. Ja aivot kehittyvät – yllätys yllätys – jotakuinkin samalla vauhdilla ja samoilla mekanismeilla kuin tuhansia vuosia sitten (esim. Sajaniemi 2019).

”Koska maailma ei jakaudu oppiaineisiin, ei koulunkaan pitäisi

- ilmiöopetus tukee kokonaisuusien ymmärtämistä”

Luvussa 1 esitelty tutkija Paul Kirschner ei keskity vain digilaitteiden käytön haittavaikutuksiin perusopetuksessa, vaan pohtii useassa artikkelissaan myös muita trendikkäiksi nousseita koulumaailman virtauksia. Tällaisia ovat esimerkiksi ilmiöpohjainen, ongelmalähtöinen ja tutkiva oppiminen (esim Lonka 2020 ss. 69-71, 126-128; ks myös Saari 21, luku 7). Nämä opetus- ja oppimistavat eroavat jossain määrin toisistaan, mutta esimerkiksi Kirschner niputtaa ne yhteen, koska katsoo niiden pohjautuvan samaan taustafilosofiaan eli ns. sosiokonstruktivismiin.

Helsingin kaupungin opetussuunnitelma määrittelee ilmiöoppimisen näin:

”...ilmiöpohjaisilla oppimiskokonaisuuksilla tarkoitetaan kokonaisvaltaista, tietojen ja taitojen eheytettyä opiskelua, jossa tarkastellaan todellisen maailman ilmiötä oppiainerajat ylittäen. Ilmiöpohjainen oppinen on yhteisöllinen prosessi, jossa rakennetaan yhdessä ymmärrystä tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä, opiskeltavista käsitteistä sekä tavoiteltavista taidoista.”

Ja Lonka (2020) näin:

”.....Oppimisprosessi suuntautuu tällöin laajempaan ilmiöön, kuten ”elämä ja kuolema” tai ”keksiminen”, yksittäisen tapauksen tai ongelman sijaan. Tällainen tarkastelu integroi useita oppiaineita tietyn ilmiön ym-

pärille. Pääsääntöisesti opiskelijat itse määrittelevät tutkittavan ilmiön, mutta laajempi teema tai ilmiö voi tulla myös annettuna, jolloin opiskelijat rajaavat siitä itse tarkemman kiinnostuksen kohteensa”

Maallikkokin huomaa helposti tutkivan, ongelmalähtöisen ja ilmiöoppimisen kaltaisten suuntausten aatteellisen ja filosofisen yhteyden siitä, että ne akateemiset mielipidejohtajat ja konsultit, jotka innostuvat yhdestä näistä ajatussuunnista, yleensä uskovat toiseenkin.

Iskusanoihin kuuluu useimmiten ”kokonaisvaltaisuus”, ryhmätyöskentely, hierarkioiden tai sellaisiksi kuviteltujen rakenteiden välttäminen ja opiskelijan vapaus valita, mitä opiskelee ja miten osoittaa osaamisensa vai osoittaako sitä lainkaan. Kaikkia edellisiä sekoittamalla ja yhdistelemällä ja luopumalla viimeisistäkin laatuvaatimusten rippeistä voidaan sitten puhua hienosti ”rätätälöidystä opintopolusta”.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus ja vastikään läpi ajettu oppivelvollisuuden pidennys kumpuavat ideologisessa ja kasvatustieteen tradition näkökulmasta aivan samasta sosiokonstruktivismiin ehtymättömästä lähteestä kuin 60-luvulla juntattu peruskoulu-uudistuskin. Näkyvä ja äänekäs osa kasvatustieteilijöitä puhui jo tuolloin – siis vuosikymmeniä sitten – luovasta, sosiaalisesta, yhteisöllisestä ja verkostomaisesta koulunkäynnistä, jonka he halusivat tuoda ”aikansa eläneiden”, ”alistavien” ja porvarilliseksi katsomiensa opetus- ja arvostelutapojen sekä oppiainejakojen tilalle.

Tuon ajan radikaalit uudistajat edustivat ns. kriittistä teoriaa, viime vuosisadan alussa Euroopassa syntynyttä filosofista liikettä, jota myös Frankfurtin koulukunnaksi kutsutaan. Se oli avoimen marxistinen oppisuunta, ja siihen kuuluneet opettajat ja tutkijat yhdistivät vasemmistoon aktivismin omaan työhönsä. (Saari 2021, luku 7) Liike näytti voimansa ympäri läntistä maailmaa 60-luvun lopulla, ja radikalismien aallot löivät myös Suomen rannoille. Peruskouluun ne jättivät pysyvän jälkensä.

Samettihousut, punaliput ja risuparrat hävisivät katukuvasta 80-lu-

vulle tultaessa, mutta kasvatustieteeseen, koululaitokseen ja virkako-
neistoon tuo ”kriittinen traditio” jäi muhimaan ja paisumaan. Parin
vuoden välein se ponnahtaa ulos kuin käki kellostaan kiekumaan uusia
hienoja nimiä samalle aatteelle.

Näitä edistyksellisinä pidettyjä opetus- ja oppimisenäkemyksiä yh-
distää ajatus siitä, että perinteisessä koulutuksessa menestyvien yksilöi-
den opilliset saavutukset perustuvat suosituimmuusasemaan, elitismiin
tai hierarkioihin.

Tiukimpien sosiokonstruktivistien mielestä poissulkevat ja luokit-
televat ajattelutavat sisältyvät jo itse oppiaineisiin, niiden teorioihin ja
menetelmiin, kuten matematiikkaan. Nämä rakenteet halutaan purkaa,
jotta tieto ja sitä myöten todellisuus päästään luomaan uudelleen yh-
teisöllisesti ja tilannesidonnaisesti, ryhmän jäsenten yhdenvertaisuutta
korostaen (ks. esim. Saari 2021, luku 7, vrt. myös Ernest & al 2016).

Ei siis ihme, että edistyksellisessä koulutuksessa halutaan upottaa
sekä oppilaat että oppiaineet erilaisiin projekteihin, draamapajoihin, vi-
deontekoon tai muihin ”osallistaviin” tuotoksiin. Niiden avulla pysty-
tään häivyttämään yksilöiden väliset osaamiserot, jotka tупpaavat piir-
tymään selkeästi esiin perinteisessä, oppiainejakoisessa opetuksessa.

Ennen kaikkea, elämyksellinen ja yhteisöllinen puuhastelu tukee
sellaista koulutusta, jossa etusijalle asetetaan asenteiden ja suhtautumis-
tapojen muokkaaminen, ei niinkään analyttisen ajattelun kehittämi-
nen tai alakohtaisten tietojen ja taitojen hiominen.

Eikä tarvitse hämmästyä sitäkään, jos monissa kouluissa kannus-
tetaan joko suoraan tai epäsuorasti aivan tietyn suuntaiseen aktivismiin
- solidaarisuuskävelyille, kehitysaputempauksiin, ilmastomielenosoit-
uksiin ja niin edelleen. Vuosikymmenten, jopa kokonaisen vuosisadan
takainen kriittinen teoria marxilaisine painotuksineen elää ja vaikuttaa
edelleen, vain hiukan muotoaan muuttaneena.

MYYTTI:
**”KOULUJEN TÄYTYY OPETTAA NÄKEMÄÄN
LAATIKON ULKOPUOLELLE”**

Yhteisöllisen tai sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kannattajat haluavat tuoda kouluihin myös asiantuntijamaisen työskentelytavan, jota kovasti hehkutetaan mediassa ja varsinkin tulevien opettajien valmistuksessa. (ks. esim. Lonka 2020).

Koululaisia siis kannustetaan etsimään ja luomaan tietoa verkostona samaan tapaan kuin aikuiset ammattilaiset tekevät vaikkapa tutkijayhteisössä. Longan mukaan lapset oppivat toisiltaan, opettavat toisiaan, löytävät tietoa netistä ja käyttävät samalla koulun ulkopuolelta tuomaansa ”kulttuurista ja teknologista pääomaa.” Samaa opetustapaa on ajettu myös yliopistoihin.

Kirschner muistuttaa, että on eri asia opetella jotakin oppi- tai tieteenalaa noviisina kuin tehdä työtä jo pätevoityneenä, kokeneena asiantuntijana. Kirschnerin esittämään kritiikkiin yhtyvät hiljaa mielessään monet opettajat ja työnohjaajat eri kouluasteilla. Miten tutkitaan ilmiötä asiantuntijan roolissa, jos ei ole oppinut tietoja ja taitoja edes ilmiön havaitsemiseksi, saati sen kuvaamiseksi?

Asiantuntijamaista tai tutkijamaista verkostotyöskentelyä kouluihin ajavilta guruilta unohtuu myös se, että yleensä moniammatillisten tiimien jäsenet ovat ensin perehtyneet syvällisesti omaan alaansa ennen kuin voivat ryhtyä hedelmälliseen yhteistyöhön muiden kanssa. Tämä pätee niin sairaaloiden leikkaussaleissa kuin teollisuusyritysten tuotekehitysosastoilla.

Selkeimmin se ehkä näkyy luonnontieteellisissä tutkimusryhmissä. Niissä toki tarvitaan generalisteja johtamaan, koordinoimaan ja hankkimaan rahoitusta, mutta enemmistö varsinaisista tutkijoista on hyvinkin kapeasti erikoistuneita ammattilaisia. Näin siksi, että luonnontieteellis-

ten ja teknisten ongelmien ratkeaminen riippuu usein jostakin pienestä, ulkopuolisen silmin mitättömältä näyttävästä tai teknisestä yksityiskohdasta.

Vankka perus- ja ammattitaito ei sitä paitsi millään tavoin estä katsojasta asioita uusista näkökulmista tai keskustelemasta muiden alojen asiantuntijoiden kanssa – paremminkin päinvastoin.

Asiantuntijamaisen, tutkivan ja ilmiöoppimisen ylistäjät tuntuivat myös oletavan, että tieto rakentuu samalla tavalla alalla kuin alalla, mikä ei pidä paikkaansa. Elämänkatsomustiedon opetukseen ryhmissä keskustelu, netissä surfailu tai roolileikit voivat joskus sopia hyvinkin, mutta matematiikan tunnille vain erittäin harvoin, ja silloinkin tarkasti harkittuna versiona. Kirschner nimittääkin oletusta oppiaineiden samankaltaisuudesta ja samanarvoisuudesta ”kohtalokkaaksi virheeksi” (fatal error).

Kirschner lisää kritiikkiinsä tässäkin konhtaa asiallisen varauksen: hän huomauttaa, että itseohjautuvat ja asiantuntijaverkostoa matkivat oppimistyylit voivat hyvinkin tukea johdantovaiheen ylittänyttä oppilasta tai opiskelijaa. Muutoin empiirinen näyttö kaikista sosiokonstruktivistisista opetus- ja oppimistavoista on heikkoa. Oppimisen kokeellisen tutkimuksen tulokset viittaavat poikkeuksetta siihen, että selkeä opettajajohtoisuus ja yksinkertaiset, kynään, paperiin ja käden työhön perustuvat opetusmenetelmät tuottavat parhaan tuloksen (Kirschner 2006; 2010; 2017).

Lisään tähän vielä lainauksen suomalaisen teknologiateollisuuden ja digitaalisen vallankumouksen pioneerilta Yrjö Neuvoilta. Se on teoksesta Bit Bang: Yrjö Neuvo ja digitaalinen vallankumous (2013).. Neuvon sitaatti liittyy tuotekehityksen maailmaan, mutta sopii varmasti useammalle alalle ja tasolle.

”...mielestäni monitieteinen tutkimus onnistuu parhaiten tiimeiltä, jotka koostuvat melko lähekkäisten tieteenalojen asiantuntijoista ennem-

min kuin asiantuntijoista, jotka pyrkivät yksilöinä edustamaan monitieteisyyttä. Samaan tapaan koulutuksessa on tärkeää oppia tieteellinen perusta ensin yhdestä insinöörityteestä. Myöhemmin voi ottaa kursseja, jotka laajentavat näkökulmaa ja antavat mahdollisuuden osallistua monitieteisiin projekteihin.”

Olen lainannut tuota sitaattia usein, muun muassa kirjoittamassani tietokirjassa Yhdessä ilmakehässä, jonka ajankohtaistettu painos ilmestyy keväällä -21 Gaudeamuksen kustantamana. Jos sitaatista haluaa vielä ytimekkäämmän version, voi käyttää tätä nobelisti Bengt Holmströmin usein viljelemää lentävää lausetta:

”You can’t think outside the box unless you have a box to begin with.”

”Osaaminen lisääntyy, kun oppivelvollisuutta pidennetään”

Suomalainen oppivelvollisuus täyttää kuluvana vuonna 100 vuotta. Kirjan johdannossa jo perustelin, miksi suomalaisen koululaitoksen ja kouluttamisen historian voi katsoa alkaneen jo kolme sataa vuotta sitten, ellei peräti vieläkin aiemmin. Se on joka tapauksessa kokonaisuudessaan niin komea saavutus, että sen saa hyvillä mielin mainita samassa lauseessa naisten varhaisen äänioikeuden tai talvisodan ihmeen kaltaisten yhteiskunnallisten ikonien kanssa.

Ehkäpä nämä saavutukset tai jo pelkästään niiden tavoittelemisen jotenkin korreloivat sekä keskenään että vielä nykyisen hyvinvoinnin ja teknologian kanssa.

Tässä on kuitenkin pakko laskeutua ylevistä aatoksista tämän hetken raadolliseen arkeen. Joulukuussa 2020 hallitus päätti pidentää oppivelvollisuutta nykyisestä yhdeksästä vuodesta kahteentoista vuoteen.

Tuota päätöstä en lisäisi Suomen koulutuksesta kertovan tarinan kohokohtiin. Helsingin Sanomat toki kuvaili, miten opetusministereri Li Andersson painoi kädenjalkensa historiankirjoihin, kun hallitus runnoi läpi uuden oppivelvollisuuden pidennyksen ja sääti samalla toisen asteen koulutuksen maksuttomaksi.

Opettajajärjestöt, elinkeinoelämän järjestöt, monet muut eturyhmät ja jopa osa nuorisotyöntekijöistä ja lastensuojeluväestä – oppositio-
puolueista puhumattakaan – vastustivat kiivaasti lain läpimenoa. Vas-

tustajien argumenteissa toistui huoli kuntataloudesta mutta varsinkin siitä, että oppivelvollisuuden pidentäminen ei johda osaamisen lisääntymiseen, vaan kasaa yhä enemmän ongelmia syrjäytyneiden ja koulupudokkaiden taakaksi (www.oaj.fi/ajankohtaista/lausunnot/2020/).

Elinkeinoelämän Keskusliitto on huomauttanut, ettei asian valmistelussa riittävästi pohdittu vaihtoehtoisia malleja tavoitteiden saavuttamiseksi. ”Oppivelvollisuuden pidentämistä on ajettu läpi itseisarvona”, tiivistää EK kritiikkinsä. Tämän kirjan tekijän on siihen helppo yhtyä, koska lähes kaikista peruskoulu-uudistuksista arviointitapojen muutoksista digiloikkaan voi sanoa täsmälleen samaa.

Opettajien Keskusjärjestö OAJ:n kannanotot yhtenevät kohdakkoin EK:n sanoman kanssa. Kumpikin järjestö pitää oppivelvollisuuden pidentämistä hyvänä ajatuksena, mutta korostaa, ettei sitä hallituksen ehdottamassa muodossa voida toteuttaa, koska liian monelta peruskoululaiselta puuttuu edellytykset jatko-opintoihin.

OAJ ehdottaa lääkkeiksi muun muassa arvosanakriteereiden selkeyttämistä ja lisäpanostusta tuki- ja erityisopetukseen. OAJ huomauttaa myös – aiheellisesti - että materiaalien tai matkojen maksullisuus ei estä koulunkäyntiä kuin aivan poikkeustapauksissa, joihin voitaisiin puuttua paljon pienemmällä ja yksinkertaisemmalla korjausliikkeellä kuin koko ikäluokkaa koskevaa lainsäädäntöä muuttamalla.

OAJ:n, EK:n ja monen muun koulukeskustelun osapuolen kannanotoissa vilahtaa toistuvasti sana ”oppimistakuu”, joka peruskouluille tai lukioille tulisi asettaa. Jostain syystä kukaan ei ole oikein täsmällisesti määritellyt, mitä se tarkoittaisi. Yleensä vain viitataan siihen, että oppilaan oppimisvaikeuksiin tai luvattomiin poissaoloihin tulee puuttua heti, ja tarjota välitöntä apua. Näin tehdään usein jo nyt, joten siinä mielessä oppimistakuu ei toisi mitään radikaalia uutta mukanaan. Mutta ehkä asiaa ei ole haluttu miettiä sen pitemmälle tai uskallettu ilmaista mitään epäkorrektia, joten tehtäköön se nyt tässä.

Kissa pöydälle.

Jos palvelulla tai tavaralla on laatutakuu, sillä kerrotaan ostavalle asiakkaalle, ettei maanantaikappaleita päästetä myyntiin. Laatutakuu ohjaa myös työmarkkinoita: työnantajaa ei välttämättä kiinnosta huippuyliopiston käyneen maisterin tutkinnon sisältö, vaan se, millaisen viestin työnhakija paperillaan lähettää. Kovatasoisen ammatti- tai korkeakoulun logo kertoo opiskelijan kestävydestä ja sitoutumisesta ja takaa ainakin periaatteessa tietyt alakohtaiset taidot. Ilmiö on helppo tunnistaa jokapäiväisessä elämässä, mutta se tunnetaan taloustieteessä myös signaaliteorian (Spence 1970) nimellä.

Jotta koulutodistuksella olisi aitoa informaatio- tai signaaliarvoa, se tarkoittaa väistämättä jonkinlaista kynnystä tai karsintaa. Kaikenlaiset karsinnat, kynnykset ja mittaukset on valitettavasti sijoitettu punavihreiden ja monen muunkin värisen suomalaishallitusten kieltolistalle, ja ylipäättään ne on julistettu pannaan tšekäläisessä peruskoulukeskustelussa.

Silti ehdotan ainakin harkittavaksi käytäntöä, jossa todistus annetaan vasta, kun oppilas saavuttanut tietyn minimitason. Minimitasoksi voitaisiin määritellä luku- kirjoitus- ja laskutaito, joka osoitetaan kaikille yhteisessä päättökokeessa.

LISÄÄ OPPIMISTA VUOSIIN, EI VUOSIA OPPIMISEEN!

En ole ainoa enkä ensimmäinen, joka vaatimustason nostoa ja päättökoetta ehdottaa, ja tunnen hyvin vasta-argumentin. Ehdotus torjutaan vetoamalla peruskoulun velvoitteisiin edistää osallisuutta ja tasa-arvoa, hienommin ilmaistuna ”inkluusiota”.

Mutta millaista osallisuutta tarjoaa paperi, josta kaikki tietävät, että se jaetaan ansiotta, ikään kuin automaattisena etuna kaikille? Tuottaa-

ko tällaisen todistuksen saaminen aitoa iloa syrjäytymisvaaraan joutu-
neelle nuorelle? Tunteeko hän saavuttaneensa jotakin, kun armovitosil-
la täytetty lomake työnnetään hänen käteensä?

Päätöksökeilla ei tietenkään pitäisi sulkea ketään pois yhteiskun-
nasta, saati jättää heikommin pärjääviä nuoria paitsioon elämän alku-
taipaleella. Uudelleen yrittämiseen – tarvittaessa vaikka useaan kertaan
– voi ja pitää kannustaa, kunnes rima ylittyy kiistattomasti. Joskus luo-
kalle jättäminen eli luokan kertaaminen tehoaa muita tukiovetusmuo-
toja paremmin.

Arvioinnin ryhdistäminen ja yhtenäistäminen kaikilla kouluasteil-
la hidastaisi arvosanainflaatiota, ehkä jopa pysäyttäisi sen. Tämä taas
saattaisi ainakin teoriassa johtaa – paradoksaalisesti – muodollisten
koulutusvaatimusten *laskuun* työmarkkinoilla.

Jo pitkään on väitetty, että työtehtävät ovat vuosikymmenten saa-
tossa muuttuneet vaikeammiksi, monimutkaisemmiksi ja ylipäätään
sellaisiksi, ettei lyhyellä tai perustason koulutuksella enää pärjää. Pitä-
nee pitkälti paikkansa. Mutta ehkä ylimitoitettut pätevyysvaatimukset
johtuvat myös siitä, että nykyisen peruskoulun, lukion tai ammattikou-
lutodistuksen signaaliarvo on laskenut?

Kaikki tietävät, että vaatimustason lasku yhdellä koulutusasteella
kertautuu ja siirtyy ylöspäin seuraavalle asteelle, mikä pikkuhiljaa na-
kertaa myös ammattikoulujen, lukioiden ja korkea-asteen papereitten
informaatioarvoa. Osaamisen tai pystyvyyden signaloimiseen tarvitaan
siten aina vain enemmän todistuksia, kursseja ja koulutusta koulutuk-
sen päälle. Pian mikään ei riitä.

Ilmiö vain vahvistuu siitä, että oppilaitokset ja yliopistot saavat val-
tiolta rahaa sen mukaan, kuinka moni opiskelija valmistuu, mikä tieten-
kin kannustaa oppilaitoksia riman laskemiseen. Laadun sijasta tuijote-
taan määrää, vaikka juuri päinvastaisella ajattelulla saataisiin hallitusten
tavoittelemaa osaamista.

Ehkä oppivelvollisuutta pitäisikin siis tiivistää pidentämisen si-
jaan? Vaadittaisiin oppilailta vähän enemmän? Edellytettäisiin osaami-
sen näyttämistä jonkin yhteisen, valtakunnallisen mittapuun mukaises-
ti sen sijaan, että opitun osoitukseksi kelpaa ”räätälöidyn oppimispolun”
läpi kulkeminen?

Yhdeksänvuotiseen oppivelvollisuuteen palaaminen yhdistettynä
vaatimustason nostoon saattaisi osoittautua kaiken lisäksi halvemmaksi
ratkaisuksi kuin koko ikäluokan roikottaminen tuloksiltaan heikkene-
vissä kouluissa. Eikä vähiten siksi, että hyvin suunniteltujen, vuosittai-
sen päätöksökeiden ansiosta osa oppilaista voisi suorittaa oppivelvollisuu-
tensa etuajassa ja siirtyä seuraavalle koulutusasteelle.

Opintien ryhdistämisen ja päätöksökeiden tiellä on kuitenkin lisää
myyttejä, joita käsitellään seuraavaksi.

”Hyvä numero, parempi mieli!”

”Miksi lukioon tarvitaan nykyään kympin keskiarvo?”

”Miksi lapsemme tarvitsee lukiossa pärjätäkseen kalliita yksityistunteja, vaikka peruskoulutodistus oli täynnä yhdeksikköjä ja kympejä?”

Kannustava arviointi kuuluu peruskouluasteeseen ja henkeen, mikä näkyy kaikissa aiemmissa ja myös nykyisessä opetussuunnitelmassa (www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf).

Kärjistetysti: arvioinnilla on pyritty niin kutsutusti lopputuloksen tasa-arvoon, eli solidaarisuuden nimissä kenenkään mieltä ei saa pahottaa. Kaunis ajatus johti jo vuosikymmeniä sitten sekä arvosanainflaatioon että arvosanojen vertailukelvottomuuteen.

Peruskoulunsa päättävien oppilaiden näkökulmasta arviointi on ollut ja yhä edelleen on arpapeliä varsinkin jatko-opintoihin hakeutumisen yhteydessä. Joissakin kouluissa kahdeksikkoon on vaadittu oppiaineen sääntöjen ja rakenteiden hallitsemista ja soveltamista, toisessa samaan arvosanaan on riittänyt ryhmäkeskusteluun osallistuminen, henkilökohtaisen oppimispäiväkirjan laatiminen tai pelkästään paikan päälle vaivautuminen.

Kannustavan arvioinnin vuoksi suorituksia arvioitiin ja edelleen arvioidaan mieluiten yläkanttiin, ja ala-arvoisenkin osaaminen palki-

taan vähintään vitosella. Seuraukset näkyvät: keskiarvot nousevat, eivätkä kaikki jatko-opintonsa aloittavat nuoret silti selviydy alkeellisimmistikaan luku- tai laskutehtävistä, muusta puhumattakaan.

Opettajat ovat luovineet sekavassa ohjeviidakossa, miten parhaiten ovat taitaneet. Yleinen käytäntö on ollut, että valtakunnallisten kriteerien puuttuessa arviointi on suhteutettu koulu- ja luokkakohtaisesti. Silloin oppilasainekseltaan kovatasoisessa koulussa hyvät osaajat saavat taitoihinsa nähden liian alhaisia arvosanoja, ja päinvastoin.

Mutta ei mitään niin pahaa, ettei jotain hyvääkkin. Tällä hetkellä Opetushallitus pyrkii korjaamaan kannustavan arvioinnin ikävimpiä seuraluoksia. Vuoden 2020 lopussa OPH määritteli arvosanan 6 kriteerit, ja elokuussa 2021 voimaan astuvat yhtenäiset, aiempaa selkeämmät edellytykset arvosanoille 5,7, ja 9. Aiemmin ohjeistus löytyi vain arvosanan 8 kohdalla (esim OPS 2004), ja sekin tulkinnanvaraisesti. (www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-seka-paattoarvioinnin-kriteerit#anchor-oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-muutokset-ja-lisaykset-opetussuunnitelman-perusteisiin).

Parempaan suuntaan ollaan siis menossa, mutta hyvä aie voi mennä myttyyn monesta syystä. Kutsun niitä peruskoulun valuvioiksi, jotka pitäisi korjata tai edes ottaa huomioon ennen kuin arviointikäytäntöjä yritetään virtaviivaistaa.

Ennen valuvikojen lähempää tarkastelua pohdin kuitenkin vielä hetken, ketä kirjava arviointikäytäntö ja kätteettomat arvosanat palvelevat. Väitän, ettei ainakaan nuoria itseään. En usko, että he ovat huijattavissa, kun eivät olleet heitä edeltäneekään sukupolvet.

Muistan, kun joskus 70-luvun lopulla keskustelimme luokkatoverieni kanssa arvosanoista ja tajusimme, että yhdeksikköjen ja kymppien arvo oli alkanut laskea. Päätelimme, että jos kaikille annetaan osaamisesta riippumatta arvosana välillä 8,5 -10 tai vaihtoehtoisesti lasketaan rima niin alas, että kahdeksikon saa kirjoittamalla nimensä jotenku-

ten oikeaan kohtaan paperissa, seuraa siitä, että ylimmätkin arvosanat muuttuivat merkityksettömiksi.

Monien luokkatoverieni vanhemmille arvosanojen valheellisuus ei vielä tuolloin ollut paljastunut, elettiinhan vasta ensimmäistä peruskoulu-uudistuksen täyttä vuosikymmentä. Useat äidit ja isät luulivat vilpittömästi, että uudenlainen koulusysteemi tosiaan kasvatti nuorista taiseen fiksua. Nekin aikuiset, jotka näkivät lavastuksen läpi, päätyivät ajattelemaan, että ”eihän se ole keneltäkään pois, vaikka kaikille sallitaan ilo hyvästä numerosta.”

Todellisuudessa numeroille, todistuksille ja tutkinnoille käy kuin rahalle, jota painetaan lisää ilman keskuspankin rajoituksia: inflaatio syö lopulta kaiken, ja jäljelle jää vain paperinpaloja, joita tarvitaan kotikärryllinen yhden maitolitrin oston.

Arvosanainflaatiosta on puhuttu jo vuosikymmeniä, ja arvioinnin suhteellisuutta on myös tutkittu. Esimerkiksi Helsingin yliopiston yliopistolehtori ja tutkija Najat Ouakrim-Soivio kollegoineen (2013) on osoittanut, että samalla osaamisella eri kouluissa annetut arvosanat poikkeavat toisistaan jopa kahdella numerolla (*ks. myös Hilden & Ouakrim-Soivio & al 2016*).

Mutta eikö siis kaikki ole nyt hyvin, kun Opetushallituskin näyttää heränneen ja kokoavan kättä pitempää arvioinnin selkiyttämiseksi? Jos uudistus sujuu aiotulla tavalla, arviointi muuttuu ajan myötä läpinäkyvämmäksi, ennakoitavammaksi ja oikeudenmukaisemmaksi..

Haastatteleman tutkijat suhtautuvat epäilevästi Opetushallituksen onnistumisen mahdollisuuksiin. Maallikko taas arvelee mutkattomasti, että jos talon perusta on valettu vinoon, ei seinien maalaaminen juuri auta.

Ensinnäkin, OPH:n uudet ohjeet eivät poista ns. armovitosten ongelmaa, koska luokalle ei juurikaan haluta jättää.

Toiseksi, päättötodistus annetaan edelleen käytännössä kaikille kuin automaattista.

Kolmanneksi, OPH tai kukaan muukaan ei ole kertonut, mitä tehdään niin sanotuille ”tähtiyseille.”

Koulutustutkijat tarkoittavat tähtiyseillä arvosanoja, jotka annetaan mukautettua eli helpotettua oppisuunnitelmaa noudattaville oppilaille. Nykykäytännön mukaan tähti eli helpotetuista vaatimuksista kertova symboli ei saa näkyä päättötodistuksessa, joten se jätetään sieltä pois.

Jatkossakin tullaan siten luultavasti näkemään epäinformatiivisia, väärinkäsityksiin ja vääriin valintoihin johtavia arvosanoja, kuten tähänkin asti. Numeroiden vaihtaminen sanoiksi tai hymiöiksi ei vertailukelvottomuuden tai katteettoman kannustuksen aiheuttamia ongelmia muuta miksikään, vaan pahentaa niitä. Ja kun toisen asteen oppilaitokset edelleen saavat rahaa tutkintomäärien perusteella, säilyy niilläkin kannustin tai paremminkin paine hyväksyä ala-arvoisetkin suoritukset.

Kierre jatkuu siis loppumattomiin, ellei sitä jostakin kohtaa katkaista. Auttaisiko valtakunnallinen, kaikille yhteinen peruskoulun päättökoe? Tai pääsykoe lukioon, kuten Helsingin yliopiston koulutustutkija Sirkku Kupiainen on useissa yhteyksissä ehdottanut?

MYTTI:

”JOS MEILLÄ OLISI PÄÄTTÖKOE, OPETTAJAT KESKITTYISIVÄT LIIKAA OPETETTAVAAN ASIAAN”

(Opetushallituksen edustaja YLEn haastattelussa)

Valtakunnallinen päättökoe peruskouluihin on noussut esiin muun muassa Sirkku Kupiaisen, Jari Salmisen ja Najat Ouakrim-Soivion puheenvuoroissa ja tutkimusartikkeleissa.

Päättökoe voitaisiin järjestää peruskoulun viimeisellä luokalla uusintamahdollisuuksineen tai vaikka vuosittain. Arvostelusta huolehtisi erillinen lautakunta.

Päättökoe on Suomessa kuitenkin vastustettu vahvasti. Tutkija

Najat Ouakrim-Soivio ilmaisee asian näin:

”Minä en ole koskaan saanut selville, miksi päättökokeesta ei saisi edes keskustella. Muualla maailmassa ajatellaan, että koulun tehtävä on tuottaa osaamista, ja sitä pitää myös mitata.”

Argumentointia päättökokeen puolesta ja vastaan kuvaa hyvin esimerkiksi YLEllä muutama vuosi sitten lähetetty ohjelma, jossa vastakaisia näkemyksiä edustivat Jari Salminen ja Opetushallituksen pääjohtaja Jorma Kauppinen (<https://areena.yle.fi/1-4290911> ja <https://yle.fi/uutiset/3-9930010>)

Kauppinen torjui ajatuksen valtakunnallisesta päättökokeesta sillä perusteella, että ”koulussa alettaisiin keskittyä liikaa oppimiseen.” Täysin absurdilta kuulostavan lauseen taustalta paistaa ajatus siitä, että lasten ”kokonaisvaltainen kehitys” jotenkin häiriintyy, jos oppiminen asetetaan kouluissa etusijalle.

Opetushallitukselta lienee turha kysyä, miksi oppimisen osoittaminen ja mittaaminen sulkevat pois hyvinvoinnin tai ihmisenä kasvamisen. Suomalainen peruskoulu on tähän asti arvioinut suorituksia vuosi vuodelta helläkätisemmin ja joutanut miltei loppumattomilla erityisjärjestelyillä yksilöllisten toiveitten edessä, mutta siitä huolimatta osa nuorista stressaantuu ja masentuu yhä paremmin.

Kerettiläinen kysyisi, auttaisiko asiaa, jos koulu – siis lapsen työpaikka – asettaisikin selkeitä tavoitteita, jopa velvoitteita. Koulun ja kodin nykyistä selkeämpi työnjako helpottaisi ehkä kaikkien taakkaa.

Pelkkä päättökokeaan ei välttämättä poista nykyisiä arvioinnin epäkohtia. Niinkin voisi käydä, että päättökoe laadittaisiin niin helpoksi, ettei käytäntö juuri poikkeaisi nykyisestä, jossa jaellaan armovitosia. Jotta päättökoe todella kertoisi osaamisesta, pitäisi rima asettaa tarpeeksi korkealle. Mutta sitä ennen tulisi tietenkin päättää, mitä tehdään sitten, jos oppilas ei läpäise koetta.

Aiemmassa koulujärjestelmässä annettiin ehtoja tai jätettiin luo-

kalle. Ehdot olivat eräänlaisia kesäläksyjä ja -kursseja, jotka kuulusteltiin ennen syyslukukauden alkua. Jos suoritus ei parantunut, jäi oppilas luokalle, mikä merkitsi koko vuoden kertaamista.

Järjestelmää pidettiin julmana ja luokittelevana, mitä se silloisilta toteutustavoiltaan varmasti olikin. Toisaalta se antoi itsensä etsijöille aikaa ja tilaisuuden yrittää uudelleen. Samalla se pelasti koulutielle taikaisin varsinkin niitä poikia, jotka murrosiän hormonimyllerryksessä eksyivät välillä sivuraiteelle. Juuri tästä syystä osa vanhemmista toivoo tänäkin päivänä, että lapsi jätettäisiin tai hän voisi jättäytyä luokalle. Se on edelleen periaatteessa mahdollista, mutta käytäntöön turvaudutaan harvoin. Seuraava grafiikka antaa osviittaa:

PERUSOPETUKSESSA LUOKALLE JÄÄNEET

Vuosi	1.luokalle jääneet	2.luokalle jääneet	3.luokalle jääneet	4.luokalle jääneet	5.luokalle jääneet	6.luokalle jääneet	7.luokalle jääneet	8.luokalle jääneet	9.luokalle jääneet	Yht.
2000	624	651	306	135	132	135	234	414	705	3333
2001	525	621	288	162	129	111	255	417	609	3117
2002	537	597	246	147	138	105	210	330	495	2808
2003	504	606	243	120	108	111	225	387	456	2763
2004	543	579	225	141	126	120	186	354	447	2715
2005	513	561	192	123	105	108	198	375	417	2592
2006	546	546	174	129	90	108	207	405	459	2664
2007	516	510	156	99	96	81	207	336	468	2469
2008	495	468	153	111	96	105	204	309	405	2346
2009	516	471	144	105	90	108	192	327	447	2400
2010	495	423	141	96	96	99	195	303	384	2226
2011	459	438	138	96	90	87	213	336	417	2277
2012	480	402	108	84	81	81	183	330	366	2118
2013	417	396	108	66	75	87	204	279	342	1974
2014	396	354	102	57	75	63	165	237	288	1737
2015	354	339	78	51	39	63	132	219	303	1578
2016	387	294	72	45	42	54	135	195	279	1506
2017	381	321	81	33	39	75	117	204	282	1536
2018	393	333	81	45	42	48	153	180	294	1572
2019	348	342	66	48	51	78	177	189	243	1539

Lähde: Najat Ouakrim-Soivio ja <https://vipunen.fi/fi-fi> ja sieltä tämä sivu: <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Oppilaat-ja-perusopetuksen-p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4neet.aspx>

On tietysti kaksi täysin eri asiaa, jäisikö päättökoe suorittamatta jonkin oppimisvaikeuden vuoksi vai siksi, että oppilas ei viitsi tai halua ponnistella.

Ensin mainitussa tapauksessa yksi mahdollisuus on antaa todistus, jossa näkyy merkintä oppivelvollisuuden suorittamisesta mukautetun oppisuunnitelman mukaan. Tällaisellakin todistuksella peruskoulunsa päättänyt nuori voi signaloida sitkeyttään ja velvollisuudentuntoaan. Ne ovat työelämässä ja luottamustehtävissä arvokkaita ominaisuuksia, vaikka varsinaisia oppisisältöjä ei olisi omaksunutkaan.

Jos taas kyse on lyhytpinnaisuudesta tai häirikön taipumuksista, voitaneen lähteä siitä, että routa ajaa porsaan kotiin. Jos ja kun seinä nousee työmarkkinoilla eteen, monet entiset riehujat palaavat koulunpenkille, osa jopa motivoituneina.

Aina löytyy tietysti niitäkin, jotka eivät syystä tai toisesta edes halua hakeutua työmarkkinoille tai osallistua yhteiskuntaan muulla tavoin. Suomi on kuitenkin vauras maa, joka pystyy tarjoamaan henkistä, sosiaalista ja taloudellista tukea kaikille kansalaisilleen mielekkään elämän pohjaksi. Mutta tällaista yhteiskuntatakuuta ja sen toteuttamiskeinoin liittyyviä käytännön kysymyksiä ei tarvinne ratkaista juuri koulussa. Toisin sanoen, eikö koulu voisi keskittyä kouluttamiseen, ja jättää syrjäytymisen ehkäisyn sosiaali- ja tulonjakopolitiikan huoleksi ja tehtäväksi?

Jos päättötodistus kuitenkin halutaan solidaarisuussyistä myöntää kaikille, eikö valtakunnallista päättökoeita siten haluta ottaa käyttöön, jää silti ainakin kaksi keinoa arvioinnin vertailukelpoisuuden lisäämiseen ja osaamistason nostoon.

Toinen on se, että laajennetaan arvosanahaitaria yläpäästä – kouluslangilla ilmaistuna ”eriytetään ylöspäin.” Toinen taas on se, että annetaan lukioiden valita oppilaansa pääsykokeella, kuten Sirku Kupiainen on ehdottanut. Kupiaisen omin sanoin:

”Tuo ajatus lukion pääsykokeesta on syntynyt lähinnä siitä, että perusopetuksen päättökoe on ollut niin vahva tabu, että sitä on ollut monissa paikoissa turha edes mainita tai ainakaan inttää sen puolesta. Toisek-

si, kun kerran arvosanat eivät anna reilua kuvaa oppilaiden osaamisesta, mutta lukioiden sisäänpääsykynnyksissä on eroja, on ongelmallista, että opiskelijavalinta perustuu niihin.

Lukion pääsykokeella päästäisiin siis nähdäkseni siihen, että minkäänlaista akateemisuutta kaipaavat eli lukioon hakeutuvat saisivat syyn opiskella pikkuisen enemmän tosissaan jo peruskoulussa, ja voisivat selvemmin vaikuttaa itse siihen, minkälaiseen lukioon pääsevät.

Koska olen sitä mieltä, että jokin toisen asteen koulutus on kaikille tarpeen, en ole esittänyt, että ammatilliseen koulutukseen tulisi olla vastaavaa porttia, vaikka eihän sekään pahaa tekisi. Se vain, että silloin se päättökoe olisi jo käytännössä kasassa. Mutta hyvällä onnella voisi käydä myös niin, että pelkkä lukion pääsykoe riittäisi nostamaan oppilaiden oppimisaktiivisuutta luokissa ja sitä myöten opetusta haastavammaksi kaikille.

Lisäksi se voisi palauteluupin kautta auttaa opettajia kalibroimaan antamia arvosanoja niin pääsykokeeseen tähtävillä kuin myös niillä, jotka valitsevat ammatillisen.”

Kupiaisen ehdotus tuskin on sellaisenaan opetushallituksen mieleen, mutta moni muu ehkä huomaa ydinajatuksen ja jalostaa ideaa eteenpäin niin, että se tukisi myös ammatillisten koulujen oppilasvalintaa. Valitettavasti tuore päätös oppivelvollisuuden venyttämisestä tekee oppilasvalinnan kaikille oppilaitoksille entistä hankalammaksi. Jälleen tullaan siis siihen lopputulokseen, että kun koulutus valjastetaan sosiaalipolitiikan välineeksi ja syrjäytymisen ehkäisyyn, vaatimustaso laskee ja osaaminen rapautuu sen mukana.

Entä sitten tasokurssit?

MYYYTI:

“TASOKURSSIT LOKEROIVAT LAPSIA”

Kun peruskoulua luotiin 1960-luvun lopulla, useatkin hankkeen puuhamiehet ja -naiset ehdottivat uuden järjestelmän sisälle jonkinlaisia linjajakoja ja suuntautumisvaihtoehtoja (Niemi 2019) esimerkiksi sen mukaan, tähtääkö nuori ammattiopintoihin vai lukioon.

Linjajaon ideasta luovuttiin jo kättelyssä, koska se ei sopinut kouluun, jonka haluttiin tarjoavan yhtenäistä yleissivistystä. Tasokurssit kielissä ja matematiikassa kuitenkin otettiin laajasti käyttöön, mikä mahdollisti opetuksen eriyttämisen oppilaiden lähtötason, motivaation ja taipumusten mukaan. Todistukseen merkittiin kurssiarvosanan lisäksi suoritustaso hiukan samaan tapaan kuin nykyään lukiolaisen papereihin kirjataan ”pitkä” tai ”lyhyt” oppimäärä matematiikasta tai kielestä.

Tasokurssit poistettiin lopullisesti kaikista peruskouluista 1985. Syy ei varmaankaan yllätä: niiden katsottiin lokeroivan oppilaita ja luovan eriarvoisuutta. Tuota päätöstä monet eri alojen tutkijat ja asiantuntijat, varsinkin matemaattisten aineiden opettajat, pitivät kohtalokkaana (Halmetoja & al 2019) Nopeasti oppivilta tai opinnoista muutoin innostuneilta koululaisilta meni mahdollisuus käyttää, näyttää ja kehittää kykyjään, hitaammilta ja heikoilta oppilailta vietiin väylä omalla tahdillaan etenemiseen.

Tasokurssit ovat edelleen kuin punainen vaate useimmille opetushallituksen edustajille ja kasvatustieteen kampuksia hallitseville sosiokonstruktivistisille samasta syystä kuin vuoden 1985 päätöksen tehneille virkamiehille. Moni opettaja ja kasvatustieteilijä – koululaisista itseltään puhumattakaan – toivoisi tasokursseja takaisin, ja hyvästä syystä.

Ensinnäkin nuorille tarjoutuisi tällöin tilaisuus jonkin tai joidenkin aineiden osalta opiskella ja työskennellä samantasoisien eli vertaisensa parissa. Tämä ei toteudu nykyjärjestelmässä siitä huolimatta, että

luokista on tehty seinättömiä, oppilaat voivat hakeutua kenen seuraan tahansa tai etsiä verkosta itselleen sopivia tehtäviä.

Muodikkaat avoimet oppimisympäristöt eivät luo selkeää rakennetta vaativampiin opintoihin eivätkä siten kannusta pitkäjänteisyyteen. Nykyjärjestelmässä ei myöskään anneta erillistä merkintää todistukseen, jos oppilas tekee keskimääräistä vaikeampia tehtäviä. Joissakin kouluissa opintoja taas ”eriytetään” niin, että yhdelle tai muutamalle lapselle annetaan pyynnöstä lisämateriaalia, mikä altistaa lapsen silmätiukaksi joutumiselle tai pingoksi nimittelylle. Tasoryhmä, johon kuuluu useita lapsia samasta koulusta, suojaisi ainakin jossain määrin edellä kuvatun kaltaiselta sosiaaliselta paineelta. Lika barn leka bäst.

Jos tasokurssit otettaisiin uudelleen käyttöön, tulisi tietenkin varmistaa, että oppilas voi – riittävän näytön perusteella – pyrkiä alemmalle kurssille ylemmälle. Yhtä lailla pitäisi päästä siirtymään alemmalle kurssille, jos voimat eivät kovempiin vaatimuksiin riitäkään. Näin es-tettäisiin pelätty ”leimautuminen” tai juuttuminen sellaiseen valintaan, jonka nuori itse tai hänen vanhempansa ovat tehneet myöhemmin vääriseksi osoittautunein perustein.

Tasokurssit saattaisivat myös vähentää vasemmistopoliitikkojen tuomitsemaa koulushoppailua, kun lähiössä asuvien perheitten ei tarvitsisi etsiä lapselleen motivoivampaa tai vaativampaa oppimisympäristöä oman alueen ulkopuolelta. Tasokurssit hillitsisivät osaltaan myös arvosana- ja koulutusinflaatiota ja lisäisivät arvosanojen vertailukelpoisuutta jatko-opintoihin pyrittäessä.

Tasokursseja on vaikea pitää eriarvoistavana siksikään, että niiden ansiosta erilaiset oppijat pysyvät fyysisesti samassa koulurakennuksessa, opiskelevat useilla yhteisillä tunneilla, joutuvat toistensa kanssa tekemisiin ja voivat solmia ystävyysuhteita riippumatta siitä, mitä kurssia käyvät. Tasokurssit eivät siten estäisi arvoliberaalien poliitikkojen hellimää tavoitetta siitä, että erilaiset ihmiset kohtaavat, tutustuvat ja työs-

kentelevät yhdessä.

Vasemmistovihreän ideaalin ihmisten sekoittumisesta voisi tosin kyseenalaistaa sillä perusteella, että tehdään koulu-, vero- asunto- ja palkkapolitiikassa mitä tahansa, ihmiset näyttävät sitkeästi etsiytyvän kaltaistensa seuraan heti, kun saavat siihen tilaisuuden. Ilmiö ei katoa, vaikka sitä kuinka yritetään peitellä – se nousee esiin aina, kun ihmiset valitsevat puolisoa, hankkivat asuntoa tai etsivät työpaikkaa.

Liekö tuossa käyttäytymistavassa jotain niin luontaista, että sen torjumiseen käytetyt julkiset varat tuottaisivat paremmin jossain muualla? Sama kysymys toisin aseteltuna: kannattaako kaikkien ja kaiken osaamisen antaa rapautua vain siksi, että samaan tahtiin samalla vaatavuustasolla opiskelemisen uskotaan edistävän ihmisten välistä solidaarisuutta?

ASENNETTA, OSAAMISTA VAI MOLEMPIA?

Yksi läpinäkyvän ja oikeudenmukaisen arvioinnin tunnusmerkki on se, että oppilaan persoona, temperamentti tai mielipiteet eivät siihen vaikuta. Tämä periaate on toki kirjattu myös opetussuunnitelmiin, vaikkakin sitä on tähän asti ollut vaikea toteuttaa joko valtakunnallisten kriteerien puutteen tai opetussuunnitelman muiden tavoitteiden vuoksi.

Luvussa 5.1 ja 5.2 kuvasin, miten arviointia parhaillaan viedään aiempaa parempaan suuntaan OPH:n uusien ohjeitten myötä. Toisaalta – oppiainekohtaiset arviointikriteerien läpi lukeminen paljastaa nopeasti, että tulkinnanvaraa jää edelleen, paikoin runsaastikin (www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf).

Kannattaa myös panna merkille, että osa opettajista, vanhemmista ja kasvatustieteilijöistä on enemmän tai vähemmän sitä mieltä, että osaamisen lisäksi arvioinnissa tulee huomioida oppilaan asenteet, jopa osoitetut tunteet (ks. esim Kärnä & al 2011; vrt. myös esim. www.sirene.fi/tag/arvot/).

Epäilijässä herää heti kysymys, millaisia asenteita tarkoitetaan. Yleistä innokkuutta ja motivaation näyttämistä - vai peräti tietynlaisten mielipiteitten esiin tuomista?

Pohditaanpa näitä alla erikseen.

Asenne voi siis viitata positiiviseen sitkeyteen ja yleiseen yhteistyökykyisyyteen. Se voi myös tarkoittaa hyväksyttynä pidetyn mielipiteen suoraa ja epäsuoraa ilmaisemista.

Ensin mainittua – siis yrittämistä ja ponnistelua voi ja pitää palkita. Kannatan lämpimästi kevätjuhlista ojennettavia ”vuoden tsemppaaja” -tyyppisiä stipendejä ja hymypatsaita reiluille kavereille. Perinteinen käytösnumerokin puolustanee paikkaansa. Pitäisin ne silti erillään oppiaineista, asiaosaamisesta, tiedoista ja taidoista.

Asia-, taito- ja sisältöosaamiseen keskittyvää arviointitapaa puoltaa ensinnäkin se, että se tuo umpimieliset murahtelijat (käytännössä pojat) samalle viivalle sosiaalisesti taitavampien luokkatoverien (käytännössä tyttöjen) kanssa.

Asenteen, osallistumisen ja sisältöosaamisen erottelua voisi perustella myös koulun ulkopuolisen elämän realiteeteilla, ehkä jopa työmarkkinoiden vaatimuksilla. Mitä meistä itse kukin ensisijaisesti toivoo lääkäriä tai putkimestä tilatessaan – ammattitaitoa ja -tietoa vai intoa ja empatiaa?

Periaatteellista kysymystä ei voi kuitata sillä, että opiskelumotivaation ja taitojen kehittymisen tiedetään usein kietoutuvan toisiinsa. Yrittämisen halu ja saavutettu osaamistaso ovat silti eri asioita, mikä näkyy siinäkin, ettei kaikista tule millään harjoittelulla konserttimuusikoita, kilpaurheilijoita tai mestariluokan seppiä.

Vielä paljon hankalammaksi menee, jos asenteilla tarkoitetaan yhteiskunnallis-kulttuurisia näkemyksiä ja arvostellaan niitä – ehkä tahattomasti – osana osaamista. Silloin astutaan mielipiteenvapauden alueelle ja kaikkiin niihin miinoihin, joita tuo kenttä alleen kätkee.

Luonnon- ja ympäristötieteiden, historian ja muidenkin aineiden opetukseen liittyy ja niihin liitetään nykykulttuurissa vahvoja poliittisia painotuksia. Useisiin niistä suhtaudutaan ikään kuin ne olisivat neutraaleja asioita, joiden tulee välittyä kaikessa opetuksessa.

Opetusministeriö tukee innolla esimerkiksi feminismin viemistä kouluihin, ei esitelläkseen sitä aatteena muitten joukossa vaan juurruttaakseen sen ajatusten ja arjen normiksi. Entä jos oppilas pitää feminismiä vääränä tai haluaa sateenkaaripaidan sijasta Aito Avioliitto -yhdistyksen logolla varustetun vaateen? Ristiriita kouluopetuksen välittämän viestin ja oman näkemyksen välillä voi pahimmassa tapauksessa johtaa oppilaan kannalta saman kaltaisiin konflikteihin kuin mistä punakaartilaiden lapset joutuivat kärsimään yltiöisänmaallisten opettajien mielivallan alla.

Toistan tässä myös aiemmin esittämäni väitteen siitä, että asennekasvatusta saattaa viedä tilaa analyttisen ajattelun kehittämiseltä. Näin siksi, että erilaiset sosiokonstruktivistiset ja elämykselliset opetustavat, kuten draamapajat, sopivat ilmeisen hyvin juuri näkemysten, mielipiteiden ja tunteiden ohjailuun.

Kärjistäen voisi myös kysyä, uskaltaako pieni kemistinalku sanoa ympäristötiedon tunnilla, ettei halua osallistua ilmastomielenosoitukseen. Toivottavasti uskaltaa. Jos yleisen ilmapiirin näkökulmasta väärämieliseltä näyttävän jurottajan sallitaan keskittyä hiljaa itseksensä laskemaan, nikkaroimaan tai pipetoimaan, saattaa käydä niin, että hän vielä joskus keksii kojeen, jolla poistetaan hiilidioksidi ilmakehästä.

Ties vaikka tekisi sen sillä aikaa, kun muut marssivat.

”PISA näyttää peruskoulun ylivoimaisuuden”

Ei näytä. Ei ole koskaan näyttänyt.

Kun Suomi osallistui ensimmäistä kertaa PISA-testeihin 2000-luvun taitteessa, tulos oli hieno ja sitä hehkuttivat julkisuudessa niin poliitikot kuin osa kouluväestäkin.

Jo tuolloin matemaatikkojen ja matematiikan opettajien foorumilla, Solmu-lehdessä, muistutettiin siitä, että ”*Pisan matematiikan osaamisessa arvioidaan oppilaiden kykyä ratkaista heille arkielämän tilanteissa vastaan tulevia matematiikkaan liittyviä ongelmia. Tutkimuksessa ei siis arvioida opetussuunnitelmaan kirjattujen sisältöjen hallintaa. PISA 2003-tutkimuksessa selvitettiin uutena alueena nuorten ongelmanratkaisutaitoja, jotka tarkoittavat oppilaiden kykyä ratkaista oppiainerajoja ylittäviä ongelmia.*” (<https://matematiikkalehtisolmu.fi/2005/erik1/toim.pdf>)

Kielten ja reaaliaineiden opettajat ovat kommentoineet PISA-tehtäviä saman suuntaisesti.

PISA mittaa siis lähinnä kansalaistaitoja ja hoksottimia. Se kuvaa, miten hyvin suomalaisen peruskoulun käynyt lapsi pystyy seuraamaan sanomalehti uutisten grafiikkaa ja taulukoita tai muuta, osin kvantitatiivista informaatiota. Se kertoo yleisestä ongelmanratkaisukyvyistä ehkä hiukan samaan tapaan kuin älykkyystestit.

Mutta se ei kerro jatkokoulutusvalmiuksista. Se ei kerro, eikä ole

koskaan kertonut, koulun matematiikan tai äidinkielen kurssien sisälön omaksumisesta. Arjen taidot ja yleiset ongelmanratkaisukyvyt ovat tietenkin elämänhallinnan ja yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta tärkeitä, mutta ne eivät sellaisenaan riitä toista astetta korkeamman, saati sitä vaativamman koulutuksen pohjaksi.

Sitä ikävämpää on, että PISA-tulokset ovat nyt pitemmän aikaa heikentyneet, koska se merkitsee, että kansalaistaidot ovat rapistumassa. Mitä sitten onkaan tapahtunut varsinaisten oppisisältöjen osaamiselle?

Sitä ei tarvitse pelkää arvailla. Suomi on osallistunut myös kansainvälisiin TIMMS-tutkimuksiin (Third International Science Study, 1999), jonka tuloksista uutisoitiin vain se iloisempi osa.

TIMMS osoitti, että arkijärjellä ratkaistavat pulmapähkinä -tyyppiset tehtävät kyllä sujuvat suomalaisilta, mutta varsinainen menetelmäosaaminen ja abstrakti, looginen ajattelu olivat (jo tuolloin) katoamassa. Dosentti Marjatta Näätäsen analyysi on mielenkiintoista luettavaa muutoinkin kuin vain matematiikan osalta: <https://matematiikkalehti.solmu.fi/2001/1/timss/>

Oppisisältöjen hallinnan heikkenemisestä kertoo sekin, että samaan aikaan, kun PISA-tuloksista vielä hehkutettiin, käyttivät ammatikoulujen ja yliopistojen opettajat yhä enemmän aikaa perusasioiden opettamiseen, usein alusta lähtien. Fuksivuoden kertauskursseille riitti ja riittää tulijoita. Osalle heistä pitää selittää, miksi lauseitten väliin tulee piste tai miten pilkut helpottavat lukemista. Pahimmassa tapauksessa opettajan pitää erikseen kertoa sekin, miksi ylipäätään pitää tulla kouluun.

Tässä kohtaa kannattaa ehkä vielä uudestaan vilkaista sivun 66 grafiikkaa. Ensimmäinen sarake mittaa aikaa 2000-luvun taitteesta lähtien, oikeanpuolimmainen sarake näyttää luokalle jääneiden kokonaismäärän, joka tunnetusti pyritään peruskoulussa painamaan minimiinsä niiden kuuluisien armovitosten ja kannustusseiskojen avulla.

Jos taulukon oikealle puolelle lisättäisiin vielä yksi sarake, eli PISA-tulokset tältä vuosituohannelta, se näyttäisi samaan suuntaan kuin luokalle jääneiden kokonaismäärä eli alaspäin.

Kausaliteetti ei ole selvä, korrelaatio on mielenkiintoinen. Eikä se todellakaan ole ainoa kysymyksiä herättävä korrelaatio.

Sosiaalitieteiden menetelmien professori Pertti Töttö analysoi Tieteessä tapahtuu -lehdessä (1/2005) kansallisten PISA-tulosten ja väestön keskimääräisen älykkyydosamäärän yhteyttä. Tötön laskelmien mukaan älykkyytsteillä mitattavat kyvyt ja PISA-tulokset korreloivat vahvasti keskenään. Jos Tötön esitys pitää paikkansa, pitää seuraavaksi kysyä, miksi suomalaisväestön hoksottimet olisivat heikentyneet yhden sukupolven aikana. Miten sellainen olisi edes mahdollista?

Itselläni ei ole tähän yhtään hyvää vastausta. Ehkä olen asettanut koko kysymyksen väärin.

Asian tarkempaa tutkimista ei tietenkään helpota se, että siinä joudutaan tekemisiin ”älykkyys”-termin kaltaisen tabun kanssa. Ne tutkijat, jotka ovat älykkyyseroja jonkin aivan muun kuin kouluasian yhteydessä analysoineet tai niihin viitanneet, tietävät, miten helposti heidät työnnetään akateemisissa piireissä paitsioon (*esim. www.hs.fi/tiede/art-2000006504322.html*)

”Se pieni ero on sosiaalinen konstruktio”

Suomalainen koulutusjärjestelmä ja erityisesti peruskoulu on viimeiset viisikymmentä vuotta tehnyt kaikkensa peittääkseen yksilöiden väliset älykkyys-, kyvykkyyserot ja lahjakkuuserot. Pikku hiljaa myös sukupuolierot ovat nousseet lähes samanlaiseksi, ellei peräti vielä paljon voimakkaammaksi tabuksi, mikä näkyy kaikkialla yhteiskunnassa. Elinkeinoelämää ja työmarkkinoita ohjataan ja säädellään sillä oletuksella, että naisia ja miehiä työskentelisi joka alalla yhtä paljon, jos näkymättömät valtarakenteet saataisiin purettua. Tiede- ja taidelaitokset todistavat kilvan samaa ilosanomaa.

Narratiiviin kuuluu, että sukupuolten fyysiset erot saatetaan vielä myöntää – lihasvoimaa, luun tiheyttä tai keskipituutta kun on ylen vaikea väittää miehellä ja naisella samaksi – mutta aivoja ei tässä kulttuurissa lueta mukaan biologiseen kategoriaan. Aivoja pidetään jonkinlaisena muusta elimistöstä erillisenä saarekkeena, johon sukupuoli ei vaikuta (tästä uskosta poiketaan vain tarvittaessa, kuten silloin, kun väitetään naisten olevan empaattisuudessaan vastuullisempia johtajia kuin miesten ja vastaavan siten paremmin nykytyöelämän vaatimuksiin.)

Käsitys sukupuolesta sosiaalisena konstruktiona on vahva. Moni on saanut tuntea myytin vaikutuksen palkkapsussissaan ja uramahdollisuuksissaan: pitkin Eurooppaa ja Yhdysvaltoja jaellaan potkuja, varoituksia ja viral-tapanoja aina, kun joku alkaa ääneen epäillä myytin todenperäisyyttä.

Henkilökohtaiset solvaukset ja torkypuheet toki pitääkin estää, mutta häkellyttävää on se, ettei asiaa saisi pohtia tai esittää siitä kysymyksiä yleisellä tasolla (<https://www.hs.fi/elama/art-2000006316423.html>; ks myös *Acatiimi* 6/2020, artikkeli ”Kenen joukoissa seisot?”).

Tabun tuntevat tietenkin myös tutkijat – siis ihmiset, joiden tulisi esittää työkseen kysymyksiä ja hakea niihin mahdollisimman totuudenmukaisia vastauksia pelkäämättä, että tulos ei miellytä vallanpitäjiä.

Ja niin tiede vastaa kuin siltä kysytään. Ja raadollisemmin muotoiltuna: sitä tutkija kysyy, mitä sallitaan kysyttävän tai mihin tutkimukseen määrärahat ohjataan.

Myös Helsingin yliopisto vaalii kiihkeästi tasa-arvoa, mikä sinänsä on mainio tavoite. Valitettavasti se näkyy myös niin, että tosiasioiden tai edes totuuden etsimisen katsotaan jotenkin uhkaavan yhdenvertaisuutta. Siksi kaikki tutkimusaiheet eivät ole yhtä toivottuja.

Positiivinen yllätys on kuitenkin se, että muutama tunnustettu ja nimekäs tutkija on päässyt analysoimaan biologista sukupuolieroa ja ennen kaikkea sen kieltämisen vaikutusta kouluissa. Valitettavasti näitä aiheita ei kuitenkaan käsitellä esimerkiksi opettajainkoulutuksessa. Mitä ilmeisimmin niistä täytyy puhua kuiskaamalla monissa opettajainhuoneissakin.

Koulutustutkija Sirkku Kupiainen kertoo:

”Olen puhunut opettajille täydennyskoulutuksessa muun muassa siitä, että tytöt ja pojat ovat keskimäärin selvästi erilaisia monilta oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviltä ominaisuuksiltaan, mikä näkyy tilastollisesti ja isoissa otoksissa. Olen painottanut, että asiaa pitäisi tutkia enemmän ja nämä tutkimustulokset hyödyntää. Reaktio on lähes aina sama. Usein opettajat huomauttavat minulle, että ”eikö nyt ole hiukan vanhanaikaista ajatella, että meillä on tyttöjä ja poikia?” tai että ”tulisi lähteä yhdenvertaisuudesta.”

Kupiainen jatkaa: ”Minun kysymykseni tutkijana on, miten tilas-

tollisten erojen huomioiminen muka loukkaa yksilöä tai estää yhdenvertaisuuden. Keskimääräisten erojen tutkiminen tai niiden olemassaolon myöntäminen ei tarkoita, että lokeroisimme tytöt koulun käytännöissä yhteen ja pojat toiseen paikkaan ottamatta huomioon yksilöllistä vaihtelua. Sukupuolieroja tutkimalla saattaisimme löytää tietoa, jota voitaisiin käyttää koulujen kehittämiseen niin, että siellä olisi kaikilla parempi olla.”

Yleensä päättäjät toivovat asiasta kuin asiasta tutkimustietoa päätösten tueksi. Mutta voiko sitä edes tarjota, jos jo etukäteen on päätetty, että joitakin asioita ei saa edes kysyä - saati esittää tuloksia, jotka tulkitaan loukkaaviksi?

Kupiainen kuuluu niihin tutkijoihin, jotka ovat uskaltaneet ainakin yrittää. Hän on parhaillaan selvittämässä, mistä johtuu, että kaikissa OECD-maissa pojat suoriutuvat tyttöjä heikommin koulussa muun muassa arvosanoilla ja jatkokoulutuspaikoilla mitattuna. Sama ilmiö on havaittu niin Euroopassa kuin Yhdysvalloissa, mutta Suomi loistaa näissä tilastoissa omassa luokassaan. Täällä tyttöjen ja poikien ero on suurempi kuin missään muualla. Yksi syy tähän saattaa olla juuri se, ettei suomalaisessa koulussa oteta huomioon mahdollisia biologisia sukupuolieroja, minkä Kupiainen on tuonut esiin raportoidessaan tutkimuksestaan mm. Valtioneuvoston kanslialle.

Koko asialle voisi tietysti viitata kintaalla ja todeta, että pojat nyt vain ovat tyhmempiä tai laiskempia. Vastakysymys kuitenkin seuraa heti: suomalaisissa oppikouluissa ja yliopistoissa on ollut vähintään puolet tyttöjä paikoin jo ennen toista maailmansotaa, mutta vastaavaa ilmiötä ei tuolloin tietävästi havaittu. Eikä sukupuoliero näy älykkyystesteissä paitsi siten, että pojat ovat hieman parempia matematiikassa ja kolmiulotteisessa hahmottamisessa, tytöt verbaalisissa suorituksissa. Mikä on muuttunut 1940- ja 1950-luvun kouluihin verrattuna?

Brittitutkijat ovat tarjonneet selitykseksi tyttöjen vuosikymmenten myötä vahvistuneita uramahdollisuuksia, jotka innostavat tyttöjä pin-

nistelemaan koulussa. Mutta näkyisikö se jo varhaisteini-iässä?

Kupiaiainen kollegoineen pitää Suomen osalta mahdollisena selityksenä sitä, että keskusteluun, vuorovaikutukseen, sosiaalisuuteen ja lopputulosten tasaisuuteen tähtäävä koulu ei tarjoa pojille kilpailemisen mahdollisuutta.

Pojat ja miehet ovat keskimäärin riski- kilpailunhaluisempia ja kuin naiset ja tytöt, mikä on osoitettu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa. Se näkyy myös elinajanodotteessa ja kuolinsyytilastoissa ja sitä myöten vakuutusmaksuissa. Syy käyttäytymiseroihin löytyy biologiasta, erityisesti hormoneista.

Vuosikymmenten takainen oppikoulu oli avoimen kilpailullinen niin hyvässä kuin pahassa. Palaute oli suoraa ja yksiselitteistä ehtojen ja luokalle jäämisen uhkan vuoksi, mutta toisaalta hyvien numeroiden tiedettiin vaikuttavan etenemis- ja ansaintamahdollisuuksiin. Nyt ei ole keppiä eikä porkkanaa, ja jos porkkanaa jossain käytetäänkin, se raastetaan ensin demokratiamyllyssä raasteeksi, jotta pieni tasa-annos voidaan annostella kaikille kisan osanottajille niin, ettei kukaan pääse nappaamaan koko juuresta yksin. Pojat eivät oikein pääse ottelemaan liikuntatunneillakaan, joita vuonna 2018 alettiin pitää yhteisinä tytöille ja pojille. Kuka haluaa juosta kilpaa, jos ei ole kunnan kirittäjiä?

Entä voiko nykyiseen, erityisen räikeään arvosana- ja osaamiseen vaikuttaa esimerkiksi se, että Suomessa palkitaan ”asennetta” osaamisen ohella, jopa sen sijasta? Tytöt sopeutuvat ja aistivat sosiaalisten taitojensa ansiosta herkästi, millaista käytöstä, näkemyksiä tai signaaleja heiltä odotetaan.

Sirkku Kupiaisen mielestä pitäisi ainakin selvittää, oliko oppikoulussa sittenkin sellaisia piirteitä, joka sai pojat kiinnittymään koulutyöhön paremmin kuin nykykäytäntö. Vanhassa järjestelmässä luokkatyöskentely ja keinot menestyksen saavuttamiseksi olivat selvästi kilpailullisempia ja yksiselitteisempiä kuin nykyperuskoulussa.

Poikien ja tyttöjen riskikäyttäytymisen eroista on saatu muitakin kiinnostavia tuloksia esimerkiksi taloustieteessä. Ekonomisti Tuomas Pekkarinen ryhmineen on tutkinut nais- ja miesopiskelijoiden strategioita stressitilanteessa, jollainen on esimerkiksi Kauppakorkean pääsykokeessa (Pekkarinen 2015). Koekysymykset olivat tutkimusajan kohtana monivalintatehtäviä, jossa väärästä vastauksesta sakotettiin 2 pistettä, vastaamalla jättämällä sai nollan ja oikein vastaamalla 2 pistettä. Kaikki pyrkivät joutuivat siis optimoimaan ainakin jonkin verran, vaikka olisivatkin pöntänneet koetta varten perusteellisesti.

Pääsykoevastausten analyysi paljasti, että isossa otoksessa naisten ja miesten riskihalukkuuden erot piirtyivät selvästi esiin. Miehet riskeeraavat hanakammin, mikä näkyy myös pääsykoemenestyksessä.

Karkeana yleistyksenä voisi sanoa, että pojat pelaavat kovemmillä panoksilla ja päätyvät sitä myöten joko huipulle tai pohjalle. Samaan lopputulemaan on päädytty lukemattomissa biologian, evoluutiopsykologian, neurotieteen ynnä muiden alojen tutkimuksissa.

Yhdysvaltalainen oikeustieteilijä Kingsley Browne on pohtinut sukupuolieron syitä ja vaikutusta vuosikymmeniä (esim. Browne 2005). Hän arvelee naisten ja miesten riskinottohalukkuuden eron selittävän ainakin osittain sen, että pojat kiinnostuvat matemaattisista ja teknisistä aloista tyttöjä useammin: matemaattinen ongelmanratkaisu muistuttaa jossain määrin uhkapeliä. Etukäteen ei voi tietää, ratkeako ongelma ylipäätään. Jos se ei ratkea, epäonnistuminen näkyy selvästi, koska väärä menetelmä tai sen epäloogisuus on ulkopuolisenkin helppo osoittaa. Vaihtoehtoisia reittejä on hyvin rajallinen määrä, eikä selittämällä juurikaan voi paikata osaamattomuuttaan. Toisaalta hullunrohkeus saattaa tuottaa tulosta. Umpimetsään lähtemällä ja rohkeasti kokeilemalla ehkä löytää kimuranttiin tehtävään yksinkertaisen, lyhyen ja kauniin vastauksen.

Browne on saanut kokea myös sukupuolieron tutkimisen ikävämman puolen. Yhdysvalloissa opiskelijat vaativat jo 2010-luvun alussa

opinahjoiltaan poliittista korrektiutta ja turvatiloja niille, jotka ahdistuvat väärämieliseksi katsomastaan opetuksesta. (”Täällä tullaan kymmenen vuotta jäljessä”, kuten Helsingin Sanomien toimittaja Saska Saarikoski eräässä kolumnissaan totesi). Esimerkiksi Harvardin yliopisto painosti rehtorinsa Lawrence Summersin eroamaan vuonna 2005. Summers oli lausunut ääneen, että työmarkkinoiden sukupuolittumista ei voi selittää pelkillä syrjivillä rakenteilla, vaan myös biologispohjaisilla sukupuolten käyttäytymiseroilla. 2010-luvun loppuun mennessä vastaavanlaisten ajatusten esittämisestä annetut varoitukset ja potkut olivat länsimaissa jo muuttuneet arkipäiväisiksi.

Sekä Browne että kirjassessa siteeratut kotimaiset tutkijat korostavat, etteivät halua vetää yhtäkään poliittista johtopäätöstä tutkimuksistaan. He ovat vain etsineet ja löytäneet ainakin yhden mahdollisen selityksen sille, että miehiä on vaikkapa tekniikan ja talouden johtotehtävissä enemmän kuin naisia. Ilmiöiden syiden etsimisessä ja esittämisessä ei pitäisi olla mitään väärää, mutta käytännössä tiedeyhteisöt välttelevät arkoja aiheita tai kieltävät niiden käsittelyn.

Vuosikymmenien saatossa se johtaa pikku hiljaa siihen, että luulot ja uskomukset peittoavat tosiasiat.

PROFESSORIN TOIVE

Sukupuolierosta ja siihen liittyvistä tabuista on vastikään kirjoittanut myös Itä-Suomen yliopiston varhaiskasvatuksen professori Nina Sajaniemi. Hän pohtii, miksi juuri kasvatustiede ja kasvatuskäytännöt niin järjestelmällisesti kieltävät biologian merkityksen, vaikka jatkuvasti löytyy lisää näyttöä tyttöjen ja poikien keskimääräisistä eroista. Se näkyy esimerkiksi siinä, että pojat edustavat lähes kaikissa tilastoissa aina ääripäitä, juuri kuten tässäkin kirjassessa esitetyt tutkimustulokset osoittavat.

”Pojat kilpailevat, eikä siinä pitäisi olla mitään pahaa, sillä kilpai-

lu voitaisiin kanavoida yhteiskuntaa hyödyttävällä tavalla”, sanoo Sajaniemi. ”Nyt mennään päinvastaiseen suuntaan, ehkä siksi, että jo pitkään valtaosa koulumaailman vaikuttajista on ollut naisia.”

Sajaniemi ehdottaa, että kasvatustieteilijät ryhtyisivät vastaisuudessa nykyistä useammin yhteistyöhön biologien, aivotutkijoiden ja muiden luonnontieteen alojen edustajien kanssa.

Alta löytyvät lyhyet lainaukset kertovat paljon hänen tuoreesta tutkimusartikkelistaan ja innostanevat tutustumaan alkuperäiseen lähteeseen.

”...Kasvatus- ja koulutusjärjestelmää koskevissa ratkaisuissa ja kasvatustieteeseen pohjautuvissa päätöksissä on kuitenkin joitakin piirteitä, jotka osoittavat ymmärtämättömyyttä ihmislajin biologisesta ja syvään juurrutetusta perustasta. Laajentuvaa ymmärrystä vaativiin asioihin kuuluvat muun muassa lajityypillisen yksilönkehityksen asettamat reunaehdot kasvatuksen ja oppimisen kontekstissa, kasvuun liittyvien välttämättömien ympäristöärsykkeiden luonteen, sisällön ja oikea-aikaisuuden keskinäiset riippuvuudet, evoluution tuottamat reunaehdot yksilön henkille ja fyysisille toiminnoille sekä kulttuuristen ja biologisten prosessien olennaisen keskeinen vuoropuhelu lapsen kasvussa yhteisönsä jäseneksi...”

”...On vaikea uskoa, että Homo sapiensille lajityypillisen kehityksen geneettinen ohjelmointi olisi kadonnut tämän päivän ihmisistä jälkiä jättämättä, ja että yksinomaan ympäristö olisi henkisesti kasvussa ratkaisevassa asemassa...”

”...Sopivien oppimisen ja kasvamisen ympäristöjen rakentamisessa olisi tärkeä ottaa huomioon, että evoluutiossa säilyneitä ja osaksi ihmisluontoa vakiintuneita geneettisiä (biologisia) taipumuksia on vaikea vastustaa. Ne ovat osaltaan varmistaneet ihmislajin hengissä säilymisen ja lisääntymisen. Ihmislajin geneettinen perusohjelmointi on äärimmäisen hitaasti muuttuva (oleellisten muutosten vauhti on vähintään kymmeniä vuosituhansia) ja se suuntaa yksilönkehitystä ja toimintaa ihmislajille luontaisella tavalla.”

”Oppikoulu oli paha, eriarvoistava ja elitistinen järjestelmä, joka joutaakin historian roskatynnyriin”

Johdannossa (luvussa ”Mitä meillä oli ennen peruskoulua”, s. 19) kuvailin lyhyesti ns. rinnakkaiskoulujärjestelmää eli kansakoulun, oppikoulun ja kansalaiskoulun kokonaisuutta, joka purettiin 1960-luvun lopulla peruskoulun tieltä. Kävin läpi myös syitä, joiden vuoksi jako kansa- kansalais- ja oppikouluun haluttiin ajaa alas. Kertaan tässä ydin-kohtia tuosta tekstistä samalla, kun tuon mukaan tosiasioita, joita suuri yleisö ei välttämättä tunne.

Vuonna 1921 neli- tai kuusivuotiseksi säädetty oppivelvollisuus kattoi pelkän kansakoulun, mikä katsottiin teollistuvassa Suomessa riittämättömäksi. Oppikoulun ulkopuolelle jäi opinhaluisia lapsia joko taloudellisista syistä tai siksi, etteivät läpäisseet pääsykoetta. Oppikouluverkko ei myöskään kattanut läheskään koko maata. Yksityiset oppikoulut helpottivat oppilaspaikkapulaa, mutta eivät ratkaisseet sitä kokonaan.

Yksityisiä oppikouluja perustettiin ja pyöritettiin nimensä mukaisesti yksityishenkilöiden ja yhdistysten lahjoitusten ja lukukausimaksujen varassa. Jälleenrakennuksen vuosina valtio vaurastui ja alkoi pönkittää sekä kunnallisten että yksityisten koulujen budjetteja niin, että lukukausimaksut pikku hiljaa alenivat: 1940-luvulla valtio kattoi yksityiskoulujen menoista kolmanneksen, myöhemmin yli kaksi kolmasosaa.

Erityisesti kannattaa huomata, että niin valtion kuin yksityisetkin oppikoulut tarjosivat niin kutsuttuja vapaaoppilaspaiikkoja siten, että

1960-luvulle tultaessa joissakin kouluissa enemmistö oppilaista opiskeli vapaapaikalla. Vuonna 1964 alettiin tarjota maksuttomia oppikouluopintoja myös ilmaisissa, kunnallisissa oppikouluissa.

Katkesiko köyhien lasten opintie siis taloudellisiin vai joihinkin muihin esteisiin, kuten liian harvaan kouluverkkoon? Entä mikä rooli oli pääsykokeella, johon kaikkien pyrkijöiden piti osallistua?

Suuntaa vastauksille voi etsiä tilastoista (esim. Salminen & al 1995; Tilastollinen vuosikirja 1969; Yksityiskoulujen Liitto; Kansallisarkisto). Vuonna 1968 keskimääräinen lukukausimaksu yksityiskoulussa oli noin 126 markkaa. Mediaania se ei paljasta; Helsingissä maksut saattoivat nousta muuhun maahan verrattuna kolminkertaisiksi.

Tilastokeskuksen laskuri, joka sisältää korjauksen elinkustannusindeksiin ja huomioi rahayksikköuudistuksen, muuntaa tuon 126 markan summan 200 nykyeuroksi. Jos lukukaudeksi oletetaan viisi kuukautta, maksettavaa olisi kertynyt kuukautta kohti noin 25 euroa.

Tämä ei vielä yksinään kerro mitään; ostovoiman muutokset eivät tässä laskelmassa ehkä näy juuri siten kuin pitäisi.

Verrataan noihin lukuihin kuitenkin kuriositeetin vuoksi saman vuoden 1968 keskimääräisiä bruttokuukausiansioita. Esimerkiksi veturinlämmittäjä tienasi tuolloin 1200 mk/kk, sairaanhoitaja 1040 mk/kk ja siivooja 443 mk/kk.

Keskimääräinen oppikoulumaksu kuukaudessa esimerkiksi siivoajan (brutto)palkasta on noin 5%. Jos oletamme, että siivooja tuolloin maksoi veroina kolmanneksen palkastaan, jäisi lukukausimaksukuluki kuukautta kohti alle 10% nettotuloista. Kömpelö ja ehdottoman epävirallinen vertaus nykypäivään: henkilö, joka saa käteensä 1600 e/kk, maksaisi lapsensa koulusta 160 e/kk.

Taloudellinen este ei tämän karkean laskelman perusteella näytä ylivoimaiselta, mutta huomattavan korkealta kuitenkin. Laskelmassani tosin oletin, että palkansaaja elättää lapsensa yksinhuoltajana. On myös

tärkeää muistaa, että vielä 1960-luvun lopulla vanhemmat laskivat lapsiaan kouluttaessaan vaihtoehtoiskustannuksia: lukukausimaksun päälle laskettiin menetetty työtulo, jonka perheen nuori tai lapsi olisi tuonut kotiin, jos olisi koulun sijasta mennyt töihin. Myöskään kirjakustannuksia ei sovi vähätellä.

Samalla laskutavalla voisi päätyä myös siihen johtopäätökseen, että koulun aiheuttamat kustannukset eivät estäneet lasten kouluttamista ainakaan keskituloisissa, kahden vanhemman perheissä. Tätä johtopäätöstä puoltaisi se, että lukukausimaksut laskivat toisesta maailmansodasta lähtien sitä mukaa, kun valtio vaurastui, ja vapaaoppilaspaikkoja oli runsaasti jaossa.

En kannata lukukausi- tai mitään muitakaan maksuja ainakaan peruskoulussa, mutta halusin laskelmani avulla läpivalaista väitettä, jonka mukaan rinnakkaiskoulujärjestelmän vallitessa opintielle pääsivät vain varakkaat. Jos näin todella oli, miksi koulu-uudistusta ei tyydytty toteuttamaan yksinkertaisimmalla mahdollisella tavalla eli niin, että olisi luovuttu jo muutoinkin kuihtumassa olleista lukukausimaksuista ja samalla hajautettu oppikouluverkkoa harvaan asutuille seuduille?

Toisin sanoen, korjattiinko jotakin, joka ei alun perinkään ollut rikki?

Mikä tahansa totuus nyt sitten onkin, mennyttä ei voi muuttaa. Opiksi voi kuitenkin ottaa. Joka tapauksessa tulevaisuudessakin pitää pyrkiä siihen, ettei kenenkään koulutie katkea vanhempien köyhyyden tai muiden kodin puutteitten takia.

PÄÄSYKOKKEESTA

Oppikoulun pääsykoe tietenkin karsi pyrkijöitä, mutta siihen sai osallistua seuraavina vuosina uudelleen. Niin moni tekikin, ja aloitti siten oppikoulun vähintään vuotta vanhempana kuin luokkatoverinsa.

Pääsykokeen hyviin puoliin kuului se, että valikoidun oppilasaineksen ansiosta opettaja pystyi aloittamaan opetuksen suoraan siitä, mihin kansakoulussa oli jääty. Taidoiltaan edes jossain määrin yhtenäisen luokka saattoi myös tarjota nykyistä paremman vertaistukiryhmän kaikille oppilaille.

Pääsykokeella mitattiin oppilaan laskennon, matematiikan ja äidinkielen taitoja eli osaamista niissä aineissa, joiden on katsottu vahvimmin ennustavan menestystä jatko-opinnoissa ja työelämässä. Matematiikan ja äidinkielen osaamisen korrelointia muun osaamisen kanssa on myös tutkittu, ja siitä on saatu näyttöä, vaikkakaan ei kovin vahvaa (ks. esim. Kupiainen et al 2018)

Suurten ikäluokkien edustajat ja heitä vanhemmat sukupolvet vielä muistavat oppikoulun pääsykokeen. Osa heistä valmistautui siihen, osa ei. Periaatteessa kokeessa kuitenkin edellytettiin kaikille opetettuja perustaitoja, joten sitä varten ei tarvinnut erikseen opiskella. Riitti, että oli istunut neljä vuotta kansakoulussa*.

* Itse en muista tuota koetta jännittäneeni, enkä tiennyt, että siihen olisi voinut valmistautua. Tätä kirjaa tehdessäni löysin kirjastosta "Oppikouluun pyrkijän oppaan" vuodelta 1969 (Kyyrö et al 1969). Se muistuttaa, että jokainen ihminen on arvokas, vaikka ei pääsykokeessa onnistuisikaan.

Oppaan päätesanat kuuluvat nimittäin näin:

"Ymmärräthän, pieni oppikouluun yrittäjä, että edessäsi on eräs elämän ratkaisevia kynnyksiä. Toivomme, että kirjassamme on voinut auttaa sinua ylittämään tuon kynnyksen. Jos niin on käynyt, olemme yhtä iloisia kuin sinäkin. Mutta ellet ole päässyt kouluun, ei sinun sittenkään pidä olla pahoillasi. ...Muista, että maailmassa on paljon, paljon hyödyllisiä työaloja, joihin tie ei kulje oppikoulun kautta, ja että hyvin monet kunnioitettavat, rikkaan ja hyödyllisen elämäntyön suorittaneet kansalaiset eivät ole koskaan oppikoulun ovea avanneetkaan".

Käsittelin luvussa 5.3 tasokursseja ja ehdotin niiden palauttamista peruskouluihin. Niiden yhteyteen voisi liittää pääsykokeen kaltaisen alkutestin. Tietyn pistemäärän ylitettyään oppilas voisi luottavaisin mielin siirtyä syventävien opintojen pariin. Suppealta tai peruskursilta voisi hypätä myöhemmin ylemmäs, jos kirii pitemmälle ehtineet kiinni tai uusii testin aiempaa paremmalla menestyksellä.

Pääsykokeksymyksen käsittelyn loppuun sopii mainiosti alla esitetyt tehtäväesimerkit. Ne tarjoavat jonkinlaista taustaa ja ehkä selitystäkin sille, että ammattikoulut ja yliopistot joutuvat nykyään järjestämään kertaus- ja jopa alkeiskursseja muun muassa matematiikasta tai kirjoittamisesta.

Esimerkit valaisevat myös lukua 6, jossa todettiin, etteivät hienotkaan PISA-tulokset välttämättä kerro kaikkea sitä, mitä pitäisi.

**YLIOPPILASKOE, LYHYT MATEMATIIKKA, TEHTÄVÄ SYKSYLLÄ 2020.
KOKELAAT OPISKELLEET MATEMATIIKKA 12 VUOTTA:**

*Taksin kilometri veloitus on 1,55 e /km.
Lisäksi on maksettava perusmaksu 5,90 e.
Laske 5 km pitkän taksimatkan hinta.*

**YLIOPPILASKOE, LYHYT MATEMATIIKKA, TEHTÄVÄ KEVÄLLÄ 2020.
KOKELAAT OPISKELLEET MATEMATIIKKA 12 VUOTTA:**

Laske $3/7 + 1/3 =$

OPPIKOULUN PÄÄSYKOKKEESTA 1963 JA 1962.
KOKELAAT OPIKELLEET MATEMATIIKKA 4 VUOTTA,
SAMAN AJAN ÄIDINKIELTÄ JA KIRJOITTAMISTA.

Kahden luvun erotus on $5\sqrt{3}$ ja erotus on samalla kolmas osa vähentäjästä. Mikä on vähennettävä?

Pelto on reunoja lukuun ottamatta 50 m leveä ja 80 m pitkä. Siinä on pituussuunnassa 4 sarkaa, joiden välissä on ojat. Kuinka suuri on sarkojen välissä olevien ojien yhteen laskettu pituus? Kuinka leveitä nämä ojat olivat, jos jokainen sarka on 11 m 60 cm leveä?

Korjaa virke:
Liisa oli saanut kirjeen Helenalta, jossa ei ollut postimerkkiä.

Kirjoita runon puuttuvat sanat:
Rakennetaan valtatie / joka rannikolle vie /
insinöörit mittaa, piirtää / kone kivet sivuun /
Lapioidaan hiekkakasaa / jyvä sepeliä /
miehet kallioita poraa / kuorma-autot tuovat

YLIOPPILASKOE, LYHYT JA PITKÄ MATEMATIIKKA, 1959

Pankki maksaa indeksitilillä A olevalle talletukselle vuoden kuluttua indeksilisää $p\%$, ja B-tilillä vastaavasti $p/2\%$, jos indeksi on vuoden aikana noussut $p\%$. Kummallekin tilille lisätään vuoden kuluttua 3.5% :n korko. B-tili on verovapaa.

Kuinka monta prosenttia indeksin pitäisi vähintään nousta vuoden aikana, jotta A-tili olisi ainakin yhtä edullinen kuin B-tili tallettajalle, joka A-tililtä saamaansa indeksilisästä ja korosta maksaa 30% veroja?

Tuoreet yo-tehtävät ovat MAFYnetistä, oppikoulun pääsykoetehtävät Kyyrö-Veijolan ”oppikouluun pyrkivän oppaasta” (1969), vuoden 1959 yo-tehtävä Solmun sivuilta.

PÖNÖTYKSENPURKAJEN HÄVITYSVIMMASTA

Väitän edelleen, ettei rinnakkaiskoulujärjestelmä ollut niin mätä kuin mitä peruskoulu-uudistuksen yhteydessä ja vielä sen jälkeenkin on väitetty. Siksi ihmettelenkin, mistä johtui tuo 60-luvun lopulla alkanut hävitysvimma, joka ilmeni muun muassa niin, että joitakin yksityisiä oppikouluja kiellettiin käyttämästä omaa nimeään tai painamasta vuosikertomuksia (Teperi 1995).

Mistä kumpusivat koulutuspoliitikkojen ja -virkamiesten loanheitokampanjat, mediassa maalittaminen ja yksittäisten rehtoreitten painostaminen tavoilla, jotka kummasti muistuttavat tämän päivän cancelkulttuuria?

Palataan siis vielä 60- ja 70-lukujen taitteeseen.

Peruskoulu ei syntynyt pelkästään vasemmistopoliitikkojen ajamana. Kansalaisjärjestöt ja muutamat asiaan vihkiytyneet aktiiviset liikemiehet perheineen olivat ottaneet koulu-uudistuksen sydämenasiakseen, ja tekivät paljon töitä sen eteen. Yksittäisten ihmisten motiivit peruskoulun edistämisessä vaihtelivat: joitakin kirveli ikävä muisto oppikoulusta, toiset ennakoivat kielitaitoisen työvoiman tarpeen kasvavan tulevaisuudessa. Niinpä peruskoulua oltiinkin ensin jakamassa ammattilliseen ja teoreettispainotteiseen linjaan, (Niemi 2019 s. 43) mutta ideasta luovuttiin pian.

Rinnakkaiskoulujärjestelmän purkamiselle löytyi siten monenlaisia, järkeviäkin perusteita, mutta mitä ilmeisimmin osalla vasemmistopoliitikoista ja varsinkin kulttuurivallankumouksen tekijöillä oli pitkäl-

le meneviä suunnitelmia ei vain koulun, vaan koko valtakunnan osalta. Juuri tästä Teperikin (1995) kirjoittaa.

Akateemiset radikaaliipiirit suhtautuivat oppikouluihin suorastaan vihamielisesti, koska he katsoivat niiden edustavan kaikkea sitä, mitä rauhankasvatuksesta, hippiliikkeestä ja mielenosoituksista innostunut älykkö inhoaa eli isänmaallis-kristillistä eetosta, muodollisuutta, luokitte-
telua, kurinpitoa ja oppisuoritusten mittaamista.

Kouluihin 70-luvun akateeminen suomalaissosialisti tavoitteli Summerhill-tyyppistä utopiaa*.

Jo se, että oppikoulujen naisopettajat pukeutuivat leninkiin ja miesopettajat pukuun ja solmioon oli ja edelleen on monelle arvoliberaalille tasa-arvon kannattajalle liikaa.

Jouko Teperi kuvaa peruskoulutaistelun vaiheita yksityiskohtaisesti, ja toteaa lopuksi seuraavasti:

”Peruskoulun toteuttamisvuosien henkistä ja poliittista ilmapiiriä on tässä käsitelty näinkin laajasti siksi, että siirtymäajan kiihkeään sosialismin ja stalinismin varjostama ilmapiiri välittyisi selvästi lukijalle. Ilman sen tuntemista saattaa koulutaistelu ja yksittäisistä kouluista käyty kamppailu tuntua nykyihmisestä jopa absurdilta.” (s. 279)

Teperin värikäs teksti kuvaisi hyvin myös nykypäivää. Monet sosiokonstruktivististen opetuksen kannattajat puhuvat usein pönötyksen purkamisesta niin koulussa kuin muuallakin yhteiskunnassa.

Pönötystä, tuhahti 60-luvun radikaali, ja samaa toistelee 2020-luvun punaviherälykkö. Unelmissaan hän pääsee heittämään roskeen geometrian ja latinan kirjat, viskaamaan roviolle Sibeliuksen viulukonsertot ja polttamaan univormuiksi mieltämänsä hillityt työasut. Ja moukaroi-

* Ideologinen sokeus ja epäloogisuus kukoistivat: korkeakoulutetut marxilaiset ihailivat neuvostokommunismia kritiikittä, mutta unohtivat kokonaan, että tuon ajan neuvostokoulu muistutti lähinnä sotilasakatemiaa isänmaallisuutensa, koulupukujensa, matemaattispainotteen ainevalikoimansa ja karsinnan ankaruuden osalta.

maan lopuksi kateederin rikki. (”Hiljaa ette sitten istu, eikä täällä jumalauta seistä rivissä!”)

Läpi koko kirjan olen yrittänyt kysyä, eikö koulujärjestelmää olisi voitu tasa-arvoistaa yksinkertaisesti niin, että oppikouluverkkoa olisi laajennettu maaseudulle ja huolehdittu siitä, etteivät kirja- tai lukukausimaksut katkaise kenenkään opintietä. 60-luvun lopussa ei tunnettu sanaa ”koulutusseteli”, mutta sen ideaa olisi voinut soveltaa jo tuolloin.

Ehkä tuo keskustelu voitaisiin aloittaa nyt. Ei kai kukaan punavihreistä poliitikoista tai virkamiehistä ole niin fanaattinen, ettei haluaisi edes tutustua uusvanhoihin tai jopa uusiin ideoihin. Eihän?

YKSITYISKOULU SUOMESSA?

Lapset ovat erilaisia ja perheet ovat erilaisia, peruskoulu kaikille sama. Oppilaat voivat tietenkin hakeutua painotettuun opetukseen, kuten musiikki- ja urheiluluokille tai vaikkapa Steiner-pedagogiikkaa noudattaviin kouluihin. Mutta riittävätkö ne vaihtoehtoiksi, kun koulujen työtavat, opetussuunnitelmat ja arviointikäytännöt joka tapauksessa poikkeavat toisistaan hyvin vähän?

Tälläkin hetkellä sadat, tuhannet tai kymmenet tuhannet äidit ja isät toivovat omalle lapselleen kirjoja sähköisen materiaalin sijasta, kännykättömiä välitunteja tai keskitasoa vaativampaa, ydinasioihin keskittyvää opetusta. Moni vanhempi maksaisi mielellään kirjat tai ylimääräisen välituntivalvojan kuluja omasta pussistaan. Voisivatko he perustaa oman koulun?

Hyvä kysymys. Yhdysvalloissa ja Euroopassa kouluja löytyy joka lähtöön, mutta siitä ei tietenkään seuraa, että Suomen pitäisi heti seurata esimerkkiä.

Kouluhistorioitsija Jari Salminen on tutkinut kysymystä paljon. Hän kuvaa, (esim. 2012) , miten ratkaisevalla tavalla yksityiskoulut ovat

aikanaan tukeneet suomalaista yhteiskuntaa, vieneet sivistystä maaseudulle ja levittäneet koulutusmyönteistä ilmapiiriä.

Salminen muistuttaa myös, että yksityiset koulut avasivat alkeisopetuksen jälkeisen opintien myös työille. Valtio ja kirkko ottivat oppikouluihin vain poikia, joten äidit ja isät tarttuivat toimeen itse ja perustivat tyttö- ja yhteiskouluja. Perheet käyttivät niiden rakentamiseen omaa rahaansa, aikaansa ja vielä lihasvoimaakin, kun uusiin kouluihin raahattiin kurkhirret, pulpetit ja halot usein talkoovoimin.

Salmisen mukaan yksityiskoulut voisivat edistää moniarvoisuutta myös tänä päivänä. Ajatus kuulostaa ensi alkuun yllättävältä, onhan yksityiskoulut aikanaan tuomittu juuri demokratian vastaisena institutiona. Salmisen kysymys kuuluukin, miksi valtio pitää koulutusmonopolia yhteiskunnassa, kun sitä ei ole sairaanhoidossa eikä varhaiskasvatuksessakaan? (2012 s. 160)

Suomessa halutaan taata jokaiselle maksuton terveyden- ja sairaanhoidonhoito, mikä on aivan oikein. Yksityiset lääkäriasemat ja –sairaalat kuitenkin täydentävät tätä tarjontaa, ja sama pätee esimerkiksi päivä- ja vanhainkoteihin. Julkinen ja yksityinen puoli tekevät usein myös yhteistyötä.

Jostain syystä tätä ei koulujen kohdalla sallita.

Yksityiskoulun perustamiseksi vaaditaan ns. tutkinnonanto-oikeus, siis toimilupa, mikä on helppo ymmärtää: lasten koulunkäynti kuuluu samaan kategoriaan kuin kansalaisen henki ja terveys, eli siitä huolehtimista ei pidä antaa kenen tahansa hoidettavaksi tai millä tavalla tahansa toteutettavaksi.

Koska koulu ei kuitenkaan saa periä lukukausimaksuja, eikä ylipääntään tuottaa voittoa millään tavalla, jää koulun perustajalle kaksi vaihtoehtoa.

Ensimmäinen on se, että pystytetään säätiö tai kannatusyhdistys, jonka tuloista katetaan opettajien palkat, koulurakennuksen vuokra ja juoksevat kulut. Tämä onnistuu, jos säätiö tai kannatusyhdistys on erit-

täin varakas. Yksityiskoulujen Liitosta arvioidaan, että koulun kustannukset nousevat vähintään 6000 euroon lukukaudessa oppilasta kohti. Kolmenkymmenen oppilaan koulun ylläpito maksaisi siten lähes puoli miljoonaa euroa vuodessa, jolloin säätiön alkupääoman pitäisi olla kymmenissä miljoonissa.

Jos säätiötä varten ei löydy näin muhkeaa pääomaa, pitäisi uudenlaista – tai tässä tapauksessa vanhanlaista – koulua halajavien vanhempien kääntyä paikallisen kunnan tai kaupungin puoleen ja vakuuttaa valtuuston enemmistö siitä, että ideoituun kouluun riittää tulijoita ja että sitä voidaan tarjota tavanomaisen peruskoulun korvaajana. Muun muassa Kristillinen koulu ja Steiner-koulu on perustettu tällä tavalla.

Valtio ja kunta pitävät yllä lukukausimaksu- ja koulutoiminnan voitontekokiellollaan tavallaan koulutuksen järjestämismonopolia. Poikkeuksen lukukausimaksujen osalta tekee vain Helsingin Eurooppalainen Koulu, joka on perustettu Suomessa työskentelevien EU-virkailijoiden lapsille*.

Koulun perustajien tulee siis lobata opetusministeriössä toimiluvan saadakseen, ja sen lisäksi puhua yli paikalliset kuntapoliitikot. Onnistumisen todennäköisyys näyttää pieneltä ainakin tällä hetkellä ja siinä tapauksessa, että yritettäisiin perustaa koulua, jossa opetetaan perinteisin menetelmin tai jossa arvosteluperusteet poikkeavat nykylinjasta.

Voisiko järjestelmä olla toisenlainen, vaikkapa niin, että Opetusministeriö pidettäisiin ylimpänä laillisuuden ja toimilupien valvojana, mutta muutoin koulut saisivat nykyistä vapaammin hankkia varoja, valikoida osan oppilaistaan tai järjestää opetuksen haluamallaan tavalla?

Mitä hyviä ja huonoja puolia tällaisessa järjestelmässä olisi?

* Kannattaa panna merkkille, että myös tavallisten suomalaisperheiden lapset pääsevät Eurooppalaiseen kouluun, jos läpäisevät pääsykokeen ja vanhemmat maksavat noin kahden ja puolen tuhannen euron lukukausimaksun, materiaali- ja ruokakulut. Kokemukseni mukaan koulu on erinomainen. Rohkenen suositella.

Ainakin se lisäisi valinnanvapautta. Ne perheet, jotka arvelevat nuorensa parhaiten oppivan nykytyylin mukaisessa digiopetuksessa ja ilmiöpainotteisessa työskentelyssä, voisivat ohjata lapsensa niihin. Ne vanhemmat – tai nuoret itse – jotka arvostavat syvällisempää tai perinteisempää työskentelyä, etsiytyisivät muihin kouluihin. Valtakunnallisella päättökokeella varmistettaisiin kaikkien koulujen opetuksen takaavan tietyn minimitason.

Helsingissä on paikka, jossa näistä kysymyksistä voi ainakin keskustella. Se on Yksityiskoulujen Liitto, jonka toimisto sijaitsee Fredrikinkadulla.

Yksityiskoulujen Liiton perustivat aikanaan ne suomalaiset yksityisoppikoulut, jotka peruskoulu-uudistuksen yhteydessä saivat luvan jatkaa erillisinä yksiköinä, siis niin kutsuttuina ”korvaavina kouluina.” Ne noudattavat yleistä opetussuunnitelmaa ja saavat rahansa valtiolta, mutta ne voivat joistakin asioista tai vaikkapa hankinnoista päättää muita kouluja hiukan itsenäisemmin. Ne myös pitävät kiinni traditioistaan ja vanhoista nimistään.

Yksityiskoulujen Liitolla on kymmeniä yhteisöjäseniä, Helsingissä esimerkiksi Munkkiniemen ja Oulunkylän yhteiskoulut.

Liitto ajaa jäsenkoulujensa etuja ja edistää ylipäättään hajautettua, nykyistä monipuolisempaa ja moniarvoisempaa koulujärjestelmää. Liiton toiminnanjohtaja Markku Moisala toivottaisi periaatteessa hyvin tervetulleeksi sellaiset lakiuudistukset, jotka lisäisivät yksityishenkilöiden ja -perheitten vapautta perustaa kouluja - vaikka sitten omalla rahallaan. Moisala kuitenkin muistuttaa kolikon toisesta puolesta: joskus voi olla vaikea määrittää rajaa, millä opillisella tai ideologisella painotuksella lapsia saa opettaa. Saksassa ja Ranskassa nämä linjanveto-ongelmat ovat arkipäivää.

”Konservatiivit haluavat opetussuunnitelmaan omat arvonsa”

Kouluopetuksen ideologisuus tai poliittisuus herättää intohimoja, kuten voi päätellä PS-nuorten ja Opettajien Ammattijärjestön keskinäisestä nokittelusta alkuvuodesta 2021 (ks. toiminnanjohtaja Marko Hamilon saatesanat s. 5). Myös Helsingin Sanomat kommentoi aihetta pääkirjoituksessaan 22.1.2021. Pääkirjoitus toteaa saman asian, joka tässäkin kirjassa käy ilmi: neutraalia opetussuunnitelmaa on vaikea laatia, sillä sen läpi kuultavat aina jonkun arvot. Suomalaista koulua ohjaa paitsi suomalainen lainsäädäntö ja nykyisen yhteiskuntamme normit, myös monet kansainväliset sopimukset.

Toistan sen, mitä sanoin jo kirjani johdannossa: neutraaliuteen voi aina pyrkiä, vaikka tavoite jäisikin kauaksi. Etsivähän yliopistotutkijatkin työssään totuutta, vaikka tietävät jo etukäteen, että eivät sitä täysin koskaan saavuta.

YK:n julistukset tai EU-statuutit eivät estä täkäläisiä kouluja painottamasta asia- ja menetelmäosaamista nykyistä voimakkaammin ja siirtämästä asennekasvatuksesta suurempaa vastuuta kodeille ja nuorille itselleen.

Nykyistä hajautetumpi, mahdollisesti yksityisin voimin vahvistettu koulutusjärjestelmä palvelisi neutraaliuden tavoitetta siinä mielessä, että opetussuunnitelmia ja niitä läpäiseviä arvoja olisi tarjolla ja näkyvillä useampia: digiä, ilmiöitä ja tiedostamisharjoituksia niitä haluaville, syvällistä ja analyttistä oppia toisille, ja niin edelleen.

Kun nyt toistaiseksi kaikki kuitenkin käyvät samanlaista peruskoulua, voitaisiin opetuksessa ainakin lähteä siitä, että arvot esitellään arvoina eikä tosiasioina. Siitä, että jokin sinänsä hyvin kannatettava ja tärkeä arvo on kirjattu yleismaailmallisiin sopimuksiin, ei seuraa, että se muuttuisi tosiasiaksi – aihe, jota esimerkiksi Yuval Noah Harari käsittelee teoksissaan useaan otteeseen suorastaan piinallisen analyttisesti (mm. 2011 ss. 128-136).

Otan asiaa kuvaavaksi esimerkiksi feminismiin.

Vuonna 2017 kouluissa jaettiin OKM:n suosiollisella taloudellisella tuella ”Meidän kaikkien tulisi olla feministejä” -nimistä kirjaa. Yhtä tai kahta opettajaa lukuunottamatta kukaan ei uskaltanut nimellään ilmoittaa, että ei jaa kirjaa. Osa opettajista nielaisi vastalauseensa, ja julkisuudessa ehkä eniten esiintyvät ne opettajat, jotka katsovat, että feminismiin tulee läpäistä niin koulun arki kuin oppisisällötkin.

Kiista ei tietenkään syntynyt yhdestä kirjasta, vaan erimielisyys koski laajemmin koulun opetussuunnitelmaa, käytäntöjä ja normeja sekä tapaa, jolla ne oppilaille välitetään.

On eri asia esitellä feminismiä aatteena muitten joukossa kuin toivottavana, saati vaadittuna ajattelutapana. Yksikään fiksu konservatiivi ei vastustaisi kirjaa tai kurssia, jonka nimi on esimerkiksi ”Johdatus feminismiin: teoria, käytännöt ja kritiikki” tai vaikkapa ”Feminismi jälkiteollisessa yhteiskunnassa”.

Vastoin yleistä luuloa konservatiivit eivät myöskään kiellä ilmastomuutosta, ja pitävät tärkeänä ilmiöön liittyvien tosiasioiden ja tutkimuksen esiin tuomista. Ilmastomarssit ja ylipäättään kaikenlaiset mielenosoitukset ja tempaukset sekä niihin kannustaminen kuuluvat heidän mielestään kuitenkin koulun ulkopuolelle.

Arvelen, että valtaenemmistö konservatiiveista haluaa suojella ympäristöä ja työskennellä sen tuhoutumisen estämiseksi. He ovat arvoliberalien kanssa siten samaa mieltä päämäärästä, mutta eri mieltä keinoista. Niistähän ollaan erimielisiä jopa alan tutkijoiden ja arvoli-

beraalien omassa piireissä, mikä käy mainiosti ilmi esimerkiksi kansainvälisen meteorologijärjestön (WMO) johtaja Petteri Taalaksen julkisista puheenvuoroista (<https://yle.fi/uutiset/3-1173183>).

Mitä tahansa kiistoja herättävää, ajankohtaista ilmiötä voisi koulussa käsitellä samalla periaattella kuin olen edellä esittänyt feminismiä esimerkkinäni käyttäen: näkökulmia ja ajatussuuntia tuotakoon esiin niistä hyväksyttävintä valikoimatta. Koulu tarjotkoot työkaluja – kuten luku- ja laskutaitoa – maailman ymmärtämiseen ja esitelköt monipuolisesti erilaisia elämänkatsomuksia. Oppilaat kyllä päättävät aikanaan itse, mihin suuntaan maailmaa haluavat muuttaa.

Sukupuolieroa ja sen biologista pohjaa käsitelin luvussa 8, ja tähän vielä toistan lopputuleman: siitä, että sukupuolten tai ihmisryhmien välillä havaitaan tilastollisia eroja, joita tutkitaan ja joista puhutaan ääneen, ei loogisesti seuraa eikä tarvitse seurata, että ihmisiä kohdeltaisiin eri arvoisina. Tutkimuskysymysten ja -aiheiden sensuroinnilla sen sijaan päädytään luulojen ja uskomusten hirmuvaltaan.

Ja mitä matematiikan opetukseen tulee, on loppujen lopuksi saman tekevää, onko lasten laskutehtävässä ”Matti, Mikko ja Leevi”, kuten neljäkymmentä vuotta sitten, vai ”Matti, Liisa ja Leena”, kuten kaksikymmentä vuotta sitten, tai ”Matti, Ahmed ja Ilona”, kuten nyt, tai ”Kuu, Sammal ja Faizullah”, kuten ilmeisesti jatkossa. Itse laskuoperaatio on kuitenkin se tasan sama, jota käytettiin menestyksellä jo vuosisatoja sitten. Jos keskityttäisiin vain siihen?

Simppeleksi vinkiksi: yli kuuden vuosikymmenen takaisissa matematiikan oppikirjoissa ei näy Liisaa, Sammalta eikä Aishaa, vaan A, B ja C, jotka jakavat kymmenen rahayksikköä siten, että A saa kolmanneksen, B yhden enemmän kuin C, ja... jne. Tästä esitystavasta kuitenkin luovuttiin jossain muun muassa siksi, että pelkkien symbolien käytön katsottiin tekevän oppikirjoista ikäviä ja luotaantyöntäviä ja siirtävän ne kauas lapsen arjesta. Sic!

”Suomalainen opettaja on hyvin koulutettu”

Kympyi ei olekaan pelkkä myytti. Suomalainen opettaja on kansainvälisessä vertailussa hyvin koulutettu, ja valtaenemmistö opettajista arvostaa koulutustaan – varauksin tosin. Ja nuo varaukset koskevat useimmiten koulutuksen pedagogista ja kasvatustieteellistä osaa.

Aineenopettajat pitävät tärkeänä opetettavan aineen sisällön ja menetelmien tuntemista, ja kiittelevät yleensä myös opintoihin kuuluvaa opetusharjoittelua. Samaan aikaan he kuitenkin ihmettelevät suuresti, mihin tarvitaan sitä ”suunnatonta määrää ideologista hölynpölyä, joka on pakko lapioida, jos haluaa opettajanviran.”

Opettajat ja alan opiskelijat siis pitävät työstään ja haluavat kehittyä siinä, mutta huomattavan moni heistä tuntee välillä suoranaista myötähäpeää pedagogiikan aallokossa luoviessaan:

”Yksinkertaiset asiat ilmaistaan mahdollisimman monimutkaisesti, että oltais niinku ”academic.” (24-vuotias opettajaopiskelija)

”Täyttä teatteria.” (45-vuotias opettaja)

”Piti teeskennellä, että uskooin niihin.” (32-vuotias vastavalmistunut opettaja)

”Halattiin puita, askarreltiin lattialla ja harjoiteltiin yhteisiä draamaleikkejä. Aikuiset ihmiset!”

Vastaavanlaista opettajaopiskelijoiden hämmennystä kuvaa kirjaan myös Antti Saari (2021).

Yleinen ja median hellimä myytti on sekin, että Suomessa opettajankoulutukseen on vaikea päästä. Tämä pitää paikkansa vain lastentarha- ja luokanopettajakoulutukseen osalta. Aineenopettajakoulutuksessa paikkoja jää usein yli, on jäänyt jo 70-luvulta lähtien. Se ei sinänsä tee kyseisen koulutuksen saaneista sen huonompia, mutta seikka on mielenkiintoinen siksi, että se kertoo jälleen yhdestä median kautta välityvästä, epätodesta myytistä.

Sirkku Kupiainen pohdiskelee väitettä opettajakoulutuksen ideologisesta painottuneisuudesta näin:

”En itse ole opettajankouluttaja, mutta on vaikea välttyä vaikutelmalta, että useimmissa kasvatustieteellisissä tiedekunnissa on koulutuksen sisällön ja rakenteen suhteen kaksi leiriä, joista toinen dominoi ja toinen yrittää pyytää tieteellisiä perusteita sille, mihin suuntaan (opettajain) koulutusta viedään.”

Maallikko ilmaisisi tuon tietysti suorasukaisemmin, mutta Kupiainen jatkaa korrektiin tapaansa:

”En ole huolissani aineenopettajista. Heillä useilla on tutkinto (opettavasta aineesta) jo silloin, kun he pedagogisiin opintoihin pyrkivät. Heihin ei sen vuoksi ehkä päästä vaikuttamaan heikosti argumentoiduilla ismeillä yhtä helposti kuin suoraan opettajankoulutukseen otettuihin.”

Kirjani yhtenä lähteenä käytin matemaatikkojen avointa kirjetä opetuksesta päättävälle. Tuon kirjelmän laatineiden asiantuntijoiden tekstistä paistaa huoli myös aineenopettajien koulutuksesta. Kirjoittajien mukaan pedagogisten, räätälöityjen ja vaihtoehtoisten opintojen osuus tutkinnossa valtaa alaa itse asialta eli matematiikalta.

Siksi kirjelmän laatijat ehdottavat, että tulevien matematiikan opettajien pro gradu-työ tulisi ankkuroida nykyistä vahvemmin nimenomaan matematiikkaan, ei pelkästään sen opettamisen aspekteihin.

Kirjelmän sisältö sopisi miltei sellaisenaan ohjeeksi muidenkin alojen opettajankoulutukseen, kun opetettavan aineen nimi vain vaihdetaan. Hyvän ehdotuksen toteuttamisen tiellä seisoo kuitenkin sosiokonstruktivististen suuntausten vahva linnake.

Opettajaopiskelijoille pakolliset kehityspsykologian ja didaktiikan kurssimateriaalit ja kampuksen ilmapiiri täyttyvät tietyn suuntaisista viesteistä, joita tässä kirjassa aiemmin jo olen esitellyt. Tuleville opettajille painotetaan rivien välistä ja usein riveilläkin, miten kaikki ”vanha” on pahasta, ja ”vanhaa” on pönttääminen (esim. Lonka 2020 s. 4; 237; 243; 249), paperinmakuisuus, abstrahointi (!), teorit, menetelmien opettelu, opettajan auktoriteetti, taululle laskeminen, turvaa tuovat rutiinit ja niin edelleen. Ne kaikki leimataan pönötykseksi, jäykäksi porvarillisuudeksi, menneeseen haikailuksi ja oppimisen esteiksi.

Jotkut sosiokonstruktivistit viljelevät opettajankoulutuksen kautta suoranaisia matematiikkaa koskevia väärinkäsityksiä, kuten sitä, että perinteinen matematiikan opetus on ”mekaanista” toistamista ja ulkoa opettelua. Oikaistakoon väärinkäsitys nyt tässä. Mielelläni toki puuttuisin saman tyyppisiin luuloihin, jotka koskevat esimerkiksi klassisen musiikin, äidinkielen tai kuvaamataidon sisältöjä ja opetusta, mutta tilanpuutteen vuoksi keskityn matematiikkaan.

Kun matemaatikko, fyysikko tai ekonomisti puhuu laskurutiinin kehittämisen tärkeydestä, se ei tarkoita, että kaavoja opetellaan ulkoa tai että numeroita tungetaan valmiiksi annettuun kaavaan.

”Laskurutiinin kehittäminen” merkitsee ja sen pitäisi merkitä sitä, että opiskelija itse etsii ja valitsee ongelmaan sopivan kaavan tai kaavat, muokkaa niitä tarvittaessa ja pohtii niiden pätevyysaluetta ennen kuin sijoittaa niihin ensimmäistäkään lukuarvoa. Näin tehdessään opiskelija joutuu ehkä muuntamaan suureita ja yksiköitä yhteensopiviksi ja miettimään niiden mielekkyyttä tehtävään nähden. Lopuksi hänen pitää vielä verrata tulostaan todellisuuteen. Jos vastauksesta käy ilmi, että

ilmaan heitetty pikkukivi putoaa neljä metriä maanpinnan alle, lasku saattaa olla väärin – mutta se voi olla myös oikein, jos oppilas tajuaa tuloksen negatiivisuuden seuraavan siitä, mihin kohtaan hän on koordinaatistonsa nollapisteen asettanut.

Tämä kaikki vaatii sekä syvällistä ajattelua, arviointia ja kriittisyyttä, opittavan asian sulattelua ja omaksumista. Vaihtelevia, hyvin laadittuja laskuharjoituksia tehdessä asia siirtyy kynän kärjestä aivojen kautta selkäyttimeen. Tämä taito on sitten yksi tekijä, joka pelastaa tutkimusongelmansa kanssa kamppailevan tuotekehittäjän tai talosuunnittelijan, kun corobotti tai algoritmi sylkee sekunnissa tuhansia vaihtoehtoja päätöksenteon pohjaksi.

”Lahjakkaat pitävät kyllä huolen itsestään”

Peruskoulua on alusta asti kehitetty nimenomaan hitaimmin oppivien ehdoilla. Nopeat tai motivoituneet oppijat ovat saaneet lisätehtäviä, jos niitäkään, tai heitä on kehoitettu hakeutumaan musiikki- ja urheilupainotteisille luokille.

Suomessa kuuluu ajatella, että lahjakkaat lapset kyllä pitävät huolen itsestään. Heidän oletetaan ”ehtivän kehittämään itseään sitten myöhemmin”. Siis ilmeisesti jossain muualla kuin koulussa eli vanhempiensa aktiivisuuden ja varojen mukaan.

Epäkohta ei suinkaan parantunut, vaan ennemminkin syveni digitaalisten ja avoimien oppimisympäristöjen myötä. Pelillistäjät ja digigurut tietysti väittävät, että heidän keinonsa tarjoavat jokaiselle mahdollisuuden edetä omaa tahtiaan, ja lahjakkaille ”vain taivas on rajana.”

Lahjakkaitten lasten tukemiseksi ei kuitenkaan tarvita uusimpia koneita, säkkituoleja tai arkkitehtuurin mullistamista, ei ylipäättään mitään kallista tai ihmeellistä. Niinkin kai voisi sanoa, että lahjakkaat oppilaat ovat usein sopeutuvia, kilttejä ja nopeita ja tulevat siten yhteiskunnalle halvaksi - varsinkin, jos heidän sallitaan kehittää kykyjään niin, että he pääsevät tuottamaan lisää hyvinvointia, vaurautta, taidetta ja tiedettä kaikkien muidenkin iloksi.

Niille oppilaille, joiden motivaatio, kyvyt tai pitkäjänteisyys riittävät syvälliseen opiskeluun, tulisi tarjota omia, pysyviä ryhmiä ja erityis-

luokkia, jotka valikoivat oppilaansa esimerkiksi pääsykokeella. Niissä opiskeltaisiin systemaattisesti ainakin osa ajasta. Väitellyttä erityisopettajaa ei erikseen tarvittane, mutta sellainen voisi – budjetin salliessa – tuoda opintoihin oman lisänsä.

Edes yksi tällainen luokka koulua tai kaupunginosaa kohti tarjoaisi aidon sosiaalisen nousun väylän myös ongelmalähiöiden nuorille. Se voisi pitkällä aikavälillä osoittautua sekä yhteiskunnan että yksilöiden kannalta kestävämmäksi ratkaisuksi kuin ns. PD-määrärahat (<https://dev.hel.fi/paatokset/asia/hel-2016-005978/olk-2016-7/>) heikosti pärjävien alueiden kouluille.

Tasokursseja kokeilemalla päästäisiin alkuun.

Mikään yllä kuvaamistani kannustustavoista ei edellytä digiloikkaa eikä seinien kaatamista, vaan paradigmanmuutoksen ihmiskäsityksessä, jonka mukaan kyky- ja taipumuserojen myöntäminen jotenkin vähentää yhteiskunnan solidaarisuutta.

Myös ihmisen aivofysiologia puoltaa lahjakkuuden kehittämistä jo varhaisessa kouluiässä. Urheilijan ja muusikon uralla tarvittavat taidot muovautuvat parhaiten nuorena. Sama pätee useimmilla muillakin aloilla, kuten matematiikassa tai kielissä. Nykykoulussa korostettuja sosiaalisia ja tunnetaitoja sen sijaan oppii vielä vanhalla iällä, jolloin sekä kognitiivinen ja että motorinen omaksumiskyky jo heikkenevät.

Ja ennen kaikkea: lahjakkuuden tukeminen tai opintojen parissa ponnistelu ei millään tavalla sulje pois empatiaa tai rikasta vuorovaikutusta kaikenlaisten ihmisten kanssa.

Median roolista peruskouluuudistuksessa ja vähän muuallakin

Johdannossa tuli esiin, että media ajoi hanakasti peruskouluuudistajien asiaa 1960- ja 1970-luvuilla. Journalistisessa mielessä jälki oli hyvää, mutta puolueettomuudesta on turha puhua. Osa lukijoista tietenkin näki neutraaliuden sumuverhon läpi, joten Hesaria moitittiin agendajournalismista jo tuolloin.

Jouko Teperi kuvailee (1995; s. 256) miten varsinkin Helsingin Sanomat asettui tukemaan yksityiskoulujen alasajoa ja kuntien monopolia koulutuksen järjestämisessä, mikä ilmeni haastateltavien valikoinnissa ja siinä, mitä kenenkin sallittiin sanoa.

Peruskoulua vastustettiin voimakkaimmin oikeistopiireissä. Tästä syystä kaikki koulu-uudistuksen epäilijät leimattiin paitsi kalkkeutuneiksi ja vanhanaikaisiksi, myös luokkayhteiskunnan kannattajiksi ja köyhien kyykyttäjiksi.

Väitän, että tuon ajan oikeistopuolueiden kritiikki peruskoulua kohtaan ymmärrettiin väärin. Arvelen, että luultua useammat oikeiston edustajat olisivat hyväksyneet koulujärjestelmän uudistuksen, jos se olisi sisältänyt vain lukukausimaksujen poistamisen tai oppikouluverkon laajentamisen maaseudulle.

Uudistuksen vastustajat eivät ”pelänneet muutosta”, kuten vielä tänäänkin tuonaikaisia kiistoja tulkitaan, vaan osa heistä näki jo ennakolta, miten rinnakkaiskoulujärjestelmän valikoivuuden ja oppisisältöjen

purkaminen johtaisi yleiseen osaamistason laskuun. Tämä kritiikki kuitenkin haluttiin tulkita nimenomaan ”tasa-arvon vastustamiseksi” tai ”vähäosaisten sortamiseksi.”

Hypoteesini oikeellisuutta tuskin enää kannattaa ryhtyä selvittämään. Jos joku sen on kiinnostunut tekemään, dokumentteja varmasti löytyy, vaikka tuon ajan koulukeskustelijoista osa on jo päässyt rauhaan kaikista maallisista väittelyistä.

Jouko Teperin värikkäissä kuvauksissa (1995), (s.256) median roolista peruskoulutaiston tuoksinassa nousee esiin myös joidenkin yksittäisten toimittajien kynänjälki. Esimerkiksi Helsingin Sanomien palveluksessa työskennellyt journalisti Maija-Liisa Starck tunnettiin kiihkeänä peruskoulun kannattajana.

Teperin tekstiä valtamedian peruskoulurummutuksesta voisi pitää ”yksityiskoulumiehenä” tunnetun rehtorin ja historioitsijan oma- agenda, ellei valtakunnan päämedia itsekin korostaisi merkitystään ”hyvien asioiden” ajajana. Helsingin Sanomat otsikoi edesmenneen toimittaja Maija-Liisa Starckin muistokirjoituksen seuraavilla sanoilla (30.4.1988):

”Maija-Liisa Starck ajoi peruskoulun asiaa”

Muistokirjoituksessa toimittaja Olga Temonen kuvailee, miten hänen kollegallaan ”oli vahva asenne peruskoulun puolesta” ja mitä kaikkea tämä oli valmis tekemään asiansa eteen. HS tuo siten itsekin esiin roolinsa tietynlaisten yhteiskunnallisten uudistusten airueena, vaikka lehti toisaalta vakuuttaa puolueettomuuttaan.

HS todennäköisesti perustelee niin vuosikymmenten takaisia kuin nykyisiäkin kannanottojaan sillä, että demokratian puolustaminen kuuluu lehden linjaan. Peruskoulu nähdään tässä katsannossa osaksi demokratiaa, ja siksi sitä kohdellaan silkkihansikkain.

Yhden lehden tai toimittajan kirjoitteluun ei tietenkään kannattaisi tässä yhteydessä kiinnittää huomiota lainkaan, ellei yksittäistapaus symboli-

lisoisi myös tämän päivän koulukeskustelua.

Nykysukupolven on todennäköisesti vaikea hahmottaa, mikä valta Helsingin Sanomilla tai Yleisradiolla vielä 60- 70- 80- luvuilla oli – so- mea, blogeja tai muita vastaavia kanavia kun ei ollut. Maakunta- ja puoluelehdet toki kukoistivat tuolloin, mutta ne jäivät arvovaltansa osalta päälehden ja illan ainoiden tv-uutisten varjoon. Toimitukset myös alueviestimissä edustivat (ja edustavat) omanlaistaan, pitkälti vasemmistösävytteistä arvomaailmaa.

Vielä viisikymmentä vuotta sitten väestön koulutustaso oli paljon alhaisempi kuin nyt. Keskimääräinen lehden lukija katsoi siten ylöspäin HS:n kaltaisen insituution edustajia eli toimittajia, ja suhtautui vielä kunnioittavammin heidän haastattelemiinsa kasvatustieteilijöihin, tutkijoihin tai kouluhallituksen edustajiin. Keskivertokansalaisen silmin asiantuntijalausunnot näyttivät lähes Jumalan sanalta, koska koulutettujen ja tietotyötä tekevien viranhaltijoiden oletettiin edustavan jotain parempaa, oikeaa ja ennen kaikkea puolueetonta tietoa.


Kovin moni ei vielä neljä vuosikymmentä sitten luultavasti tajunnut, että valtamedian toimittajat ja arvostetun yliopiston kasvatustieteilijät olivat ja ovat ihmisiä, joilla on mielipide, kuten kaikilla muillakin. He osaavat argumentoida eli pystyvät halutessaan verhoilemaan henkilökohtaisen näkemyksensä tieteelliseltä kuulostaviin ilmaisuihin. Jos siis esimerkiksi Yleisradio julisti kaiken peruskoulu-uudistukseen liittyvän positiiviseksi ja sen vastustajat ajastaan jälkeensä jääneiksi, väite nialaistiin miltei sellaisenaan.

2000-luvulla perinteisen median asema on horjunut paitsi sosiaalisen median ansiosta, myös siksi, että yleinen koulutustaso on noussut. Isoimmat lehdet, radio ja tv-kanavat vaikuttavat silti vielä voimakkaasti kansalaisten mielipiteisiin. Ja mitä näemmekään: valtamedia kuvailee edelleen silmiinpistävän myötämielisesti kaikkia sellaisia koulutusjärjestelmän uudistuksia, joilla jotenkin puretaan perinteisiä ”kalkkeutu-

neita”, ”jäykkiä” tai ”diskriminoivia” opetusmenetelmiä, tieteenaloja tai tutkintoja.

Ei siis ihme, että vielä 2020-luvullakin toimittajat jaksavat taputella hiekkaa oppikoulujen haudalle: peruskoulun syntyvaiheita kuvaavissa artikkeleissa muistutetaan aina siitä, miten peruskoulun vastustajien argumentit kohosivat nimenomaan ”muutoksen pelosta.”

Myytinmurtajaisten lopputulema eli ehdotuksia peruskoulun uudistamiseksi

 len kirjassani pohtinut suomalaisen koulujärjestelmän, erityisesti peruskoulun, ominaisuuksia, ongelmia, hyviä ja huonoja puolia. Samalla esittelin eri alojen tutkimustuloksia aiheesta. Osa esiin nostamistani tutkimuksista on tehty kauan sitten, osa on aivan tuoreita.

Jokaisessa luvussa on myös kysymyksiä ja ehdotuksia siitä, miten peruskouluun jo sen perustamisvaiheissa syntyneitä valuvikoja ja nykyisten opetussuunnitelmien aiheuttamia ongelmia voitaisiin jatkossa välttää.

Ennen johtopäätöksiä ja ehdotuksieni kokoamista toivon lukijan ihailevan kansani suomalaisen koulutuksen ja koululaitoksen pitkää ja hienoa historiaa. Niin vallanpitäjät kuin kansalaiset ovat käyttäneet paljon aikaa, rahaa ja muita voimavaroja sivistyksen levittämiseksi. Luku- kirjoitus- ja laskutaitoja on opeteltu kiertokouluissa, pappiloissa, tehtaankouluissa ja yksityisissä kodeissa 1700-luvulta alkaen. Sodan läänhätä tai alustalaisasema eivät tätä intoa ole sammuttaneet. Suomalainen osaaminen ei siten lepää vain peruskoulun, vaan sitä paljon laajemmän pohjan varassa.

Olen myös halunnut tuoda esiin, että monien tämän päivän muodikkaimpien opetusmenetelmien juuret ylettyvät 1960-luvun radikaalisiin ja vielä pitemmälle aina ns. Frankfurttin koulukuntaan asti. Yhteyden näkee helposti kasvatustieteen aatehistoriaan tutustumalla.

Esitän lopuksi edellä kirjoittamieni lukujen, niissä esiteltyjen tutkimusten ja vielä omien arvonäkemykseni pohjalta harkittavaksi kymmentä ehdotusta. Niistä osa käy yksiin opettajajärjestöjen, eri alojen asiantuntijoiden ja elinkeinoelämän toiveitten kanssa, osa ei. Tässä ne ovat:

- 1.** Koulutuspolitiikan ja sosiaalipolitiikan työnjako selvemmäksi. Koulun tehtävä on kouluttaa, syrjäytymisen ehkäisyyn käytettäkööt sosiaali- ja tulonjakopolitiikan keinoja.
- 2.** Peruskoulun tulee tarjota mahdollisuuksien tasa-arvo kuten tähänkin asti. Kaikkien tulee saada peruskoulutus ilmaiseksi perhetaustasta riippumatta. Peruskoulun ei silti pidä pyrkiä opintien lopputuloksen tasa-arvoon.
- 3.** Tasokurssit voitaisiin ottaa uudelleen käyttöön, ja ainakin harkita kaikille yhteistä valtakunnallista päättökoetta. Tämä tukisi arvostelun oikeudenmukaisuuden, läpinäkyvyyden ja riippumattomuuden tavoitetta, ja hillitsisi arvosana- ja koulutusinflaatiota.
- 4.** Peruskoulua on alusta asti kehitetty hitaimmin etenevien ehdoilla. Heikkoja oppilaita pitää jatkossa tukea kuten tähänkin asti, mutta myös oppimiskäyrän toiseen päähän sijoittuvat nuoret ansaitsevat yhtä lailla erityishuomiota. Opetusta ja arviointia tulee eriyttää ylöspäin. Lahjakkaille ja/tai motivoituneille opiskelijoille tulee tarjota omia, pysyviä ryhmiä tai erillisluokkia, joissa opiskellaan ainakin osa ajasta. Tavallista vaatimamman luokan/kurssin suorittamisesta tulee aina saada merkintä todistukseen.
- 5.** Päättötodistusta ei pidä myöntää lainkaan, jos minimivaatimukset eivät ylity. Osaamisen voi näyttää esimerkiksi valtakunnallisessa päättökokeessa, jonka voi uusia. Jos päättökoetta ei haluta ottaa käyttöön, voitaisiinko harkita yläasteen linjajakoja ja/tai lukion pääsykoetta?

6. Digi on hyvä renki, mutta huono isäntä. Suomi tarvitsee digiloikan sijasta osaamisloikan. Digitaalinen opetus tukee oppilasta, joka jo hallitsee perusasiat. Alakoululaiset eivät tarvitse digilaitteita eivätkä -ohjelmia lainkaan. Ohjelmointia, tietoturva-asioita ym. tulee opettaa koulussa, mutta ei niin, että se haittaa muiden oppisisältöjen omaksumista. Vanhempien tai lapsen itsensä pyynnöstä lapsella tulee aina olla mahdollisuus tehdä kotitehtävänsä ja läksynsä ilman verkkoa tai sähköisiä alustoja.

7. Maailma ei muutu aivan niin nopeasti kuin moni luulee. Matematiikan, äidinkielen, luonnontieteiden jne. perusrakenteet pysyvät. Laitteet, ohjelmat ja päiväkohtaiset ilmiöt muuttuvat. Kumpaan siis kannattaa opetuksessa investoida?

8. Yksityisten koulujen perustamista voisi helpottaa. Digiä ja ilmiöopetusta niille, jotka sitä haluavat, perinteisempää opetusta sitä toivoville. Vaikka oikeus koulutuksen tarjoamiseen varattaisiin valtiolle/kunnille, voisi peruskoulujen antaa silti erikoistua nykyistä selkeämmin. Steiner-koulut, kristilliset koulut tai painotetun opetuksen luokat eivät vaihtoehtoiksi riitä.

9. Koulun tulee opettaa tietoja ja taitoja, ei ideologioita. Eri aatesuuntia pitää esitellä tasa- ja monipuolisesti, arvot ja tosiasiat eroteltuina. Mielipide- ja asennekasvatus eivät kuulu kouluun. Arvostelun tulee painottaa osaamista. Hyvästä yrityksestä tai hyvästä käytöksestä voidaan palkita erikseen.

10. Tasokurssien ja valtakunnallisten päättökokeiden ansiosta oppivelvollisuus olisi nykyistä helpompi suorittaa myös etuajassa (luokkien yli hyppien). Oppivelvollisuutta ei ylipäätään tule määritellä vuosien, vaan saavutetun (ja selkeästi osoitetun) opin mukaan.

LÄHTEET

Allo, M; Pokela, H; Salminen, T; Näätänen, M; Shakespeare, T; Tossavainen & al: Ehdotus opetusministeriölle peruskouluopetuksen ylöspäin eriyttämisestä, 2015 (saatavissa pyynnöstä)

Ernest, P. & Sriraman, B. (2016). *Critical mathematics education: Theory, praxis, and reality*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. (347 s.)

Elinkeinoelämän Keskusliitto EK, <https://ek.fi/lausunnot/lausunto-luonnoksesta-hallituksen-esitykseksi-oppivelvollisuuslaiksi-ja-eraiksi-siihen-liittyviksi-laeiksi>

Browne, Kingsley: Women in science – biological factors should not be ignored (*Cardozo Women's Law Journal* vol 11:59) 2005. (Brownelta on ilmestynyt useita muitakin artikkeleita, mutta tekstini viittaus liittyy mm. tähän kohtaan:

“It is plausible, and certainly worth of study, that attitudes toward risk affect selection of careers in maths and hard sciences. One reason for thinking they might is the fact that in these fields more than in the humanities and social sciences, there are “right answers.” A mathematical proof is either correct or is not, and if it is not, someone will point it out. Moreover, scientific creativity can be judged more objectively than creativity in, say, literary criticism. Apparently, because of the greater objectivity in such fields, the sciences have been spared to some extent the grade inflation that has plagued the humanities & social sciences. In sum, studying science is a “risk” – presenting real possibility of failure – in a way that study in other fields is not.”

Halmetoja Markku, Huovinen Alli & al Avoin kirje matematiikan opetuksesta päättävälle, 2019, ja kirjeen kaikki viitteet, linkki kirjeeseen: https://eukleideskirjat.fi/Avoin_kirje.pdf

Harari, Y N: *Sapiens- ihmisen lyhyt historia* ss. 128-136; Bazar 2011

Hilden R, Ouakrim-Soivio N, Rautopuro J (2016) Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa; *Kasvatus* nro 4, vuosikerta 47 /2016

Häikiö M – Ylitalo E: *Bit Bang, Yrjö Neuvo ja digitaalinen vallankumous*, SKS 2013

Johnson P, Kiilakoski T: Oppivelvollisuuden laajentaminen 2021? Arviointia uudistuksen kestävydestä ja vaikuttavampia vaihtoehtoja (selvitys Elinkeinoelämän Keskusliitolle 30.10.2010)

Kirschner, Paul: *The myths of the Digital Native* vol 67/2017 *Teaching&Teacher Education*
Kirschner, P, Sweller J, Clark R: *Why minimal guidance during instruction does not work; An analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experimental, and Inquiry-Based Teaching*, *Educational Psychologist* vol 41, 2006 (on-line 2010)

Kaitila I, Kupiainen S, Sajaniemi N, Taipale V “Miksi pojat menestyvät peruskoulussa tyttöjä heikommin?” artikkeli *Kanavassa* 8/2020

Kupiainen, Sirkku; Marjanen, Jukka, Ouakrim-Soivo, Najat: *Ylioppilas valintojen pyörteissä*. Suomen ainedidaktinen seura 2018, *Ainedidaktisia tutkimuksia* nro 14 (s.174)

Kyyrö K, Veijola H: *Oppikouluun pyrkivän opas WSOY 1969*

Kärnä P; Hakonen R.: Kuusela J; Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla, 2011 (arvioinnista sivulta 100 eteenpäin); Opetushallitus

Lonka Kirsti, *Oivaltava oppiminen*, Otava 2020

Metsämuuronen, Jari (toim) *Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkittäisarviointi v 2005-2012* (Koulutuksen seurantarapotti 2013:4)

Niemi Markku: *Peruskoulun unohtetut alkuunpanijat* Into 2019

Näätänen, Marjatta (+ kaikki Näätäsen artikkelit *Solmu-matematiikkalehdessä*)
<https://matematiikkalehtisolmu.fi>

Ouakrim-Soivio Najat: *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja OPH:n oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittarina; Opetushallitus (väitöskirja) 2013*

Opetushallitus, verkkosivut:

www.oph.fi/fi/oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-perusopetuksessa, sekä

www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-seka-paattoarvioinnin-kriteerit#anchor-oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-muutokset-ja-lisaykset-opetussuunnitelman-perusteisiin

Pekkarinen Tuomas: *Gender differences in behaviour under competitive pressure: evidence on omission patterns in university entrance exams*, *Journal of Economic Behaviour and Organization* 115, 2015 (wp 2011)

Perunka Tuula: *Esitys opetusministeri Li Anderssonille 2020* (saatavilla pyynnöstä)

Saari Antti: *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*, *Gaudeamus* 2021

Saari Antti, Sääntti Janne: “The rhetoric of the Digital leap in Finnish Educational policy documents ; *European Educational Research journal* vol 17 issue 3 2017

Saari Aino: *Equality in cognitive learning outcomes: the roles in educational practices* Academic Dissertation, University of Helsinki 2020

Sahlberg, Pasi ; *blogiteksti* (Opettaja-lehti 15.1.2016)

Sajaniemi N, Lounassalo J Savolahti P *Varhaiskasvatustiede- kasvamisen tiede JECER* 8(1) 2019 (Varhaiskasvatuksen tiedelehti *Journal of Early Childhood Education Research*)

Salminen Jari: *Koulun pirulliset dilemmat* (Teos 2012)

Salminen Jari, Pietiäinen Jukka-Pekka, Teperi Jouko: Yksityisoppikoulujen historia 1872-1977, Painatuskeskus 1995

Sirene, monialainen ympäristö- ja kesträvyykskasvatuksen opettaja- ja tutkijaverkosto, www.sirene.fi

Tilastokeskus/ Tilastotiedotus, palkkatilasto vuodelta 1969: https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/170231/xtds_pa_1969_39_dig.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Töttö, Pertti: Kuvaako älykkyyssosamäärä mitään? Tieteessä tapahtuu (TSV) 1/2005

Viittaan tekstissäni useisiin Helsingin Sanomissa julkaistuihin artikkeleihin, mm. näihin:

Hallamaa, Laura 22.11.2019; "Ärsyttävä" - Evoluutiopsykologi Markus Rantalan haastattelu. kivimäki, Antti, "Älykkyys ennustaa elämän" tutkija Markus Jokelan haastattelu 12.5.2020 Liiten, Marjukka HS: Peruskoulun pelättiin tasapäästävän 14.7.2020 HS

Olen käyttänyt tähän kirjaan myös aiemmin julkaistuja kirjojani ja opinnäytteitä ja niiden lähteitä

Allo, M : On allocation of resources between Science and Technology (lisensiaatintutkimus taloustieteen laitokselle, HY 2004)

Allo, Mai: Yhdessä ilmakehässä – tieteen huipulle ydinturman jäljiltä SKS 2016 (Tiedonjulkistamisen valtionpalkinto 2017). Kirjasta ilmestyy täydennetty ja laajennettu painos keväällä 2021 Gaudeamuksesta nimellä "Uusiin sfääreihin".

Lähteinäni on myös Solmu-matematiikkafoorumille laatimani oppimateriaalit (2009), Helsingin yliopistossa ja LUMA-tunneilla pitämäni luennot, harjoitukset ja materiaalit, sekä monet vuosien varrella kirjoittamani koulutuspolitiikka-aiheiset uutiset ja artikkelit mm. Helsingin Sanomissa, Yliopisto-lehdessä, Tieteentekijäin Acatiimi-lehdessä, Tieteessä tapahtuu -lehdessä, ajatuspaja Liberan blogissa, Turun Sanomissa, Oikeassa Mediassa jne. Nämä kaikki ovat saatavilla tekijältä. Olen laatinut kouluaiheesta myös useita mielipidetekstejä.

Olen käyttänyt myös Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen opetusmateriaaleja ja oppimisolustoja Moodlesta, mm. Johdatus kehityspsykologiaan -kurssilta (2020), ja sekä saman laitoksen syksyn 2011 englanninkielisen pilottikurssin aineistoja ja opetuskeskustelujen muistiinpanoja, ja pedagogi Timo Hirvosen seminaarimateriaalia "Yleinen pedagogiikka yksityisopetuksessa" 2020.

Kansallisarkiston lähteiden käyttöön sain apua Kansallisarkiston tutkija Heikki Haloselta, Tilastokeskuksen tietoviidakoissa minua auttoi keskuksen edustaja Mikko Niemi. Kiitokseni heillekin.

Suomen Perusta -ajatuspajan julkaisuja

Miten euroalue kehittyy? (2013)

Euro vai ei? – Eurokriisi ja Suomen vaihtoehdot (2013)

Kunnat kuntoon! – Puheenvuoroja kuntien ongelmista ja mahdollisuuksista (2014)

Kohti parempaa Eurooppaa (2014)

Suomen talous ja talouspolitiikan linja – Miten Suomi saadaan uudelleen nousuun? (2014)

Vapaaehtoinen ruotsi on hyvinvointietu – Suomenkielisten näkökulma kielipolitiikkaan (2014)

Venäjä: uhka vai mahdollisuus? – Avointa keskustelua Suomen Venäjä-suhteesta (2014)

Kansankodin kuolinvuoteella – Ruotsalainen hyvinvointivaltio ja maahanmuutto (2015)

Liberaalin dilemma – Monikulttuurisuus ja vapaa yhteiskunta (2015)

Maahanmuutot ja Suomen julkinen talous – Osa 1:

Toteutuneet julkisen talouden tulot ja menot (2015)

Punavihreä kupla – Perussuomalaiset ja media (2015)

Siirtolaiskriisi – puheenvuoroja muuttoliikkeen syistä ja seurauksista (2015)

Onko Euro pelastettavissa? – EMU:n kehittämisohdotusten arviointia ja Suomen linja (2016)

Turvallisuus uhattuna – maahanmuutto, turvallisuustilanne ja kansalaispartiot (2016)

Kansainvälinen pakolaisinstituutio ja valtioiden mahdollisuudet – imagon suojelusta rajojen suojeluun (2016)

Epäneutraali sukupuolikirja – puheenvuoroja sukupuolikielisyksistä (2016)

Integraatio vastatulessa – kuinka Brexit ja Trump-ilmiö haastavat globalisaation ja federalismin (2016)

ME – ajatuksia perussuomalaisuudesta (2016)

Maahanmuutto – talouden ongelma vai ongelmien ratkaisu? (2017)

Seitsemän näkymää Suomelle – ajatuspajojen tulevaosuusvisioita (2017)

Mitä maahanmuutto maksaa? – katsaus maahanmuuton julkisen talouden vaikutuksiin (2017)

Tuleeko Amerikasta jälleen suuri? – Mitä Donald Trump on saanut aikaan ensimmäisenä vuotenaan Yhdysvaltojen presidenttinä (2018)

Maahanmuutto - kriitikon käsikirja (2018)

Syteen tai soteen - sosiaali- ja terveydenhuollon uudistusesityksen kritiikki (2018)

Veroja, velkaa ja kaverikapitalismia - näkökulmia Suomen talouden ongelmista ja mahdollisuuksista (2018)

Kuinka kalliiksi halpätövoima tulee? - Ulkomaisen työvoiman aatavuusharkinta, työmarkkinat ja julkinen talous (2018)

Loppu halpätövoiman maahantuonnille (2019)

Humanitaarisen auttamisen reformi (2019)

Maahanmuutot ja Suomen julkinen talous: Osa 2: Elinkaarivaikutukset (2019)

Ympäristörealistin käsikirja (2019)

Maahanmuuttajien toimeentulotuet (2020)

Aloite Suomen koronapolitiikkaan (2020)

Jukka Hankamäen kirja: Totuus kiihottaa (2020)

Kuinka kalliiksi 175 nuoren turvapaikanhakijan vastaanottaminen tulee (2020)

Kummallisvaalit - mistä kuntavaaleissa on kyse? (2020)

Koulukirja - Kymmenen myyttiä suomalaisesta peruskoulusta (2021)