

Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisesssä

Pasi Sahlberg

johtava erityisasiantuntija, Euroopan koulutussäätö, Torino

1.9.2009 alkaen johtaja, Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO, Helsinki



Suomen nykyinen maailmanmaine koulutuksen menestysmaana on saavutettu pitkälle kotimaisilla koulun kehittämisen ideoilla, rohkeilla pedagogisilla innovaatioilla ja kohtuullisilla julkisilla investoinneilla. Samalla Suomi on kuitenkin ollut varsin altis ylikansallisten instituutioiden koulutuspoliittisille suosituksille. Koulujärjestelmän pitäminen huippukunnossa edellyttää jatkuvasti uusia ideoita, innovaatioita ja investointeja. Niitä kaikkia tarvitaan myös luotaessa tulevaisuuden koulua. Tämän artikkelin viesti on, että riittävät taloudelliset investoinnit ja niiden järkevä kohdistaminen koulutukseen on tärkeää, mutta uudistumista edistävien ideoiden ja innovaatioiden merkitys on vieläkin tärkeämpää. Aluksi osoitetaan, kuinka koulutus on Suomessa kehittynyt useilla mittareilla mitattuna niin, että suomalais-ta koulujärjestelmää voidaan pitää modernin innovaatiotalouden malliesimerkkinä. Tämän jälkeen on perusteltua kysyä, mihin ideoihin ja periaatteisiin koulun kehittäminen on Suomessa perustunut viimeksi kuluneen kahden vuosikymmenen aikana. Tämän tarkastelun yhteydessä tuodaan esiin tulkinta, jonka mukaan koulun kehittäminen on usein perustunut käytännön, koulutuspolitiikan ja tutkimuksen vuorovaikutuksen tuloksena luotuihin ideoihin ja innovaatioihin. Suomalaisen koulutuspolitiikan toimeenpanossa koulun kehittämisen keskeiset suuntaukset ovat olleet selkeästi globaalista koulureformiliikkeestä poikkeavia, samaan aikaan kun kansallisessa koulutuspolitiikassa on kuuliaisesti omaksuttu kansainvälisten organisaatioiden suosituksia. Artikkelin johtopäätös on, että nykypäivän koulutuspolitiikan peruslogiikka on keskushallinnon ohjausvaltaa korostava ja siksi se näyttäytyy kouluille ja niiden kehittäjille liian rationaalisenä listana toimenpide-ehdotuksia. Tämän vuoksi koulun kehittämisen visio on sekava. Koulutuspolitiikan keskeinen

päämäärä pitäisikin nyt olla uusia ideoita luova kansallinen kehittämistoiminta, joka toteutuu, kun koulun kehittämisessä sallitaan riskien ottaminen, kannustetaan luovaan kokeiluun ja edistetään ennakkoluulotonta yhdessä tekemistä. Suomen tulee tulevaisuudessa taloudellisten investointien lisäksi erityisesti panostaa uudistumista edistäviin ideoihin ja innovaatioihin niin koulutuksessa kuin hyvinvointiyhteiskunnan kehittämisessä yleensäkin.

Pellon laidalta parrasvaloihin

Sivistys ja koulutus ovat suomalaisen kulttuurin peruselementit. Historiankirjoituksissa suomalaisia pidetään opinhaluisena ja tietoa kunnioittavana kansana, joka sisukkaasti käyttää hyväkseen tarjolla olevat mahdollisuudet oppia uutta. Suomalaisen tieteen historia on merkittävä, kun otetaan huomioon, että suomenkielinen kansakoulu ja kaikkia sitova yleinen oppivelvollisuus ovat nuorempia kuin monien muiden kehittyneiden maiden koulujärjestelmät. Vaikka Suomen koulutustausta on hyvä, suomalaisia on aina kiehtonut myös ”tuntemattoman maailman” salaisuudet, jotka ovat innoittaneet tutkijoita ja taiteilijoita maailmalle oppimaan muiden maiden tieteistä, taiteista ja kulttuureista.

Suomalaista koulutusta ei ennen 2000-lukua ole maailmalla pidetty mitenkään mielenkiintoisena tai erinomaisena. Peruskoululaisten ja lukiolaisten menestys kansainvälisissä vertailuissa ennen vuotta 2000 on ollut hyvää keskitasoa, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Suomalaisia peruskoululaisia on kansainvälisten lukutaitotutkimusten – joista tarkemmin myöhemmin – perusteella pidetty erinomaisina lukijoina (Lehtinen 2004; Välijärvi ym. 2006). Sen sijaan esimerkiksi matematiikan ja luonnontieteiden opettamisessa ja osaamisessa suomalaiset eivät ole poikenneet tavanomaisesta. Pikemminkin päinvastoin, sillä aina 2000-luvun alkuun saakka suomalaisen matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen ajateltiin olevan kansainvälisestä kehityksestä jäljessä niin oppimisen kuin pedagogiikankin näkökulmasta katsottuna. Siksi suomalaisessa matematiikan ja luonnontieteiden didaktiikan opetuksessa ja opetuksen kehittämisessä nojattiin vahvasti maailmalta löydettyihin ideoihin.

Peruskoulua pidettiin pitkään oppimisen ja erityisesti oppilaiden lahjakkuuksien kannalta tasapäistävänä (Hämäläinen ym. 2006). Ensimmäinen peruskoulun tilannekartoitus vuonna 1979 ja sen jälkeen tutkimukset Peruskoulun arviointi 90 ja Peruskoulun arviointi 95 osoittivat, että peruskoulu ei tarmokkaista väitteistä huolimatta näyttänyt vaikuttavan mitenkään kielteisesti etevimpien oppilaiden oppimiseen (Välijärvi ym. 2006). Sen sijaan kansalliset peruskoulun arvioinnit osoittivat sukupuolen liittyvän melko voimakkaasti lukutaitoon tyttöjen

hyväksi, mutta lievemmin matematiikkaan, jossa pojat menestyivät hieman tyttöjä paremmin. Kenties mielenkiintoisin havainto koski kuitenkin tutkimuksissa selvitettyjä alueellisia ja koulujen välisiä eroja. Kohtalaisen pienet erot koulujen ja maan eri alueiden kesken viittasivat siihen, että peruskoulu on onnistunut ta-soittamaan sitä oppimisedellytysten epätasapainoa, jonka oppilaat tuovat erilaisista kodeistaan mukanaan kouluihin. Koska suomalaisten oppilaiden keskinäiset erot olivat kaikista maista pienimpiä, kansainvälisten lukutaitotutkimusten perusteella Suomi näytti poikkeavan tässä suhteessa monista muista maista.

Lukio on perinteisesti Suomessa ollut yleissivistävä oppilaitos, jonka keskeinen tehtävä on ollut valmistaa nuoria yliopisto-opiskeluun. Peruskoulun vakiinutettua asemansa ja toimintatapansa myös lukio alkoi saada enemmän kritiikkiä osakseen. Erityisesti korkeakouluissa epäiltiin, että entistä suuremmalta joukolta uusia opiskelijoita puuttuivat akateemisissa opinnoissa tarvittavat opiskelualmiudet. Koska suomalaisten lukio-opiskelijoiden oppimistuloksia ei ole arvioitu muutoin kuin ylioppilastutkinnossa ja joissakin kansainvälisissä koulusaa-vutustutkimuksissa, lukiolaisten osaamista ei ole voitu verrata muiden maiden nuorten osaamiseen.

Suomalaiset lukiolaiset ovat osallistuneet kansainvälisiin matematiikka- ja tiedeolympialaisiin mutta eivät ole menestyneet niissä samalla tavalla kuin esimerkiksi unkarilaiset tai ruotsalaiset. Taulukossa 1 on muutamien maiden tulokset vuodesta 1959 lähtien järjestetyistä matematiikkaolympialaisista. Suomi on osallistunut niihin vuodesta 1965 alkaen yhteensä 35 kertaa ja kaikkiaan 224 nuoren voimin. Tuloksena on ollut yhteensä 53 mitalia, joista yksi kultainen. Suomen suhteellinen sijoitus on tällä vuosikymmenellä vaihdellut 25 ja 35 välillä ja absoluuttinen huomattavasti tätä alempana. Suomalaiset lukiolaiset ovat lisäksi mitelleet fysiikan ja kemian olympialaisissa 1970-luvun lopulta lähtien ja sittemmin myös tietotekniikan, biologian ja jopa filosofian olympialaisissa.

Taulukko 1. Kansainvälisten matematiikan olympialaisten mitalitilasto vuodesta 1959 alkaen joidenkin maiden osalta.

	Mitalit			Osallistumiset	Osallistujat
	kulta	hopea	pronssi		
Kiina	101	26	5	23	134
USA	80	96	29	34	216
Neuvostoliitto	77	67	45	29	204
Unkari	74	138	77	48	324
Romania	66	111	88	49	332
Venäjä	65	28	9	17	102
Bulgaria	50	89	88	49	336
Japani	23	52	30	19	114
Kanada	16	37	66	28	168
Ruotsi	5	23	66	41	271
Hollanti	2	21	48	38	250
Norja	2	10	24	25	142
Suomi	1	5	47	35	224
Tanska	0	3	18	18	102

Lähde: International Mathematical Olympiad (2009)

Matematiikan, fysiikan ja kemian olympialaisia on usein pidetty kouluopetuksen laadun mittareina. Näin on ajateltu erityisesti niissä hyvin menestyneissä maissa. Tämä on tavallaan ymmärrettävää, koska kansainväliset lukutaitoa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamista mittaavat koulusaavutustutkimukset ovat tulleet laajaan käyttöön vasta 1990-luvun lopulta alkaen. Erityisesti monissa entisestä Neuvostoliitosta irrottautuneissa valtioissa sekä Keski- ja Itä-Euroopan entisissä sosialistimaissa pidetään edelleenkin entisten aikojen koululaitoksia erinomaisina nimenomaan edellä mainittujen saavutustensa johdosta. Matematiikka- ja tiedeolympialaisten mitalitilastojen perusteella tämä ei ole mikään ihme. Taulukossa 1 on tähän liittyvä kiinnostava yksityiskohta: matematiikan olympialaisten historian aikana 134 kiinalaisesta koululaisesta ainoastaan kaksi on jäänyt vaille mitalia! Maiden menestyminen huippulahjakkuutta mittaavissa kilpailuissa, kuten

Taulukko 2. Tärkeimmät kansainväliset luku- ja kirjoitustaidon, matematiikan ja luonnontieteiden koulusaavutustutkimukset ja Suomen osallistuminen niihin.

	Kohdejoukko	Osallistujat	Suomen sijoittuminen
IEA First International Mathematics Study (FIMS) 1962–1967	13-vuotiaat oppilaat sekä lukion viimeisen vuoden oppilaat	12 maata	Suomen sijoitus keskikastissa
IEA First International Science Study (FISS) 1967–1973	10- ja 14-vuotiaat oppilaat sekä lukion viimeisen vuoden oppilaat	18 maata	Suomen sijoitus keskikastissa
IEA Study of Reading Comprehension 1967–1973	10- ja 14-vuotiaat oppilaat sekä lukion viimeisen vuoden oppilaat	14 maata	Suomen sijoitus yhdellä osa-alueella kolmas, muilla hieman keskitason yläpuolella
IEA Second International Mathematics Study (SIMS) 1977–1981	13-vuotiaat oppilaat sekä lukion viimeisen vuoden oppilaat	19 maata (13 v) 15 maata (lukio)	Suomen 13-vuotiaiden sijoitus keskikastissa (kuvio 1) Lukiolaisten sijoitus kärkipäässä
IEA Second International Science Study (SISS) 1980–1987	10- ja 14-vuotiaat oppilaat sekä lukion viimeisen vuoden oppilaat	23 maata	Suomalaiset 10-vuotiaat kärkipäässä, 14-vuotiaat keskijoukossa ja lukiolaiset häntäpäässä
IEA Written Composition Study 1980–1988	Ala- ja yläkoulun sekä lukion loppuvaiheen oppilaat	14 maata	Suomalaisten kirjoittamisen taidot hyvää kansainvälistä keskitasoa
IEA Reading Literacy Study 1988–1994	9- ja 14-vuotiaat oppilaat	312 maata	Suomi paras kaikilla osa-alueilla molemmissa ryhmissä
IEA Third (sittemmin Trends in) International Mathematics and Science Study (TIMSS) 1995, 1999, 2003, 2007	4. ja 8. luokan oppilaat	1995: 45 maata 1999: 38 maata 2003: 50 maata 2007: 59 maata	Suomen osallistui vain vuonna 1999 ja sijoitus oli 8. luokan matematiikassa 14. ja luonnontieteissä 10.
IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2001, 2006	4. luokan oppilaat	35 maata 45 maata	Suomi ei osallistunut näihin tutkimuksiin
OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, 2003, 2006, 2009	15-vuotiaat oppilaat	2000: 43 maata 2003: 41 maata 2006: 57 maata 2009: 67 maata	Suomi kolmessa ensimmäisessä PISA-tutkimuksessa kärkipäässä kaikilla osa-alueilla

edellä mainituissa olympialaisissa, ei kerro koko koululaitoksen hyvyydestä kuitenkaan mitään. Jatkuva mitalien saavuttaminen on pikemminkin merkki siitä, että kyseinen maa on onnistunut järjestämään lahjakkaiden opetuksen niin, että poikkeukselliset kyvyt tunnustetaan aikaisessa vaiheessa ja oppilaille tarjotaan jatkuvasti lahjakkuuksiensa mukaista opetusta ja älyllisiä haasteita.

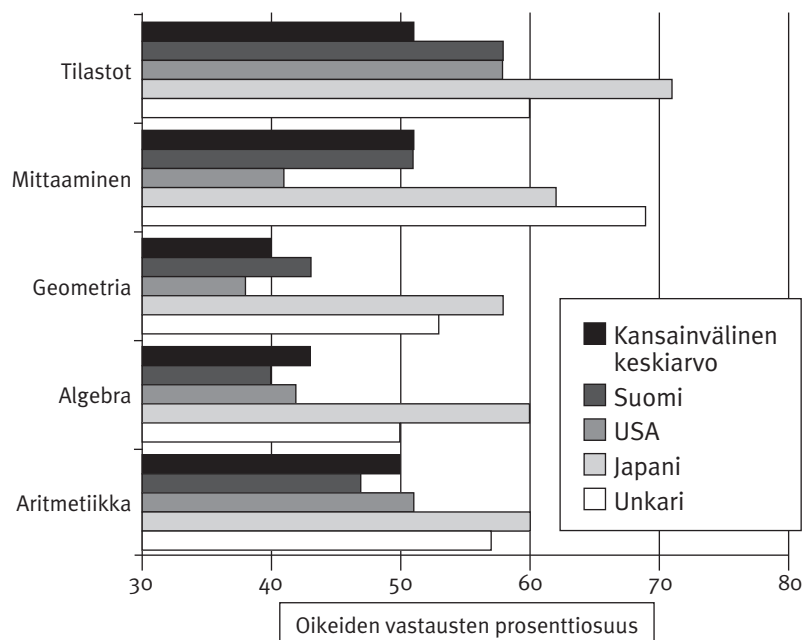
Kuten edellä totesin, kansainvälisten koulusaavutustutkimusten historia on varsin lyhyt. *Kansainvälinen koulusaavutusten arviointijärjestö* (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement eli IEA) on 1960-luvulta lähtien vastannut matematiikan ja luonnontieteiden oppimista sekä myöhemmin lukutaitoa ja joitakin muita kouluoppimisen osa-alueita mittaavista tutkimuksista. *Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö* OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) käynnisti jäsenmaissaan oppivelvollisuutensa loppuvaiheessa olevien oppilaiden lukutaidon sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisen arvioimisen 2000-luvun alussa PISA-tutkimuksella (*Programme for International Student Assessment*). Taulukossa 2 on näiden järjestöjen merkittävimmät kansainväliset koulusaavutustutkimukset sekä Suomen osuus niissä.

Suomi liittyi IEA:han vuonna 1958 ja on alusta pitäen kilpailuhenkisenä kansakuntana osallistunut tarjolla olleisiin kansainvälisiin koulusaavutustutkimuksiin. IEA:n koulutusaavutustutkimuksia leimasi Suomessa vahvasti yliopistojen tutkijoiden tieteellinen mielenkiinto, ja siksi niiden aineistoista on tehty runsaasti kansainvälisestikin noteerattua tutkimusta. Vasta OECD:n PISA-tutkimuksen myötä Suomi on monien muiden OECD-maiden tavoin jättäytynyt vastaavien IEA:n tutkimusten ulkopuolelle. PISA-tutkimuksilla on ollut IEA:n tutkimuksia vahvempi yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen merkitys. Metodologisesti sekä IEA:n tutkimuksia että PISAa voidaan pitää luotettavina, kun muistetaan, että ne mittaavat varsin kapeaa kaistaletta koulujen tavoitteiden muodostamasta mutkikkaasta kokonaisuudesta. Tämän vuoksi näiden tutkimusten perusteella ei voi sanoa koulujärjestelmän laadusta mitään lopullista, vaikka ne antavat viitteitä siitä, mihin suuntaan kansallisten koulujärjestelmien kehitys kulkee erityisesti kansainvälisessä valossa.

Taulukoiden 1 ja 2 perusteella voisi päätellä, ettei suomalaisessa kouluopetuksessa yleensä, eikä matematiikan opetuksessa erityisesti, ole kansainvälisesti katsottuna ollut 2000-luvulle tultaessa mitään erikoista. Suomalaisten sijoitus matematiikan tai tiedeaineiden olympialaisissa ei ole ollut kehuttava. Sen sijaan IEA:n ja OECD:n tutkimusten valossa voidaan muodostaa toisenlainen kuva suomalaisten matematiikan osaamisesta aikojen kuluessa. Ensimmäinen matematiikan oppimista mittaava kansainvälinen tutkimus (*First International Mathematics Study*) tehtiin vuosina 1962–1967. Siinä testattiin 13-vuotiaiden ja lukion

viimeisen vuoden oppilaiden matemaattista tietämystä 12 maassa, joista yksi oli Suomi. Tämän jälkeen Suomi osallistui vuosina 1977–1981 toteutettuun Toiseen kansainväliseen matematiikatutkimukseen (*Second International Mathematics Study*) yhdessä 18 muun maan kanssa. Kuvio 1 osoittaa, että suomalaisien kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan osaamisen eri osa-alueilla voidaan katsoa kuuluvan kansainväliseen keskikastiin.

Seuraava vertailukohta suomalaisten nuorten matematiikan ja luonnontieteiden osaamisesta on vuonna 1999 tehty Kansainvälinen matematiikan ja luonnontieteiden tutkimus (*Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS*), johon Suomen lisäksi osallistui 37 maata. Suomen sijoitus kaikkien osallistuneiden maiden vertailutaulukossa oli kahdeksannen luokan oppilaiden osalta matematiikassa 14. ja luonnontieteissä 10. Erikoisuutena mainittakoon, että 1990-luvun alussa kansainvälisiin matematiikan olympialaisiin osallistui yli 50 maata, kun IEA:n tutkimuksissa oli mukana vain 20–30 maata. Siksi näitä ikäluokkansa parhaiten pärjäävien tietoja mittaavia kilpailuja on pidetty myös koulutuksen laadun mittatikkuna.



Kuvio 1. Suomalaisten 8.-luokkalaisten osaaminen matematiikan eri osa-alueilla toisessa kansainvälisessä matematiikan tutkimuksessa (SIMS) vuonna 1981 joihinkin maihin verrattuna ($N = 20$).

2000-luvun alussa sekä maailmalla että Suomessa ajateltiin, että suomalainen koulutus on yleisesti hyvää yleismaailmallista keskitasoa. Joulukuun neljäntenä päivänä vuonna 2001 kaikki muuttui. Kansainväliseen lehdistöön muutamaa päivää aikaisemmin vuotanut huhu siitä, että Suomi olisi lyönyt eurooppalaiset koulutusmahdit kaikilla peruskoulutuksen osa-alueilla, piti sittenkin paikkansa. Saksassa, Ranskassa, Englannissa, Yhdysvalloissa ja kaikissa Pohjoismaissa panitiin merkillä suomalaisen koulun ihme näyttävästi mutta usein epäillen, joskus jopa harmistuneena. Tuosta suomalaisen koulutuksen merkkipaaluksi muodostuneesta ajankohdasta alkoi ennen näkemätön koulutusturismi Suomeen sekä suomalaisten asiantuntijoiden matkailu eri puolille maailmaa. Opetushallituksen arvion mukaan vuoden 2004 puoliväliin mennessä yli 15 000 saksankieliselle – joko heidän vieraillessaan Suomessa tai suomalaisten ollessa kutsuttuina muualla – kerrottiin PISAn ihmeenä suomalaisen koulun tarinaa (Isotalo 2004).

Suomalaisesta koulutuksesta on vuoden 2000 PISA-tulosten julkituksen jälkeen raportoitu maailman tiedotusvälineissä enemmän kuin siihen mennessä koko historian kuluessa yhteensä. Asiaa on edistänyt suomalaisten nuorten ja heidän opettajiensa alati parantunut menestys vuosien 2003 ja 2006 PISA-tutkimuksissa. Sellaiset valtamediat kuin The Washington Post, Le Monde, La Pais, The Times, The Globe and Mail, Die Zeit ja johtavista TV-uutisyhtiöistä englantilainen BBC, yhdysvaltalainen CNN ja Japanin kansallinen TV-yhtiö NHK ovat raportoineet näyttävästi suomalaisen koulun erinomaisuudesta. Ainoastaan Nokia yltää vastaavaan suomalaisuuden esiintuloon maailman tiedotusvälineissä. Suomen koulu esitellään yleensä humanina yhteisönä, jossa toiminta on järjestetty oppilaiden näkökulmasta tarkoituksenmukaisella ja oppimista tukevalla tavalla. Suomalaisten opettajien ammattitaitoa ja etiikkaa pidetään hyvän koulun rakentamisessa erityisen tärkeänä. Usein muistutetaan kuitenkin myös siitä, että Suomessa on monia muita maita yhtenäisempi kulttuuri ja että maahanmuuton haasteita ei ole vielä koulutuksessa jouduttu pohtimaan samalla tavalla kuin muualla.

PISA-menestys on aiheuttanut myös kansallista keskustelua opetuksen ja koulutuksen todellisesta tilasta. Erityisesti on nostettu pintaan kysymys matematiikan opetuksesta ja osaamisesta. Jotkut ovat epäilleet, että PISA-tutkimuksessa ei mitata ”oikeaa” matemaattista osaamista, ja jopa väittäneet, että suomalaisten erinomaisuus maailman koulutusihmeenä on siksi vain illuusio. Suomen matemaatikkojen ja fyysikkojen ammattilehti Arkihimedeksen kolumnisti kirjoitti vuonna 2004, että ”niin syvällä minussa asuu epäluulo, että olen valmis lähes ykskantaan PISA-selvityksen kyseenalaistamaan, vaikka en ole viimeisintä PISA-raporttia edes lukenut. Enkä luekaan. Jokin vaisto varoittaa.” Helmikuussa 2005 valtakunnan suurimmassa sanomalehdessä yli 200 korkeakoulujen mate-

matiikan opettajaa esitti huolensa Suomen matemaattisen yhdistyksen puheenjohtajan suulla nuorten matematiikan taitojen heikentymisestä. Samaan aikaan on lisäksi väitetty, että koululaisten kirjoitustaidot ovat heikentyneet, taide- ja taitoaineiden opetuksen asema on rapistunut ja yhteiskunnallisten perusasioiden ymmärtäminen on nuorten keskuudessa olematonta. Maailmalta tulevan ylistyksen ja omista joukoista nousevien huolenaiheiden tasapainottaminen on koulun kehittämiseksi todellinen koetinkivi.

Kaikesta huolimatta suomalaisella koululla on maailmalla edelleen uskoton vetovoima. Myös talouselämän vaikuttajat ovat huomanneet hyvän suomalaisen perusosaamisen. Sekä PISA- että TIMSS-tutkimusten tuloksia on käytetty indikaattoreina teollisia investointeja koskevissa suosituksissa ja talouden kilpailukykyä vertaavissa kansainvälisissä indekseissä. Suomalainen koulujärjestelmä on kiistattomasti yltänyt saavutuksiin, joihin monessa muussa maassa ei ole tarmokkaista pyrkimyksistä ja suuremmista investoinneista huolimatta päästy. Esimerkeiksi sopivat aikuisväestön koulutustason nopea nousu, tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen koko ikäluokalle sekä suhteellisen pieni peruskoulun ja lukion keskeyttäneiden osuus. Seuraavassa tarkastellaan vuodesta 1988 alkaen lyhyesti joitakin niistä koulun kehittämisen piirteistä, jotka on hyvä pitää mielessä tulevaisuuden koulua rakennettaessa.

Koulun kehittämisen kaksi vuosikymmentä Suomessa

Vuosi 1988 oli suomalaisille vielä hyvä vuosi. Suomi eli tuolloin taloudellisen ja poliittisen rakennemuutoksen aikaa – vähän kuten nyt. Maatalouteen ja metsäteollisuuteen perustuva kansantaloustalous oli muuntumassa teknologia- ja tietotaloudeksi. Pankkien avokätisesti jakama lainaraha oli tullut kaikkien ulottuville, ja sitä myös käytettiin surutta. Rinnakkaiselo itänaapurin kanssa kukoisti, ja idänkauppa piti kansantalouden hyvässä kunnossa. Suomen sisukas jääkiekko- ja jääkiekkomaajoukkue voitti ensimmäisen arvokisamitalinsa Calgaryn olympialaisissa, joissa myös Matti Nykänen kirkasti Suomi-kuvaa kolmella kultamitalillaan. Nuorison ihanteina olivat maamme menestyneet huippu-urheilijat: hiihtäjät, juoksijat, kiekkoilijat, mäkihyppääjät ja ralliautoilijat. Tuohon aikaan tuskin kukaan osasi ennustaa, kuinka perusteellisesti Suomen kansantalouden tuleva turbulenssi, teknologian nopea kehittyminen, ihmeeksi muodostuva kansantalouden elpyminen ja maailmanpolitiikan suunnanmuutokset tulisivat vaikuttamaan Suomeen ja sen identiteettiin Euroopassa.

Vuonna 1988 Suomessa elettiin myös uuden sisäpoliittisen aikakauden alkua. *Toisen tien* yhteiskuntamallin esikuvina olivat thatcherilainen uusliberalisti-

nen yhteiskunta-ajattelu ja reaganilainen talouden säätelyn keventäminen. Glasnost-politiikka kyti ja enteili muutoksia Neuvostoliitossa. Muutosten todellista luonnetta ei kuitenkaan kukaan tuohon aikaan osannut ennustaa. Osuva todiste tästä on talonpoikaisjärjen, tieteen ja kansainvälisen politiikan synteessinä syntynyt päätelmä. Tuohon aikaan oppositiossa istunut entinen ulkoministeri Paavo Väyrynen nimittäin väitteli keväällä 1988 tohtoriksi Åbo Akademiassa tutkimuksellaan *”Finlands utrikespolitik – den nationella doktrinen och framtidens mänsklichetspolitik”*. Väitöskirjassaan entinen kokenut ulkoasianhallinnon johtaja ja nykyinen kehitysyhteistyöministeri ennusti, että Neuvostoliiton asema maailmanpolitiikan suurvaltana on vakaa eikä sen suhteessa Suomeen luotettavana naapurina ole odotettavissa muutoksia. Väitöstutkimus myös ennusti, ettei Euroopan yhdentymisessä tule lähitulevaisuudessa tapahtumaan mullistuksia. Pian kävi kuitenkin selväksi, etteivät tulevan valtiotieteen tohtorin päätelmät osuneet kohdalleen. Kaikesta huolimatta Suomen kansantalous lepäsi edelleen metsäteollisuuden ja metallin varassa. Nokia panosti puhelimiin, radioihin ja puunjalostukseen. Internet ei ollut julkisessa käytössä, ja matkapuhelinta jaksoivat kantaa vain harvat. Moni ihmetteli kulutusjuhlan alkutahteja ja kysyi, tätäkö se hallittu rakennemuutos sitten on.

Peruskoulu oli tullut murrosikään. Vaikka sen avulla oli onnistuttu luomaan kaikille nuorille yhtäläiset mahdollisuudet hyvään yleissivistävään koulutukseen, jatkui peruskoulukritiikki vilkkaana. Erityisenä uhkana pidettiin peruskoulun ”tasapäistävää” opetusta ja toisaalta liian kunnianhimoisia, kaikkia koskevia opimistavoitteita. Epäilevien mielestä peruskoulu ei tasokursien poistamisen myötä tarjonnut riittävästi yksilöllisiä haasteita lahjakkaimmille ja uutterimmille oppilaille. Pääministeri Harri Holkerin Rehtorien syyspäivillä marraskuussa 1987 pitämä koulutuspoliittinen linjapuhe on tästä oiva esimerkki. Pääministeri esitti, etteivät kaikki opi kaikkea ja jos niin ajatellaan, peruskoulun tavoitteet on asetettu liian korkealle. Pyrkimys koko ikäluokan kouluttamisesta peruskoululle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi oli pääministerin mielestä pienen kansakunnan taloudellisten ja henkisten voimavarojen tuhlausta. Hänen mukaansa nämä samat resurssit olisi käytettävä niiden kouluttamiseen, jotka ovat jo osoittaneet kyvykkyytensä saavuttaa eri oppiaineissa kansainvälinen huipputaso – ainoastaan tällä tavalla voidaan säilyttää Suomen asema tieteen ja talouden kovassa kansainvälisessä kilpailussa. Koulujärjestelmän kehittämisen painopiste oli tuolloin jatkuvan koulutuksen periaatteen ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukaisesti koulutustason nostamisessa, koulutussisältöjen uudistamisessa, opetuksen yksilöllistämässä ja valinnaisuuden lisäämisessä (Lampinen ym. 2003; Varjo 2007). Samaan aikaan Englannissa hyväksyttiin uusi koulureformi-

laki, joka tulisi keskeisesti vaikuttamaan myös suomalaiseen koulutuspolitiikkaan ja koulun kehittämiseen.

Englannin koulureformilaki 1988 ideologisena kompassina

Teollistuneissa länsimaissa oli vuoden 1988 aikaan meneillään konservatiivisen yhteiskuntapolitiikan ja uusliberalistisen talouspolitiikan kulta-aika. Ronald Reagan oli hallinnut Yhdysvaltoja vuodesta 1981 alkaen ja Margaret Thatcher Isoa-Britanniaa vuoden 1979 vaaleista lähtien. Suomessa ohjaksista piti kiinni kokoomuksen johtama sinipunahallitus. Valtion kontrollia eri sektoreilla supistettiin, ja liike-elämän arvoja ja periaatteita alettiin soveltaa julkisen sektorin rakenteisiin ja johtamiseen. Suomessa tämä näkyi keskusvirastojen lakkauttamisena, paikallisen päätöksenteon vahvistumisena ja tulosvastuun asteittaisena integroimisena julkishallintoon. Lyhyesti sanottuna julkisia palveluja, mukaan lukien koulutus, alettiin tuottaa aikaisempaa enemmän vapaan kilpailun toimintatapojen mukaisesti.

Yksi tunnetuimmista ja eniten tutkituista kansallisista koulureformeista on *Englannin koulureformilaki 1988*. Se on konservatiivisen koulutuspolitiikan juridinen kiteytymä, jonka perustana oli usko liikkeenjohdon mallin mukaiseen koulutusajatteluun. Lain logiikka on yksinkertainen, ja se nojaa neljään periaatteeseen (Levin & Fullan 2008):

1. Kilpailu parantaa yritysten toimintaa ja tehokkuutta. Näkemys soveltuu sellaisenaan koulun kehittämiseen: koulujen keskinäinen kilpailu johtaa parempiin oppimistuloksiin.
2. Jotta koulut voisivat aidosti kilpailla keskenään, koulujen itsenäisyyttä ja päätösvaltaa tulee tuntuvasti lisätä.
3. Vanhemmillä tulee olla vapaus päättää, mihin kouluun heidän lapsensa menee.
4. Voidakseen valita lapsilleen sopivan koulun vanhemmat ja kansalaiset tarvitsevat vertailtavissa olevaa tietoa oppimistuloksista ja koulujen laadusta suhteessa kaikille yhteiseen opetussuunnitelmaan ja standardeihin.

Englannin koulureformilaki koski monia muitakin koulutuksen osa-alueita kuin neljää edellä mainittua periaatetta. Osa tämän koulu-uudistuksen tavoitteista, kuten opetusmenetelmien monipuolistaminen ja hyvän koulutuksen saattaminen kaikkien ulottuville, osoittautuivat ristiriitaisiksi ja vaikeiksi toteuttaa. Edellä mainitut neljä pilaria kuvaavat kuitenkin Englannin koulutuspolitiikan perustaa, joka edelleen vaikuttaa maan kouluissa ja joka on ollut innokkeena monissa maissa, myös Suomessa.

Kilpailun vaikutusta oppimisen ja koulujen toiminnan laatuun oli itse asiassa kokeiltu jo tätä ennen Uudessa-Seelannissa. Myös Yhdysvalloissa joidenkin osavaltioiden koulut oli ajettu kilpailemaan resursseista, vaikka koulujen valinnanvapautta ei lisätty samalla tavalla kuin Englannissa. Silti *Englannin koulureformilain* tultua voimaan muutos tuntui Englannin ja Walesin kouluissa välittömästi. Vuonna 1989 annettu kansallinen opetussuunnitelma standardoi opetuksen ja oppimisen kouluissa. Uusi rahoitusjärjestelmä alkoi hiljalleen mukautua syntyneessä olevaan markkinatilanteeseen ja vauhditti siten valinnanvapautta ja koulujen keskinäistä kilpailua.

Englannin koulureformilaki 1988 on historiallisesti merkittävä kolmesta syystä. Ensinnäkin, se on ainutlaatuinen koko koulujärjestelmää koskeva koulu-uudistus, jossa liikemaailman periaatteet on laitettu koulumaailmassa todelliseen testiin. Liikkeenjohdon periaatteita on toki koulun kehittämiseksi kokeiltu ennenkin muttei samassa mitassa. Englanti asetti itsensä tavallaan koulutuslaboratorioksi, jota seurattiin ja tutkittiin suurella mielenkiinnolla eri puolilla maailmaa. Toiseksi, englantilainen koulureformi oli heti syntyessään esikuva monien muiden maiden koulutuspolitiikan ja myös koulun kehittämiseksi. Tulee muistaa, että vuonna 1988 Englantia pidettiin maailmalla koulutusimperiumina: englantilaisen koulujärjestelmän katsottiin olevan eräällä tavalla yleisluonteinen sivistysjärjestelmän ideaalimalli. Esimerkiksi Uusi-Seelanti, iso osa Australiaa ja useimmat Kanadan provinssista sekä lähes jokainen Amerikan osavaltioista ottivat mallia Englannin *koulureformilaista* etsiessään ratkaisuja omiin haasteisiinsa. Yhdysvaltain kiistanalainen *No Child Left Behind* -laki vuodelta 2002 on sekin englantilaisen edeltäjänsä ideologinen ja konkreettinen jälkeläinen.

Kolmanneksi, *Englannin koulureformilaki* oli alusta pitäen poliittisesti ja pedagogisestikin ristiriitainen. Avoimeen kilpailuun perustuvaa koulunvalintaa pidettiin tasa-arvoa vahingoittavana. Monet opetusalan ammattilaiset näkivät jo tuolloin, että testaamiseen perustuva koulun kehittäminen johtaa ennen pitkää mekaaniseen pedagogiikkaan ja opiskelun rutinoitumiseen. Siksi monet tutkijat, opettajat ja vanhemmat suhtautuivat siihen alusta pitäen epäillen. Koko idea leimasi thatcherilainen konservatismi, ja sitä pidettiin paljon parjatun uusliberalistisen julkishallinnon ideologian sovelluksena koulutussektorilla. Siksi ei ole ihme, että tiedeyhteisö otti alusta pitäen tämän koulu-uudistuksen erityisen tarkkailun kohteeksi.

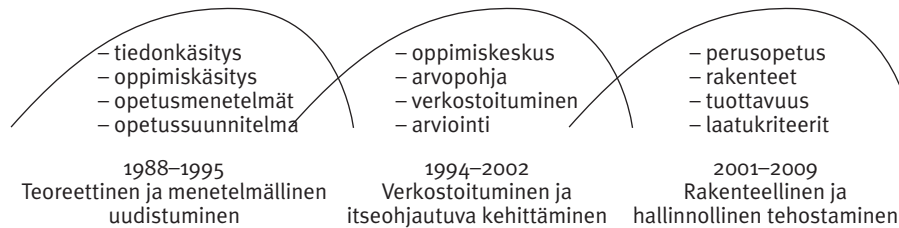
Englantilaista koulutuspolitiikkaa ja koulun kehittämistä osana tätä koulureformia on tutkittu enemmän ja tarkemmin kuin mitään muuta yksittäistä koulu-uudistusta. Tämän tieteellisen toiminnan tuloksena syntyi myös uusia liittoumia, kuten *International Congress of School Effectiveness and School Improvement*,

joka perustettiin vuonna 1990. Kansainvälisessä tarkastelussa *Englannin koulureformilaki 1988* ei ole ainutkertainen, mutta se on perusteellisempi, ideologisempi ja rajumpi koetinkivi kilpailun logiikalle koulutussektorilla kuin mikään muu koulu-uudistus. Sen joitakin piirteitä on omaksuttu myös suomalaisen koulutuspolitiikkaan ja osittain myös käytännön koulun kehittämiseen.

Systemaattinen koulun kehittäminen saa vauhtia

Koulun kehittämällä tarkoitetaan yleensä sellaista hyvin perusteltuun tietoon tai tutkimukseen perustuvaa toimintaa, jonka tavoitteena on parantaa koulujen toimintaa ja opettamista ja siten oppimisen laatua. Valtakunnallisella tasolla suomalaista koulun kehittämistä on viimeksi kuluneen puolen vuosisadan aikana hallinnut 1970-luvulla käynnistetty peruskoulu-uudistus. Tässä mielessä koulun kehittämällä on Suomessa verraten pitkä historia. Toisaalta koulun kehittämisen tutkimus on ollut Suomessa vähäistä – ja on sitä kaikesta humusta ja menestyksestä huolimatta edelleenkin. Suomalaista koulutuspolitiikkaa on puolestaan selvitetty ja tutkittu huomattavasti ahkerammin.

Vuoden 1988 aikaan suomalaisessa koulun kehittämässä oli yhtenä tärkeänä teemana *koulun sisäinen kehittäminen*, jota muiden muassa Kauko Hämäläinen ja Toivo Lonkila olivat kokeilleet ja tutkineet Kainuussa. Laajemmassa mitassa koulun kehittäminen ei vielä tuolloin kuitenkaan ollut kovin systemaattista. Opetuksen kehittäminen nojasi yksittäisten opettajien ideoihin ja oppilaitosten kehittäminen Kouluhallituksen kokeilutoimintaan, joka sinänsä edisti joitakin tärkeitä uusia pedagogisia ideoita ja niiden toteuttamista käytännössä. Koulutuspolitiikassa elettiin tuolloin odottavaa muutosten aikaa. Olihan pääministeri Holkerin johtama hallitus luvannut ”hallitun rakennemuutoksen” vaikuttavan myös kouluhallintoon ja sitä kautta koulujen elämään. Koulun sisäisen kehittämisen yhtenä esteenä oli edelleen keskushallinnon vahva ote, joka ei juurikaan sallinut koulujen poiketa ruodusta ilman viranomaisten myöntämää lupaa. Kehittämistoiminta oli siitä huolimatta vilkasta eri puolilla maata aktiivisten opettajien ja rehtoreiden ansiosta. Erityisesti on mainittava kokonaisopetuskokeilut, opetusmenetelmien monipuolistaminen kouluhallituksen koordinoiman FINISTE-tietoverkon avulla ja ympäristökasvatusta edistävä Itämeri-projekti.



Kuvio 2. Koulun kehittämisen kolme aikakautta Suomessa vuosina 1988–2009.

Koulun kehittämisen evoluutio Suomessa vuoden 1988 jälkeen voidaan pitää kolmen vaiheen muodostamana prosessina, jota kuvio 2 havainnollistaa. Jokaista näistä vaiheista kuvaa tietty politiikkalogiikka ja muutoksen käyttöteoria. Ensimmäisessä vaiheessa kehittämisen keskeisinä kohteina olivat koulun tieto- ja oppimiskäsitykset ja niiden voimalla koulussa vallitsevat opetuskäytännöt. Samaan aikaan opetussuunnitelmatyö oli jalkautumassa aikaisempaa vahvemmin kouluihin. Toisessa vaiheessa koulun kehittämistä luonnehti itseohjautuva, verkostomainen kehittäminen, joka oli seurausta opetushallinnon rakenteiden purkamisesta ja koulujen autonomian lisäämisestä. Kolmatta, nyt meneillään – ja toivottavasti myös pian loppuillaan – olevaa vaihetta luonnehtivat saavutetun erinomaisuuden ylläpitäminen, siitä seuraava keskittyminen rakenteiden ja hallinnon uudistamiseen sekä yhä ilmeisemmäksi käyvä näköalattomuuden aiheuttama kriisi. Vastaavanlaisia koulun muutosaikakausia on väitöskirjassaan tarkastellut muun muassa Peter Johnson (2006). Seuraavassa pohditaan näiden kolmen aikakauden keskeisiä ominaisuuksia sekä arvioidaan niiden suhdetta samanaikaisesti muotoutuneeseen globaaliin koulureformiliikkeeseen.

Vaihe 1: Tieto- ja oppimiskäsitysten kyseenalaistamiseen perustuva koulun kehittäminen 1988–1995

Koulun ja opetuksen kehittämishankkeet, kuten kokonaisopetus- ja yhtenäiskoulukokeilut, sekä erilaiset pedagogisten menetelmien kokeilut johtivat 1980-luvulla kouluhallinnon, opettajien ja tutkijoiden esittämään kritiikkiin vallitsevien opetuskäytäntöjen rajallisuudesta oppimisen esteinä. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoiminnassa oltiin tuohon aikaan kiinnostuneita opetuksen kehittämistä siihen suuntaan, että oppimisen tuloksena rakentuvan tiedon luonne olisi entistä dynamisempi ja oppilaalle omakohtaisempi (Aho 1996). Tärkeä muutosvoima oli tietotekniikan yleistyminen kouluissa, minkä epäiltiin kuitenkin ennen pitkää johtavan irrallisena opitun tiedon ja tarpeettoman informaation muodostamiin ongelmiin.

Koulutiedon ja -oppimisen systemaattisempi tarkastelu lähti liikkeelle 1980-luvun alussa, jolloin tietotekniikan nousukausi johti uhkakuviiin teknologisesta determinismistä – myös koulutuksessa. Siksi opetuksessa päätettiin korostaa tiedon muodostuksen eettisiä perusteita ja asettaa koulutuksen yhdeksi tavoitteeksi teknologian ymmärtäminen ja sen tarkoituksenmukainen hallinta. Kouluhallituksen aloitteesta selvitettiin tähän liittyen ongelmakeskeisten opetusmenetelmien mahdollisuuksia, joista poiki vuonna 1985 käynnistetty ”Tiedollisen kasvatuksen formaalisten tavoitteiden” -projekti (FOTA). Kansainvälinen oppimisen tutkimus kohdistui tuohon aikaan erityisesti ajattelun taitojen kehittämiseen. OECD:n delegaatio kävi syksyllä 1988 tutustumassa suomalaisen kehittämistyöhön ja sen seurauksena kutsui ryhmän oppilaita ja opettajia seuraavana vuonna OECD:n *Learning to Think – Thinking to Learn* -kokoukseen esittämään ajattelun taitojen opettamista koskevan demonstraation. Osastopäällikkö Veikko Lepistön johtaman ryhmän esiintyminen Pariisissa OECD:n kokouksessa oli suomalaisessa koulun kehittämässä ainutkertaista. Myös opettajan-koulutus otettiin nopeasti mukaan tähän muutosprosessiin. Opetusministeriön elokuussa 1988 asettaman ”Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan” puheenjohtajana toimi pääjohtaja Erkki Aho. Toimikunta pohti muiden asioiden ohella yhteiskunnallisen muutoksen opetukselle ja oppimiselle asettamia vaatimuksia. Yksi näistä oli pyrkimys syvällisempään tiedonkäsitykseen ja sen keskeisenä perusteluna juuri tuo meneillään ollut opetuksen kehittämistyö. Asian edistämässä oli tärkeä rooli silloisella Kaupunkiliitolla, jossa apulaisosastopäällikkö Simo Juva aktivoi kouluja mukaan ja tuki koulutuksen järjestämistä opettajille. Kouluhallituksen tuon aikakauden strategiassa oppimis- ja tiedonkäsitys olivat vahvasti esillä. Tämä teema tuli mukaan myös valtioneuvoston selontekoon.

Edellä kuvattu tapahtui samaan aikaan oppimista koskevissa tieteissä meneillään olevan murroksen kanssa. Professori Erno Lehtisen johtama turkulainen tutkijaryhmä julkaisi vuonna 1989 kaksi koulun kehittämisen kannalta keskeistä teosta: *”Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulun käytännöissä”* sekä *”Oppimiskäsitys koulun kehittämässä”*. Ne käynnistivät laajan, erityisesti opettajia ja rehtoreita kiinnostaneen keskustelun tiedosta ja oppimisesta koulun kehittämisen lähtökohtina. Samana vuonna julkaistiin myös Touko Voutilaisen johdolla käytännöllis-filosofinen teos *”Tiedonkäsitys”*, joka jatkoi edellä mainittujen viitoittamaa tietä. Seuraavana vuonna ilmestyi Reijo Miettisen edelleenkin ajankohtainen teos *”Koulun muuttamisen mahdollisuudesta”*, jota voidaan pitää ensimmäisenä suomalaisen asiantuntijan kirjoittamana tieteellisenä kuvauksena koulun muutoksesta ja sen kulttuurihistoriallisesta luonteesta. Vuonna 1991 Erno Lehtisen ja hänen työtovereidensa kirjoittama analyysi nimeltään *”Oppi-*

miskäsitys” täydensi koulun kehittämiseen tarkoitettua lukemistoa. Näitä teoksia ja niiden synnyttämää keskustelua oppimisen ja opettamisen arvoista ja periaatteista voidaan pitää tuon ajan tärkeimpinä koulun kehittämisen ammatillisina ja filosofisina lähteinä. Tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys sekä niistä juontuva ihmiskäsitys olivat opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kestoteemoja aina 1990-luvun lopulle saakka.

Kansainvälisessä vertailussa tätä suomalaisen koulun kehittämisen ensimmäistä vaihetta voidaan pitää poikkeuksellisenä. Mikäli sitä verrataan tuon ajan englantilaiseen, saksalaiseen tai amerikkalaiseen koulun kehittämiseen, on niistä löydettävissä vastaavia elementtejä mutta ei niin yksityiskohtaisesti ja suoraan käytäntöön sidottuina kuin Suomessa. Tämä koulun kehittämisen vaihe on myös hyvä esimerkki siitä, miten kansallisessa kehittämistyössä koulutuspolitiikka, tiedeyhteisön tekemä tutkimus, opettajankoulutus sekä kouluissa tapahtuva uudistamistoiminta saatiin eräänlaisena koulutuksen innovaatiojärjestelmänä puhaltamaan yhteen hiileen. Tämä siitäkin huolimatta, että samaan aikaan liiketalouden oppeihin perustuva koulutuspolitiikka oli rantautunut Suomeen ja näkyi selkeinä linjauksina 1990-luvun alun koulutusajattelussa.

Keskushallinnon kaksi virastoa, Kouluhallitus ja Ammattikasvatustieteiden keskuslaitos, lakkautettiin ja niiden tehtäviä jatkamaan perustettiin huhtikuun ensimmäisenä päivänä vuonna 1991 nykyinen Opetushallitus. Uuden keskuskouluviraston alkuvuosina virisi vilkas keskustelu koulun kehittämisen suunnasta. Keskustelu kohdistui vahvemmin kuin muissa maissa tiedon ja oppimisen teoreettiseen ja käytännölliseen uudelleentulkintaan sekä sen perusteella erilaisten opetusmenetelmien ja oppimateriaalien kehittämiseen. Kuvaavaa on, että pääjohtaja Vilho Hirvi asetti uuden Opetushallituksen ensimmäiseen organisaatioon ”Opetusmenetelmien kehittämissuunnitelman”, jonka tehtävänä oli tukea uuden autonomian ja kehittämisvastuun myötä yleistyvää koulujen kokeilu- ja kehittämistyötä. Säästöjen kadottua koulujen päätösvalta myös itseohjautuvassa koulun kehittämisessä kasvoi. Lamavuosina keskusohjatun täydennyskoulutuksen tilalle tuli koulujen omaehtoinen kehittäminen, jota tehtiin usein työyhteisöstä nousevien ideoiden ja innovaatioiden pohjalta.

Täysin vedenpitävää tietoa ei ole siitä, miten oppimis- ja tietokäsityksiä koskenut koulun kehittämisen suunnitelma vaikutti 1990-luvulla koulujen käytäntöihin. Erno Lehtisen (2004, 54) oma näkemys on varovaisen optimistinen:

”Oppimis- ja tietokäsityksiä koskenut keskustelu on selvästi vaikuttanut opettajien puhetapoihin oppimisesta ja opettamisesta. Aiempien, perinteisiin arvoihin sosiaalistamista sekä faktakeskeisyyttä ja taitojen automatisoimista korostavien ideaalien tilalle ovat nousseet ymmärtämisen, kriittisen ajattelun,

ongelmanratkaisun ja oppimisen taitojen korostus. Oppimis- ja tietokäsitysten syventämistä koskeva keskustelu heijastui myös opetussuunnitelmiin koulutuksen kaikilla tasoilla 1990-luvulla ja uuden vuosituhannen alussa tehdyissä opetussuunnitelmauudistuksissa.”

Vaikka onkin niin, että suomalaisen koulun opetuskäytännöt ovat yleisesti varsin perinteisiä ja niissä korostuvat edelleen melko mekaaniset opettajajohtoiset opetustavat, oppimis- ja tietokäsitysten uudistamispyrkimyksille voi antaa merkittävemmän roolin kuin mitä Erno Lehtinen edellä tekee. Tällä keskustelulla oli erityisen suuri merkitys, sillä samaan aikaan opetusmenetelmien kehittäminen levisi kouluihin ja koulukohtaiset opetussuunnitelmaprosessit käynnistyivät kunnissa. Ilman usein syvällisiksikin ajautunutta kollektiivista pohdiskelua oppimisen ja tiedon olemuksista ja niiden taustalla olevista arvoista vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksesta olisi jäänyt keskeinen elementti puuttumaan.

Tätä koulun kehittämisen vaihetta Suomessa luonnehtivat kyseenalaistaminen, innovointi sekä luottamus koulujen ja opettajien kykyyn löytää parhaat keinot koulujen toiminnan ja oppimisen laadun parantamiseksi. Tuohon aikaan näytti siltä, että koulut ja opettajat laitettiin asialle, koska lama puri kovaa eikä uudistetulla keskushallinnolla tuntunut olevan ratkaisuja akuutteihin ongelmiin. Jälkeenpäin voi sanoa, että onneksi niin. Taloudellisten vaikeuksien kanssa painineet koulut ja uutta rahoitusmallia opettelevat kunnat joutuivat tosissaan pohtimaan, mikä koulunpidossa ja sen kehittämisessä on keskeisintä. Tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen mukana koulujen keskusteluihin juurtuivat myös moraalinen ja teoreettinen ulottuvuus, joilla on ollut tärkeä merkitys myöhempien vaiheiden koulun kehittämisessä ja erityisesti innovaatioksi muodostuvan uuden opetussuunnitelmamallin ja siitä juontuvien opetusmenetelmien käytännön toteuttamisessa. Kansainvälinen tutkijaryhmä totesi 1990-luvun puolella välissä, että suomalaisella peruskoululla on vielä matkaa uuteen oppimiskulttuuriin, oppilaskeskeiseen opetukseen sekä monipuolisempiin oppimismuotoihin ja materiaaleihin. Koulutuksen arviointineuvoston tuoreessa perusopetuksen pedagogiikan arvioinnissa (Atjonen ym. 2008, 197) todetaan, että ”perusopetuksen opettajat kiinnittävät tietoista huomiota opetuksen ja oppimistilanteiden monipuolisuuteen. Opettajat myös pitävät opetusmenetelmällistä vaihtelua ja monipuolisuutta selvästi tärkeänä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavana tekijänä.” Kehitystä on siis myös käytännössä tapahtunut.

Vaihe 2: Verkostoitumiseen perustuva koulun kehittäminen 1994–2002

Uudistetut opetussuunnitelmien perusteet peruskoulua ja lukiota varten otettiin käyttöön vuodesta 1994 alkaen. Tätä merkittävää muutosprosessia tuettiin ohjaamalla kouluja ja kuntia yhteistyöhön keskenään. Lähtökohtana oli 1980-luvulta periytynyt kuntakohtainen opetussuunnitelma sekä Kouluhallituksen kehittämä FINISTE-tietoverkko, jossa koulun kehittämisen kohteina olivat luonnontieteen opetuksen työtavat ja toimintatapana yliopistojen, yritysten, koulujen ja opettajien muodostama kehittämissyhteisö. Muutoksen kehykseksi muotoutui Opetushallituksessa vuonna 1994 ideoitu ja seuraavana vuonna käynnistetty Akvaarioprojekti (Hellström 2004; Kuitunen, 1996; Sahlberg 1996). Sen tavoitteena oli muodostaa kouluista laadullisesti korkeatasoisia ja monipuolisia oppimiskeskkuksia. Akvaarioprojekti tarjosi koulun kehittämisestä innostuneille kouluille dynaamisen verkoston, jossa ideoita vaihtamalla omaa osaamista ja pedagogisia innovaatioita voitiin jalostaa yhdessä toimimalla. Akvaarioprojektia voidaan rehtori Martti Hellströmin (2004, 179) mukaan pitää ”*ainutlaatuisena itseohjautuvana, periaatteessa kaikille avoimena koulun kehittämisverkkona*”. Toimintatapana tällainen muutosote oli opetushallinnossa uusi, eikä vastaavasta koko koulujärjestelmää koskevasta avoimeen verkostoyhteistyöhön perustuvasta kehittämisideasta ole tiettävästi muuallakaan kokemusta.

Akvaarioprojekti tarjosi siis kouluille uudentyyppisen, eräällä tavalla nuorisoseuratoiminnan ja Facebookin välimaastoon sijoittuvan yhteistoiminnallisen kehittämisen kontekstin. Martti Hellströmin väitöstutkimuksen (2004) sekä monien Akvaarioprojektista tehtyjen seurantaselvitysten mukaan mukana olleiden koulujen näkökulmasta tällaisella koulun kehittämisellä on ollut positiivinen vaikutus myös koulujen myöhempään kehittämisintoon. Erityisen tärkeä on edellä mainitussa tutkimuksessa löydetty havainto siitä, että taloudellisen tiukentumisen aikaan suurin osa mukana olevista kouluista tunsu onnistuneensa oman koulunsa kehittämisessä. Nämä kokemukset ovat vaikuttaneet positiivisesti myös verkoston ulkopuolella oleviin tai siihen väljästi sidoksissa olleisiin kuntiin, kouluihin ja opettajiin. Akvaarioprojekti synnytti myös kehittämisessä mukana olleiden opettajien ja rehtoreiden keskuudessa tutkimustoimintaa, jonka tuloksena on valmistunut useita opinnäytetöitä ja erillisiä tutkimuksia. Tieteellisempi koulun kehittämisen tarkastelu tässä yhteydessä lähensi kansainvälistä koulun kehittämistä myös suomalaisiin. Erityisesti Michael Fullanin, Andy Hargreavsin ja Seymour Sarasonin ajatukset saivat vastakaikua monen koulun kehittäjän mielessä.

Verkostomaisen koulun kehittämisen yksi merkittävä piirre oli kolmannen sektorin osoittama aito kiinnostus ja aktiivinen osallistuminen kansallisen kou-

lun kehittämisen talkoisiin. Nuori Suomi, urheilu- ja nuorisojärjestöt, Nuorten Akatemia ja vapaaehtoistyötä edistävät tahot olivat mukana linjaamassa uuden oppimiskäsityksen ja koulun toimintakulttuurin muutoksen käytännönvaihtokuituksia koulun ulkopuolella tapahtuvaan nuorten toimintaan ja oppimiseen. Kansalaisaktiivisuuteen perustuva järjestötoiminta on Suomessa erityisen vilkasta, ja kolmannen sektorin merkitys puheena olevan koulun kehittämisen vaiheen aikana on erittäin merkittävä. *Koulu toimintakeskuksena* -hankkeen muodon luojana ja sittemmin henkisenä veturina toimi monien eri tahojen muodostama innokas ja ideoiva yhteisö, joka toi tuoreen vireen opetusalan ammattilaisten usein kirjanoppineisuudelta näyttävään koulun kehittämiseen. ”Tapa toimia on viesti” oli yksi tuon ajan opeista. Aktiivisten ihmisten verkostossa opittiin tuntemaan ja arvostamaan toisia ihmisinä ja ammattilaisina. Erilaisuudelle annettiin tilaa. Mukaan kutsuttiin myös ne, joiden tiedettiin olevan kriittisiä, jopa tällaista toimintaa vastustavia. Vastavoimat täydensivät toisiaan, ja yhteinen suunta löytyi usein dialogin ja ymmärtämisen avulla.

Vuoden 1997 alussa Akvaarioprojektin kehittämisverkostoon osallistui 163 kuntaa ja yli 700 oppilaitosta yhteensä liki tuhannella koulun kehittämisprojektilla. Akvaarioprojekti istui hyvin 1990-luvun alkupuoliskolla koulutuspolitiikan hengen mukaisesti desentralisaation, autonomian ja profiloitumisen ideologiaan. Koulun kehittämisen näkökulmasta katsottuna projekti korosti nimenomaan koulujen vastuullisuutta, yksilöllisyyttä ja toiminnan kehittämistä omista lähtökohdista käsin. Tässä mielessä sitä voidaan pitää uusliberalistisen koulutuspolitiikan ilmentymänä. Uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan kriittisesti suhtautuneet ovat toisinaan olleet sitä mieltä, että koulujen omaan kehittämiseen perustuva yksilöllistäminen eli koulun identiteetin ja sen paikallisen yhteisön ominaisuuksien vahvistaminen tarkoittaa samaa kuin koulujen välinen kilpailu. Kun koulu profiloituu ja pyrkii hyvään vuorovaikutukseen lähiyhteisönsä kanssa, se voidaan ulkopuolelta toki leimata kilpailuksi. Kyse on kuitenkin pikemminkin keskinäisestä hyväntahtoisesta kilvoittelusta – ei toisia kouluja vastaan, vaan niiden ja itsensä kanssa. Kehittämisessään onnistunut koulu synnytti myönteistä ilmapiiriä ja kiinnostusta myös muissa, toisin kuin kilpailu, joka aina jättää jälkeensä häviäjiä. Toisaalta Akvaarioprojektissa oli vahva yhteisöllisyyden ja toisista vastuun kantamisen henki. Siinä pyrittiin tietoisesti vastustamaan koulujen välistä epätervettä kilpailua ja edistämään yhteistyötä ja yhteistä vastuuta kaikkien opettamisesta. Akvaarioprojektilla oli siis selkeä tasa-arvoiseen koulutukseen ja yhteisölliseen kehittämiseen perustuva arvopohja. Ehkä juuri tässä poliittisessa kaksinaisuudessa oli sen heikko kohta. Akvaarioprojekti lopetettiin hallinnollisella päätöksellä vuoden 1999 alussa.

Jälkikäteen arvioituna on kummallista, ettei tällaisen kansallisen innovaation merkitystä 1990-luvun lopun opetushallinnossa kokeneiden opettajien ja rehtoreiden vakuutteluista huolimatta ymmärretty. Koulujen omaleimaisuuden korostamista ja koulun kehittämisen vapautta pidettiin ilmeisenä uhkana. Kansallisella tasolla Akvaarioprojektin tilalle nousivat kehittämisideoina lähikouluperiaate ja yhtenäinen peruskoulu. On hyvä muistaa, että 1990-luvun lopulla elettiin suomalaisessa koulutuspolitiikassa aikaa ennen PISAA eikä siitä syystä oltu ollenkaan vakuuttuneita siitä, että suomalainen koulutus olisi kansainvälisesti mitenkään erinomaista. Siksi koulun kehittämistä koskevia poliittisia ratkaisuja, kuten päätöstä lopettaa opettajien ja koulujen hyödylliseksi kokema Akvaarioprojekti, ei pidetty tuohon aikaan kovinkaan suuressa arvossa. Hellströmin (2004, 186) mukaan ”ei liene sattuma, että projekti päätettiin lopettaa samoihin aikoihin, kun Opetushallituksen pääjohtajaksi nousi kaikille yhteisen koulun ja vanhan kansallisen koulutuspolitiikan kannattaja”. Ajalle tuttuun tyyliin Akvaarioprojektin lopettamisen syistä ei juuri käyty keskustelua. Siksi monelle aktiiviselle koulun kehittäjälle on jäänyt epäselväksi, mihin hyvässä lennossa ollut koulujen kehittäminen oikeastaan lopulta katkesi.

Koulun kehittämistä selvittäneiden tutkimusten ja käytännön kehittäjiltä kerätyn tarinallisen todistusaineiston perusteella voi tulla sellaiseen johtopäätökseen, että verkostomaisen kehittämisen innovaatiovaikutus suomalaisessa koulun kehittämisessä on ollut huomattava. Erityisesti sen positiivinen vaikutus mukana olleiden koulujen uskoon muutoksen mahdollisuudesta sekä oman toiminnan kehittämisestä ovat auttaneet kouluja selviytymään uudenlaisessa taloudellisessa todellisuudessa muutospaineiden alati kasvaessa. On myös syytä todeta, että avoimen verkostomaisen koulun kehittämisen tuloksena moniin kuntiin kehittyi uudenlaista innovaatiotoimintaa, joka todennäköisesti olisi jäänyt tapahtumatta vahvemman ohjauksen tai perinteisten, niin sanottujen kehittämisprojektien yhteydessä.

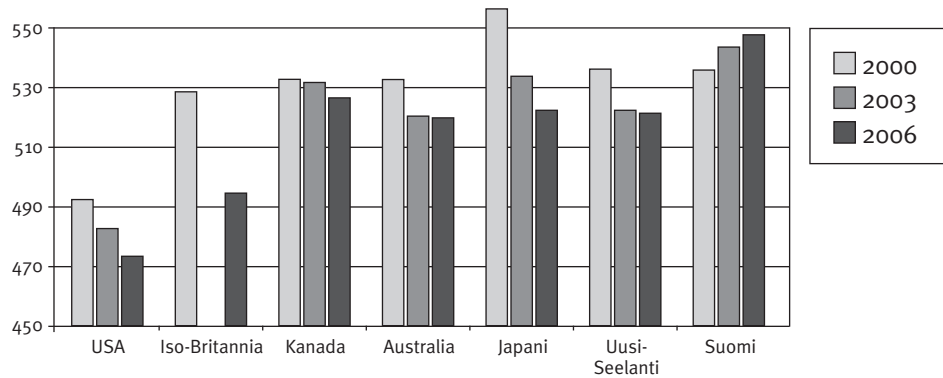
Vaihe 3: Tuottavuutta ja tuloksellisuutta korostava koulun kehittäminen 2001–2009

Joulukuun neljäntenä päivänä Berliinissä julkaistun ensimmäisen OECD:n PISA-tutkimuksen tulokset löivät kaikki ällikällä. Suomalainen koulutus oli tämän tutkimuksen valossa saavuttanut oppilaiden oppimistuloksissa maailman huipun yhdessä idän ihmeiden eli Korean, Japanin ja Hong Kongin kanssa (Väljärvi ym. 2007; Hautamäki ym. 2008). Muista huipulla olevista maista poiketen suomalaiset oppilaat näyttävät oppivan etupäässä koulussa ja harrastamalla sen, mitä he näissä testeissä osoittivat osaavansa. Itämaiden nuoret käyttävät nimit-

täin huomattavan osan ajastaan osallistumalla koulun jälkeen yksityisopetukseen ja erilaisille valmennuskursseille. Usein jätetään mainitsematta kansainvälisten vertailututkimusten kenties tärkein Suomea koskeva löydös: erot maan eri osien sekä maaseutu- ja kaupunkikoulujen välillä ovat olleet suhteellisesti erittäin pienet (Väljærvi 2008). Sen sijaan tyttöjen ja poikien osaamisessa eri oppiaineissa ja erityisesti heidän asenteissaan niiden opiskeluun on Suomessa suurempia eroja kuin monessa muussa maassa.

Ensireaktiot PISA-tulosten julkistamisen jälkeen olivat hämmentyneitä ja hämmentäviä. Kysymyksiä hyvän koulutuksen salaisuuden selvittämiseksi alkoi tulla välittömästi. Sadat opetusalan delegaatiot ympäri maailmaa kiersivät Suomea yrittäen selvittää hyvän koulun arvoitusta. Kysymys oli niin hankala, etteivät edes omat asiantuntijamme – uskottavan tutkimustiedon puuttuessa – aina pystyneet vastaamaan uteliaille vieraille tyhjentävästi. Vuoden 2003 ja sitä seuranneen vuoden 2006 PISA-tutkimusten tulokset lisäsivät vettä ennestään vilkkaana pyörivään julkisuusmyllyyn. Suomi juoksutettiin pellon laidalta koulutusmaailman parrasvaloisiin muutamassa kuukaudessa.

Suomen koululaitokseen liittyy vielä seikka, joka on herättänyt kansainvälistä ihmetystä. Kolme perättäistä PISA-tutkimusta nimittäin tarjoavat mahdollisuuden verrata 15-vuotiaiden osaamisen kehitystä eri maissa kansallisten testien pistekeskisarvojen avulla. Näissä tuloksissa näkyvät erityisesti 1990-luvulla tapahtuneet koulun kehittämisen toimenpiteet. Monissa perinteisissä koulutuksen maitaissa, kuten Englannissa, Yhdysvalloissa, Uudessa-Seelannissa, Australiassa, Kanadassa ja Japanissa, uskottiin 1990-luvulla, että kilpailua lisäämällä ja koulujen tilivelvollisuutta tiukentamalla voidaan parhaiten parantaa oppilaiden oppimistuloksia sekä samalla tehostaa koulujen toimintaa. Tämä johti kyseisissä maissa opetuksen ja opetussuunnitelman standardoimiseen ja erilaisten yhteismitallisten oppimista mittaavien testien käyttöönottoon oppimisen ja koulun tuloksellisuuden selvittämiseksi ja vertaamiseksi. Kuvioon 3 on koottu OECD:n PISA-tietokannasta edellä mainittujen maiden oppilaiden kansalliset pistekeskisarvot matematiikassa ja verrattu niitä suomalaisten koululaisten kansallisiin pistekeskisarvoihin. Tästä esityksestä hahmottuu mielenkiintoisella tavalla se, kuinka kaikkien vertailumaiden suoritukset huononevat samalla, kun suomalaiset ovat pystyneet parantamaan jo ennestään huipulla olevia tuloksiaan (Hautamäki ym. 2008; Sahlberg 2010b). On syytä mainita, että tästä havainnosta ei voi tehdä liian pitkälle meneviä päätelmiä. Sen sijaan voi kyllä hyvällä syyllä kriittisestikin aprikoida, kuinka hyvin liikkeenjohdon mallit lopulta auttavat kouluja saavuttamaan parempia tuloksia.



Kuvio 3. Suomalaisten 15-vuotiaiden matematiikan osaamisen kehitys joihinkin muihin maihin verrattuna 2000–2006.

Tilastollisten selvitysten ja PISA-tutkimusten kansainvälisen vertailun perusteella voidaan päätellä, että tasa-arvoa korostaneen koulutuspolitiikan vaikutukset ovat selkeästi nähtävissä. Seikkaperäisemmät tutkimukset viittaavat kuitenkin siihen, että alueelliset ja sosiaaliset tekijät selittävät merkittävästi oppilaiden oppimisen mitattuja eroja ja heidän koulutusuriansa muotoutumista. Käytettävissä olevien tietojen perusteella voidaan osoittaa, että 1990-luvun aikana kehitys on muuttanut suuntaa niin, että alueelliseen ja sosiaaliseen taustaan kytkeytyvät erot oppimistuloksissa ja koulutusvalinnoissa ovat kasvamassa. Tämän lisäksi on pohdittu, mitaavatko PISA:ssa käytettävät testit riittävän laajalla asteikolla kouluissa opittaviksi tarkoitettuja tietoja ja taitoja. Luovuuden, arvojen ja sosiaalisten taitojen oppiminen on käytettävien mittareiden ulottumattomissa.

Kuvio 3 ja sen taustalla oleva kansainvälisesti vertailtavissa oleva tieto kuitenkin viittaavat siihen, että suomalainen koululaitos on kaikin puolin erinomainen. Miten suomalaisen koulun kehittäjät ovat reagoineet tähän odottamattomaan tilanteeseen? ”Jos kone ei ole rikki, sitä ei kannata yrittää korjata”, sanoi isoisa aikanaan. Samalla tavalla ajattelevat monet koulutuspolitiikan päättäjät. Peruskoulua koskeva kritiikki ja erilaisten vaihtoehtoisten peruskoulun rakenteiden ehdottaminen hiipui vuoden 2002 alkaessa PISA-tulosten luomassa erinomaisuuden huumassa. Samoin unohtuivat moitteet, joiden mukaan peruskoulu laskee suomalaisten nuorten osaamisen tasoa. Koulun kehittämisen vetäjiltä loppuivat siis uudessa tilanteessa keinot kesken. Tämä on tavallista silloin, kun on päästy huipulle ja kaikki näyttää toimivan mainiosti. Rohkeita kehittämishdotuksia on ollut vaikea esittää, ja siksi on turvauduttu varovaisen konservatiivisiin toimenpide-ehdotuksiin ja ”poliittisesti turvallisten” projektien käynnistämiseen.

Näyttää siltä, että nyt ei osata tai uskalleta ottaa selvää suuntaa siihen, miten koulua pitää kehittää. Sen vuoksi lähestymistapa on hallinnollis-byrokraattinen ja keskushallinnon päättäjät uskovat, että suuntaamalla erityisrahoitusta kehittämisen tarpeessa oleviin kohteisiin saavutetaan toivottuja tuloksia. Tässä top-down-lähestymistavassa runsaat hallinnolliset direktiivit ovat saaneet uuden muodon, keskushallinnon pystyttämän kehittämishankkeiden ryteikön. Aloite ei ole kouluissa bottom-up-lähestymistavan mukaisesti vaan keskushallinnossa tai jossakin yleisen byrokratian ja kunnan sivistystoimen välimaastossa. Kehittämisen periaatteena näyttää olevan, että projekteihin pääsee mukaan, jos niihin valitaan ja jos on osannut hakuajan puitteissa anoa projektirahoitusta; projekteihin ei välttämättä pääse silloin kun uudistuminen koetaan koulussa tarpeelliseksi.

Käytännön tasolta tarkasteltuna suurin muutos hallinnon ohjaamassa uudistumisessa on pedagogisen kehittämisen elintilan kaventuminen 1990-luvun lopulta. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kehittämisviraston toimintaedellytyksiä on kavennettu ja ministeriölle on annettu yhä vahvempi rooli kilpailukyvyneetoksen saneleman yleispolitiikan toimeenpanossa. Haikean joutsenlaulun tässä muodostaa Perusopetus paremmaksi -ohjelma, joka on yläkerran määräämänä varsinaisen hankeviidakon rakentamista yleissivistävän koulutuksen tantereelle.

Koulujen tasolla tilanne saattaa joissakin tapauksissa olla toinen. Paikallisen päätäntävällän aikaan koulut voivat jatkaa omia ”hankkeitaan” tai käynnistää uusia keskushallinnosta riippumatta, mikäli taloudellinen tilanne kunnassa sen sallii. Määrärahojen kutistuessa kuitenkin myös kehittämisen painopiste muuttuu. Kun koulun kehittämisessä keskeisintä on tehokkuus, vaarana on, että koulutuksen moraalinen tarkoitus hämärtyy. On saavutettu tyytyväisyyden miellyttävä mutta samalla myös vaarallinen olotila, jossa käsitys todellisuudesta himmenee ja visio tulevasta on entistäkin vaikeampi hahmottaa. Koulutuksen kehittämistä Suomessa on usein ohjannut inspiroiva ja tunnepitoinen näky toivotusta tulevaisuudesta. Kaikille yhteinen hyvä peruskoulu ja koulu toiminnallisena oppimiskeskuksena ovat olleet tällaisia käytäntöjä ja jatkuvaa kehittämistä ruokkivia innostavia visioita. Nyt näyttää siltä, että suomalaista koulun kehittämistä ohjaavat rationaalisuuden, tehokkuuden ja tuottavuuden arvot ja siksi kasvatuksen moraalista tarkoituksesta kasvava *Suuri idea* on suomalaisesta koulusta kadonnut.

Nykyisen hallituksen ohjelmassa on sovittu, että ikäluokkien pienenemisestä aiheutuvat noin 80 miljoonan euron laskennalliset säästöt käytetään koulutuksen laadun parantamiseen. Se on järkevä valinta. Tämä raha ohjataan hakeusten perusteella koulutuksen järjestäjille, siis perusopetuksessa kunnille. Ideat syntyvät täten hallinnossa ja ilmeisesti perustuvat näkemykseen yhteiskunnallisesta tarpeesta. Näin toimittaessa jotakin välttämätöntä jää kuitenkin puuttu-

maan: se on se energia ja intohimo, jota on kouluissa – niiden rehtoreilla, opettajilla, oppilailla ja aktiivisilla vanhemmilla. Tätä opetustoimen henkisen ja innovatiivisen voimavaran käyttöä varten tarvitaan oma kanava ja dynaamisempi toimintaympäristö. Myös sitä varten tarvitaan inspiroivaa voimaa ja näkyä sekä tilaa luovalle ja innovatiiviselle toiminnalle.

Hyvä esimerkki tällaisesta opettajista ja kouluista alkunsa saaneesta koulun kehittämisestä on Kanadassa parhaillaan toteutuva Albertan provinssin koulun kehittämisaloite (*Alberta Initiative for School Improvement* eli AISI). AISI on laaja toiminnallinen ohjelma, joka tukee oppilaiden toiminnan ja oppimisen kehittämistä kannustamalla opettajia, vanhempia ja yhteisöjä yhteistyöhön paikallisista aloitteista ja tarpeista lähtevien innovatiivisten ja luovien ideoiden toteuttamisessa. Tämä Albertan opetusministeriön koordinoima ja rahoittama aloite käynnistyi kymmenen vuotta sitten, ja se on tähän mennessä sijoittanut koulujen hankkeisiin yli puoli miljardia Kanadan dollaria. Aloite lähti liikkeelle 1990-luvulla havainnosta, jonka mukaan keskushallinnon vetämissä ohjelmissa ei syntynyt koulun kehittämisessä tarvittavaa intohimoa ja energiaa. Viime syksynä järjestetyssä AISIn arviointikeskustelussa niin koulujen edustajat kuin tutkijatkin totesivat, että AISI on ollut tärkeässä roolissa albertalaisen koulutuksen laadun kehittämisessä (McEwen 2008). Alberta on Suomen kokoinen provinssi ja se on myös PISA-tutkimuksissa menestynyt yhtä näyttävästi kuin Suomi, joten se on sopiva vertailukohde myös koulun kehittämisen ideoiden etsimisessä.

Suomen malli ja globaali koulureformiliike

Suomalainen koulutuspolitiikka ja koulun kehittäminen sen osana ovat olleet alttiita kansainvälisille vaikutteille. Suomea on professori Risto Rinteen (2004) sanoin kutsuttu OECD:n mallioppilaaksi siksi, että kansainvälisten järjestöjen antamia koulutuksen kehittämistä koskevia neuvoja on meillä kuunneltu ja toteutettu erityisen kuuliaisesti. On totta, että 1980-luvulla OECD:n tekemät koulutusta koskevat maakatsaukset ja sittemmin Euroopan unionin koulutuspolitiikan koordinaatio ovat vaikuttaneet moniin koulutusta koskeviin ratkaisuihin. Yhtenä esimerkkinä tästä on ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen 1990-luvun alussa. Mielenkiintoista on, miten johtavien OECD-maiden koulun kehittämisen strategiat ovat toteutuneet meillä käytännön tasolla. Ovatko suomalaiset koulun kehittäjät seuranneet isompien esimerkkiä, vai ovatko he kulkeneet omia polkujaan?

Olen aikaisemmin esittänyt, että koulun kehittämisessä on tunnistettavissa piirteitä, jotka löytyvät monien maiden koulutuspolitiikoista ja käytännön toi-

menpiteistä. Käytän tästä globaalista mutta epävirallisesta koulu-uudistusliikkeestä nimeä *Global Educational Reform Movement* eli lyhyesti GERM (Sahlberg 2007; 2010a). Se on saanut vauhtia erityisesti Englannin *koulureformilaista* ja sen sovelluksista Yhdysvalloissa, Kanadassa, Australiassa, Japanissa ja Uudessa-Seelannissa. Seurausvaikutukset eivät ole rajoittuneet vain näihin maihin, vaan reformiliikkeen oppijärjestelmää on Maailmanpankin ja muiden rahoittajatahojen tilaamin konsulttivoimin väkevästi lanseerattu sellaisiin kehittyviin maihin, jotka ovat alttiita globaaleille aatevirtauksille ja joihin tämän poliittisen reformin soveltaminen istuu huonosti. Tämän globaalın koulun kehittämisiikkeen keskeisiä periaatteita ovat opetuksen keskittäminen ”perusoppiaineisiin”, standardoitu opetussuunnitelma, arvioinnin vahvistaminen sekä koulujen ja opettajien vahvistunut tilivelvollisuus.

Globaalın koulureformiliikkeen ensimmäinen tunnuspiirre on pyrkimys opetuksen ja koulutuksen tehostamiseen. Tehokkuuden mittaamiseksi on kehitetty indikaattoreita, mittareita ja arviointimenetelmiä, joiden tavoitteena on erotella tehokkaasti toimivat koulut ja opettajat vähemmän tehokkaista. Tämä tarkoittaa ennen muuta sitä, että opetuksen tehokkuus ja tuloksellisuus määräytyvät oppilaiden mitattujen oppimistulosten perusteella yleensä joissakin ”avainoppiaineissa”. Opetuksen tehokkuutta määritettäessä nojataan usein yleiseen tuotannon tehokkuuden termistöön ja metodiikkaan. Tehokkuus, tuloksellisuus ja tuottavuus vaikuttavat monessa tapauksessa myös koulun ja opetuksen resursointiin.

Koulutuksen tehokkuuden mitattavuuden vaatimus on monessa maassa johtanut standardien käyttöön opetuksessa ja sen arvioinnissa. Standardointi on globaalın koulureformiliikkeen toinen erityispiirre. Standardeihin perustuvan opetuksen suunnittelulla ja seurannalla on kaksi perustehtävää. Ensinnäkin, sen tavoitteena on nostaa opetukselle asetettuja odotuksia niin, että jokaiselta oppilaalta vaaditaan aikaisempaa parempia suorituksia eri oppiaineessa. Toiseksi, standardien tehtävänä on ollut luoda yhtenäinen kriteeristö, jotta kouluja ja opettajia voidaan verrata keskenään oppilaiden mitattujen koulusaavutusten avulla. Opetuksen ja koulutuksen standardoiminen on yleisesti omaksuttu koulun kehittämisen strategia, joka nyt yrittää levitä eurooppalaisen tutkintojärjestelmän muodossa kaikkiin maihin ja kaikille koulutuksen tasoille Euroopassa.

Kolmas globaalın koulureformiliikkeen ominaisuus on siirtyminen entistä keskitettympään opetussuunnitelmaan. Tämä on osittain seurausta edellä mainitusta standardoimisesta, mutta sen taustalla on myös kasvava huoli siitä, että koulut laiminlyövät opetuksen tason jatkuvan nostamisen, ellei keskushallinto ota vahvaa otetta opetuksen ohjauksesta nimenomaan keskitetyn opetussuunnitelman avulla. Opettajilla on toki säilynyt pedagoginen vapaus, mutta monessa

tapauksessa opetuksen toteuttaminen tapahtuu koulun ulkopuolelta tulevien yksityiskohtaisten ohjeiden ja vaatimusten mukaan, kuten esimerkiksi Englannin kansallisen laskutaitostrategian yhteydessä on tehty.

Neljäs globaali koulun uudistamisen ilmiö on luku- ja laskutaidon nostaminen kehittämisen yhteyteen. Tärkeimmät syyt tähän ovat huoli oppilaiden perustietojen ja taitojen hiipumisesta sekä koulutuksen laadun määrittäminen näiden oppilaiden testitulosten perusteella. Tämä on johtanut monessa maassa siihen, että näiden oppiaineiden osuus opetussuunnitelmissa on vahvistunut. Tästä on puolestaan seurannut se, että muiden kouluaineiden, esimerkiksi taideaineiden ja yhteiskunnallisten aineiden, opettamisen osuus on kouluissa vähentynyt. Tehokkaan opettamisen mukana opettajille on laadittu erityisiä tuntisuunnitelmia, kuten on tehty Englannissa ja Kanadan Ontariossa, jotta opetuksen vaikuttavuus tulisi maksimoitua. Englannissa ollaan nyt kuitenkin luopumassa ala-asteiden opetuksen ”minuutti minuutilta” -suosituksista niiden kyseenalaisen hyödyn ja kalliin hinnan takia.

Viides ominaisuus on entistä tiukemman tilivelvollisuuden siirtäminen kouluille ja yksittäisille opettajille. Tämä merkitsee sitä, että koulu on tulosvastuussa oppilaidensa oppimisesta koulutuksen järjestäjille. Koulun on siis pystyttävä osoittamaan, että se toteuttaa sille annettua tehtävää olemassa olevien säädösten, opetussuunnitelmien ja ohjeiden mukaan. Tilivelvollisuuden perustaksi on monessa koulujärjestelmässä valittu standardoidut oppimistestit, jotka siis ovat koulutuksen tuloksellisuuden ja sitä kautta tilivelvoitteen toteutumisen kriteereitä. Testeihin perustuva koulujen tilivelvollisuus on vedetty tiukimmilleen useimmissa Yhdysvaltain osavaltioissa, joissakin Kanadan provinseissa, Englannissa ja osittain Australiassa. Tilivelvollisuuden tiukentaminen ja opettajien palkkojen määräytyminen oppilaiden testitulosten mukaan on yksi presidentti Barack Obaman suuren koulureformin kantavista ideoista.

Lopuksi, samalla kun kilpailun lisääntyminen koulutussektorilla on tuonut mukanaan lisää autonomiaa kouluille, koulujen ja opettajien valvontaa on lisätty vahvistamalla koulujen tarkastustoimintaa, lisäämällä informaation keruuta ja raportointivelvoitteita sekä ottamalla käyttöön opettajien ammattitaitoa mittaavia testejä. Monissa maissa opettajien tulee laatia yksityiskohtainen suunnitelma opetuksestaan ja raportoitava sitten suunnitelman toteutuminen ja saavutetut tulokset. Opettajien ja koulujen toiminnan lisääntynyt ulkoinen kontrolli on johtanut monin paikoin opettajien työmoraleen heikkenemiseen, luottamuksen katoamiseen ja ääritapauksissa kokeneiden opettajien siirtymiseen muihin tehtäviin.

Taulukko 3. Koulun kehittäminen Suomessa ja globaali koulureformiliike.

Suomalainen koulun kehittäminen 1988–2009	Globaali koulureformiliike 1988–2009
Lähtökohtina tieto ja oppiminen	Lähtökohtana tehokas opetus
Joustava ja monipuolinen opetus ja oppiminen	Standardoitu opetus ja oppiminen
Koulussa laadittu opetussuunnitelma	Ylhäältä annettu opetussuunnitelma
Laaja-alainen tietämys ja osaaminen	Luku- ja laskutaidon priorisointi
Vastuullisuus ja ammatillinen etiikka	Testausperusteinen tilivelvollisuus
Keskinäinen luottamus ja tuki	Koulujen ja opettajien kontrollointi

Globaalin koulureformiliikkeen suhdetta suomalaiseen koulun kehittämiseen on kuvattu taulukossa 3. Sen perusteella näyttää siltä, että vaikka suomalaisessa koulutuspolitiikassa on omaksuttu hyvin samansuuntaisia ideoita kuin monissa muissa maissa, suomalainen koulun kehittäminen käytännössä poikkeaa merkittävästi globaalista valtavirrasta. Vaikka Suomessa koulujen autonomiaa on lisätty, oppilaiden ja vanhempien vapautta valita koulu on laajennettu ja samalla on kannustettu kouluja profiloitumaan, ei koulun kehittämisen sisältö ole samalla tavalla kohdistunut koulujen keskinäiseen kilpailuun tai oppilaiden testaamiseen kuin muualla. Suomalainen ja globaali koulun kehittäminen eroavat toisistaan ratkaisevasti siinä, kuinka paljon koulujen ja opettajien ammattitaitoon luetaan opetuksen keskeisiä päätöksiä eli opetussuunnitelmaa ja oppilasarviointia tehtäessä. Suomessa tätä luottamusta on systemaattisesti rakennettu 1970-luvulta lähtien. Muualla tilanne on jokseenkin päinvastainen.

Ensinnäkin, suomalaisten peruskoulujen tasavahvuus on tekijä, joka vaimentaa koulujen valinnan kautta syntyvää kilpailua, vaikka suurimmissa kaupungeissa muun kuin lähikoulun valitsee jo huomattava osa peruskoululaisista. Esimerkiksi Englannissa tai Yhdysvalloissa koulujen laadullinen erilaisuus on ratkaiseva tekijä vanhempien tekemän koulunvalinnan ja sitä kautta koulujen keskinäisen kilpailun kannalta. Toiseksi, suomalaisten opettajien kansainvälisesti verrattuna korkeatasoinen koulutus on luonut tilanteen, jossa koulujen tai opiskeltavien aineiden valinta ei perustu opettajiin samalla tavalla kuin muualla. Kolmanneksi, Suomessa koulun kehittäminen on perustettu vahvasti koulun johtajuuteen,

joka esimerkiksi Andy Hargreavesin johtaman OECD:n asiantuntijaryhmän mukaan poikkeaa edukseen maailmalla vallitsevasta oppilaitosten johtamiskulttuurista (Hargreaves ym. 2008). Meillä koulun johtamisen yhtenä periaatteena on osallistuva ja jaettu johtajuus, joka tekee mahdolliseksi sen, että myös koulun kehittäminen on enemmän suomalaisessa koulussa koko ammattikunnan asia, toisin kuin monessa muussa maassa.

Onko niin, että suomalaisessa koulutuspolitiikassa on omaksuttu kansainvälisiä uusliberalistisen aatteen periaatteita omalla tavalla ja käytännön koulun kehittämisessä on monessa tapauksessa nojattu omatekoisiin ratkaisuihin? Vai onko niin, että onneksi matka koulutuspolitiikan aivoriihistä kuntiin ja kouluihin on ollut niin pitkä, että moni aikomus on matkalla saanut uusia sävyjä ja toisenlaisia muotoja? Kenties kysymys on molemmista. Koulujen autonomia, vanhempien vapaus valinta lastensa koulu ja erinomaisuuden palvominen eivät ole meillä johtaneet viranomaisten julkaisemiin koulujen keskinäisiin vertailuihin tai ranking-listoihin ja sitä kautta koulujen keskinäiseen kilpailuun samalla tavalla kuin esimerkiksi Englannissa tai Yhdysvalloissa. Erityisen merkittävä poikkeus globaalista koulureformiliikkeestä on suomalainen tulkinta koulujen ja opettajien tilivelvollisuudesta. Suomessa on edelleen pidetty kiinni sosiaalisen vastuun vahvistamisesta kouluissa tiukan testeihin perustuvan tilivelvollisuuden sijaan. Oppimisen kansallisen arvioinnin pitäminen otantaan perustuvana ja koulujen itsearvioinnin korostaminen ovat positiivisesti vaikuttaneet koulun kehittämisen suuntaan Suomessa. Lukemalla kotimaisia ja ulkomaisia analyysejä suomalaisen koululaitoksen menestyksen tekijöistä ensimmäisen PISA-tutkimuksen jälkeen voi päätyä sellaiseen johtopäätökseen, että mikään globaalin koulureformiliikkeen taulukossa 3 mainituista piirteistä ei ole näissä analyyseissä esiintynyt (Sahlberg 2007; Schleicher 2006; Simola 2005; Välijärvi ym. 2007). Sen sijaan on mainittu opettajien korkea koulutustaso, koulukohtainen opetussuunnitelma, hyvälaatuinen oppimateriaali, tarkoituksenmukainen koulun johtaminen sekä koulutyön kollektiivinen traditio. Kokonaan oma kiehtova kysymyksensä kuitenkin on, missä määrin eri vuosikymmenien kehittämisstrategiat ovat olleet tietoisia valintoja vai ovatko ne systemaattisesti syntyneitä hyvin erilaisista komponenteista kompromisseina ja sattuman kautta syntyneitä koosteita?

Kohtalokas *Kolmannen tien* koulutuspolitiikka

Suomalaiset ovat saaneet siis paistatella kansainvälisissä parrasvaloissa erinomaisen koulunsa takia. Saman ovat kokeneet, mutta usein eri syistä, suomalaiset diplomaatit, talouselämän vaikuttajat ja liikemiehet. Koko kansakunta on tottunut ottamaan vastaan kansainväliset kiitokset vähäisen korruption, hyvän hallinnon ja keskinäisen sosiaalisen huolenpidon vuoksi. Näyttäisi siltä, että Suomi on onnistunut saattamaan itsensä kaikin puolin mainioon kuntoon.

Suomi on kansakuntana ja myös koulutuksen kehittäjänä ollut turvallisen keskittien kulkija. Meillä on viisaasti opittu muiden virheistä, samalla kohteliaasti ulkopuolisten asiantuntijoiden suosituksia kuuntelemalla. Edellä todettiin, että koulutuspolitiikastamme löytyy sekä globaalin koulureformiliikkeen uusliberalistisia piirteitä että hyvinvointivaltion valvomia tasa-arvolähtöisen koulutuksen arvoja ja periaatteita. Yhteiskuntapoliitikot puhuvatkin Suomen mallista, joka tarkoittaa yhteistyöhön, yhteisymmärrykseen ja yleiseen hyvinvointiin nojaavaa kestäväää kehittämistä. Tästä Suomen mallista löytyy kuitenkin myös *Kolmannen tien* tunnuspiirteitä, jotka ovat viime aikoina palanneet uudelleen yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun.

Kolmannen tien arkkitehtejä ovat johtavien teollisuusmaiden demokraattijohtajat, erityisesti Tony Blair, Bill Clinton and Angela Merkel. *Kolmas tie* on suoriutumisen, tehokkuuden ja kumppanuuden tie, jonka idea on helppo ymmärtää. *Kolmas tie* perustuu hyvinvointivaltion ihanteen ja vapaan kilpailun aatteiden yhdistämiseen käytännölliseksi ohjelmaksi, joka nojaa molempien vahvuuksiin mutta välttää niiden tunnetut heikkoudet. Kansalaisten aktivoiminen, vastuullisen vapauden lisääminen ja toimijoiden pitäminen tilivelvollisina ovat muodostuneet tämän politiikan keskeisiksi ilmentymiksi.

Ensimmäisen tien koulun kehittäminen tarjosi innovaatioita ilman systeemi-syyttä ja johdonmukaisuutta. Tämä johti koulu-uudistusten inflaatioon ja yleiseen kyynisyyteen muutosten hitauden takia. *Toisella tiellä* koulutukselle asetettuja odotuksia nostettiin, toimintaa tehostettiin ja kilpailua lisättiin uhraamalla samalla aitoa oppimista ja luovaa opettamista mitattavissa olevien tulosten vuoksi. *Kolmas tie* syntyi vastauksena *Toisen tien* kovan politiikan aiheuttamiin ongelmiin, minkä vuoksi *Kolmannen tien* koulutuspolitiikan pyrkimyksenä on, Hargreavesin ja Shirleyyn (2009) mukaan, ollut yhdistää valtion tuki ja kaupallisen kilpailun parhaat ominaisuudet koulutuksen kehittämiseksi.

Huipulla olijalla on kuitenkin ainoastaan yksi suunta. *Maailman talousfoorumin* talouden kilpailukykyvertailussa Suomi putosi vuonna 2008 kärkipaikalta kuudenneksi. Tieto- ja viestintätekniiikan huippumaana suomalaiset ovat jou-

tuneet luovuttamaan paikkansa toisille: Ruotsille, Tanskalle ja Singaporelle. Samanlainen pudotus tapahtui *Transparency Internationalin* korruption vähäisyyttä mittaavissa vertailussa: paalupaikka on muuttunut sijaksi numero viisi. Kansainvälisellä kestävä kehityksen listalla Suomi on niin ikään hiipumassa muiden Pohjoismaiden kyydissä. Kansallinen hyvinvointivaltion ylpeytenä tunnettu terveydenhoitojärjestelmä ei ole osoittautunut enää eurooppalaisissa vertailuissa maineensa veroiseksi. Vaikka kansainvälisiin vertailuihin tulee aina suhtautua varovasti eikä kärkisija aina ole toki tarpeen, kehityksen yleinen suunta näyttää vääjäämättömältä. Tämä ei välttämättä johdu siitä, että kyseisillä osa-alueilla olisi Suomessa tapahtunut merkittävää taantumaa. Pikemminkin on niin, että sopeutuminen muuttuviin olosuhteisiin on muissa maissa ollut ennakoivampaa ja siksi onnistuneempaa kuin Suomessa.

Viime aikoina maailman huomio on kohdistunut myös suomalaisen yhteiskunnan pimeämpään puoleen. Terrorin ja väkivallan näyttämöksi joutunut koulu on kansallisena brändinä ainakin kansainvälisestä näkökulmasta katsottuna kärsinyt Jokelan ja Kauhajoen tapausten takia, vaikka nämä surulliset tapahtumat ovat oire yhteiskunnan sairaudesta eivätkä koulun aiheuttamista ongelmista. Moni on kysynyt, onko rauhan, humanismin, huumorin ja oppimisen ihme maana tunnettu Suomi-kuva muuttumassa. Helsingin Sanomien Jaakko Kangasluoma (2008) tiivisti vastauksen tähän kysymykseen osuvasti tähän tapaan:

”Suomi on maa, jossa Pisa-koululainen ratkoo vasemmalla kädellä kolmannen asteen yhtälöä ja lapioi oikealla terveellistä ilmaisruokaa lautaselleen.

– Ei ole. Suomi on maa, jossa Pisa-koulun ja tv-kameran välissä seisoo panssariauto, hämmentynyt varusmies ja konepistoolia kantava poliisi.

Suomi on maa, jossa ala-astelaiset käyttävät Linuxia ja puhuvat sujuvaa englantia suomalaisen vientijätin uusimpaan kännykkään.

– Ei ole. Suomi on maa, jossa 15-vuotiaalle työnnetään kivääri käteen ja lähetetään korpimetsään ampumaan villieläimiä.

Suomi on maa, jossa soitetaan ilmakitaraa, kannetaan eukkoa ja saunotaan kilpaa. Suomi on joulupukin maa.

– Ei ole. Suomi on maa, jossa ahdistunut kansa juo itsensä hautaan loputtoman pimeyden keskellä.

Eri mieltä? Kysykää BBC:ltä ja CNN:ltä. Kysykää al-Jazeeralta, Skyilta ja Deutsche Welleltä. Kysykää niiltä sadoilta maailman tiedotusvälineiltä, jotka vuosi sitten nostivat Jokelan ja tiistaina Kauhajoen ykkösuutisekseen. Kysykää niiden miljardiyleisöltä.

Yhä eri mieltä? Olette oikeassa. Teidän tuttunne maailmalla tuntevat toisenlaisen Suomen. Niin minunkin. Mutta maailma on paljon enemmän kuin

meidän tuttumme. Paljon enemmän. Heille Suomi on nyt maa, jossa pikselien keskeltä tarkentuu tummiin pukeutunut nuori mies, hiukset taakse kammattuna, musta puoliautomaattipistooli päättäväisesti ojossa. Pekka-Eric, Matti, nimiä ei kukaan muista pitkään mutta kuvia, Suomi-kuvia, ei kukaan unohda. Habmo katsoo kameraan, ojentaa aseensa ja ampuu, ampuu, ampuu.”

Nämä epämukavat totuudet eivät kosketa ainoastaan koulun kehittäjiä, kouluja tai opettajia. Kysymys on siitä, että yhteiskunta muuttuu Suomessa nopeammin kuin mihin on valmistauduttu. Mutta mitä *Kolmannen tien* koulun kehittäjille on nykyään tarjolla? Koulutuksen kehittämisen tehokkuuden ja tuottavuuden lisääminen saattaa johtaa taloudellisiin säästöihin ja väliaikaisesti parempiin palveluihin, mutta määrärahojen vähentäminen strategisena periaatteena ei koskaan johda kestäviin uudistuksiin, ellei samalla investoida johonkin uutta luovaan. Suomalaisessa yhteiskunnassa ja sen talousjärjestelmässä on riittävästi signaaleja, joiden perusteella on helppo todeta, että uusien ideoiden ja innovaatioiden luomiseen tulee panostaa entistä enemmän. Suomen yhtenä menestyksen avaimena on ollut perinteestä nouseva sosiaalinen pääoma, joka nyt on vähenevässä ja jäämässä individualismin ja sairaan itsekkyyden jalkoihin. Tämän muutoksen keskeltä kumpuaa kysymys: ”Pitäisikö koko maailman koulujen pyrkiä tähän suomalaiseen tehokkuutta uhkuvaan koulumaailmaan, joka tuottaa suuren joukon onnistujia mutta samaan aikaan syö ihmistä sisältäpäin ja jättää jälkeensä ilmeisen pahoin voivia yksilöitä? Tässä varsinainen dilemma: Mistä aikaa sosiaalisen yhdessäolon, jos ihanteena on tehokkuus ja mahdollisimman nopea oppiminen?”

Kolmannen tien ideologia ja siihen perustuva koulutuspolitiikka ovat ajautuneet umpikujaan, erityisesti Englannissa ja Kanadassa, missä sitä on tunnollisesti toteutettu. Kehittämishankkeet ja investoinnit ovat parantaneet opettajien työoloja ja lisänneet täydennyskoulutusta, mutta samaan aikaan hallituksen kontrolli ja valvonta ovat kiristyneet. Oppimisstandardit, ylikansalliset tutkintokenteet ja niihin liittyvä tiukka tilivelvollisuus ovat kaventaneet opetussuunnitelmaa ja yksipuolistaneet opetusta. Informaatio-ohjaus, erityisesti sen mukana seurannut testaaminen, on lisännyt byrokratiaa ja etäännyttänyt kouluja niiden perustehtävistä – kasvattamisesta ja opettamisesta. Siksi suomalaisen koulutuksen tulevaisuutta ei voi rakentaa *Kolmannen tien* politiikan varaan. Tarvitaan uusi, *Neljäs tie*.

Neljännän tien koulutuspolitiikka nojaa vahvemmin demokratiaan ja vähemmän hallitukseen. Siinä keskusvallan tehtävä ei ole käskää, valvoa ja toteuttaa vaan ohjata ja tukea. Kansalaisten osallistuminen *Neljännellä tiellä* ylittää Facebookia ja vaaliurnia pidemmälle. Kansalaisjärjestöillä ja yhteisöillä on siinä kes-

keinen kasvatus- ja sivistystehtävä. Presidentti Barack Obaman vaalivoitto perustui juuri näiden pienten yhteisöjen aktivoimiseen ja niiden kautta vaikuttamiseen. ”Sosiaalisten verkostot kansalaistoiminnan aktivoijina” on *Neljännän tien* keskeinen idea ja samalla yksi yhteiskunnallisen uudistamisen mahdollisuus.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa *Neljännän tien* joitakin piirteitä on jo ollut näkyvissä. Opetuksen suunnittelu ja arviointi ovat Suomessa olleet koulujen tehtäviä jo 1990-luvulta lähtien. Opettaja on tieteellistä tietoa ja osaamista työssään käyttävä ammattilainen, joka toimii itsenäisesti mutta yhteistyössä kollegoidensa kanssa. *Neljännellä tiellä* professionalisuus ja demokratia korvaavat kilpailutuksen ja byrokratian. Opetus ei tähtää vain perustietojen ja -taitojen oppimiseen vaan yhteisen hyvän ja jokaisen yksilön oman lahjakkuuden löytämiseen. *Kolmannen tien* tiukka tilivelvollisuus korvautuu *Neljännän tien* sosiaalisella vastuulla. Tilivelvollisuus on silloin yhteisön omatunto, ei sen hallinnollinen mantra, kuten se nyt usein on.

Suomalaisella koululla on maailmalla edelleen uskomaton vetovoima. Mutta miten on vuonna 2019? Yksi tekijä erinomaisen koululaitoksemme taustalla on 1990-luvun ennakkoluuloton ja kekseliäs kehittämistoiminta. Visio koulusta oppimis- ja toimintakeskuksena muutti monen opettajan ja rehtorin maailmankuvaa ja toi uusia toimintamalleja kouluihin. *Neljännän tien* koulutuspolitiikkaan tarvitaan kuitenkin kirkas visio tulevaisuuden koulusta. Professori Pekka Himanen on ehdottanut, että Suomi tarvitsee selviytyäkseen globalisoituvan maailman kilpailussa unelman, joka hänen esittämänsä on ”aidosti välittävä ja luova Suomi”. Tässä on hyvä lähtökohta myös suomalaisen koulun kehittämisen visioksi: jokaiselle välittävä ja luova koulu.

Investoinnit, ideat ja innovaatiot tulevaisuuden pelastajina

Jo pitkään on ollut selvää, että Suomen tulevaisuus lepää sivistyksen ja koulutuksen varassa. Tämä tosiasia tunnetaan Suomessa hyvin, ja se on ohjannut yhteiskunnallista päätöksentekoa ja talouspolitiikkaa 1960-luvulta saakka (Juva 2004). Suomalaisen työn tuottavuuden ja sitä kautta kansantaloutemme kilpailukyvyyn kannalta on erityisen tärkeää, että kansallinen koulutusjärjestelmämme on maailman huippua. Suomalaisesta näkökulmasta katsottuna ei ole riittävää, että meillä on huippulahjakkaita yksilöitä tai muutamia niitä tuottavia huippuyksiköitä, jotka menestyvät kansainvälisissä tieto- ja taito-olympialaisissa. Suomalainen yhteiskunta ja sen tietotalous tarvitsevat enemmän kuin vain huippulahjakkuuksia. Hyvän osaamisen ja oman sivistyspääoman kartuttamisen on ol-

tava kaikille oikeus ja mahdollisuus. Näin on oltava siitä syystä, että suomalaisen koulun hyvä kansainvälinen maine perustuu kolmeen vahvuuteen: (1) kansakunnan korkea koulutustaso ja kouluttautumisaktiivisuus, (2) erinomainen perustietojen ja -taitojen osaaminen ja (3) hyvän osaamisen tasainen jakautuminen eli koulutuksen tasa-arvon laajamittainen toteutuminen.

Usein esitetään kysymys siitä, millaisia kustannuksia erinomaisen koulujärjestelmän ylläpitäminen ja jatkuva kehittäminen kansakunnalta edellyttää. Koulutuksen kokonaiskustannuksia on helppo seurata. Niitä on Suomessa tilastoitu luotettavasti jo 1800-luvulta lähtien (Pekkala ym. 2005). Rahallisia investointeja tärkeämpi kysymys kuitenkin on, millä toimenpiteillä ylläpidetään ja synnytetään aitoja ideoita ja innovaatioita osana koulun kehittämistä. Seuraavassa kerrotaan lyhyesti, mikä on investointien, ideoiden ja innovaatioiden merkitys tulevaisuuden koulun kehittämisessä.

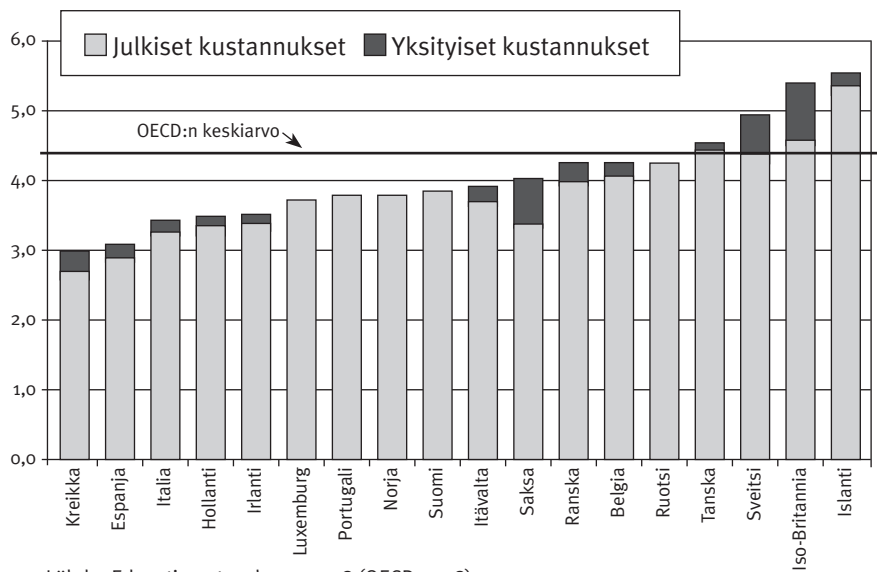
Investoinnit

Suomalaisen koulutusjärjestelmän yksi erityispiirre kansainvälisessä vertailussa on se, että kaikista koulutuskustannuksista yli 98 prosenttia katetaan meillä julkisista varoista. OECD-maissa yksityisen rahoituksen osuuden keskiarvo on noin 14 prosenttia ja EU:ssa liki 10 prosenttia. Vertaamalla Suomen kokonaisinvestointeja koulutukseen OECD-maissa saadaan käsitys siitä, millä tasolla koulutusjärjestelmämme kustannustehokkuus on. Kuviossa 4 (s. 46) on verrattu julkisista ja yksityisistä varoista maksettavia kustannuksia perus- ja toisen asteen koulutuksen järjestäjille bruttokansantuotteeseen suhteutettuna. Siinä on syytä huomata, että vertailuluvuista puuttuvat korkeakouluja koskevat kustannukset.

Perus- ja toisen asteen koulutuskustannuksiltaan Suomi lukeutuu OECD-maiden keskikastiin. Raakel Tiihosen (2008, 141–142) vertailun mukaan peruskoulun yläluokkien opetus on Suomessa selvästi kalliimpaa ja lukiokoulutus järjestetään Suomessa huomattavasti edullisemmin kuin OECD-maissa keskimäärin. Kun kustannuksiin lisätään korkea-asteen koulutus, huomataan, että vuonna 2005 Suomi käytti koulutukseen yhteensä 6,0 prosenttia bruttokansantuotteestaan. Vuoden 2005 hintoihin suhteutettuna vastaava koulutusinvestointi vuonna 1995 oli 6,3 prosenttia ja viisi vuotta myöhemmin 5,6 prosenttia. Samaan aikaan bruttokansantuotteen kasvu on ollut suhteessa hitaampaa kuin suhteellinen julkinen investointi koulutukseen. Suomi kuuluu siis niiden OECD-maiden enemmistöön, joissa koulutuskustannukset ovat kasvaneet kansantaloutta nopeammin vuoden 1995 jälkeen.

Toinen hyödyllinen tapa tarkastella koulutusinvestointeja on verrata koululaitoksen käyttömenojen reaalikehitystä sopivalla aikavälillä. Taulukossa 4 on esi-

tetty koululaitoksen käyttömenojen reaalikehitys käyttökohteen mukaan vuosina 1995–2006. Käyttömenot on tässä muutettu vuoden 2006 hintatasoa vastaaviksi kansantalouden tilinpidon julkisia koulutusmenoja kuvaavan toimialoitaisen hintaindeksin avulla. On syytä huomauttaa, että perusopetuksen ja lukio-koulutuksen menoihin on lisätty laskennallisesti kuntien opetushenkilökunnan työnantajan eläkevakuutusmaksut vuosina 1995–2001.



Lähde: Education at a glance 2008 (OECD 2008)

Kuvio 4. Perus- ja toisen asteen koulutuksen kokonaiskustannukset suhteessa bruttokansantuotteeseen joissakin OECD-maissa vuonna 2005.

Taulukon 4 (s. 47) mukaan käyttömenojen kasvu on ollut erityisen voimakasta korkeakoulutuksen osalta. Tämä selittyy suurelta osin ammattikorkeakoulujärjestelmän luomisella ja nopeasti lisääntyneillä yliopistojen opiskelijamäärillä. Perusopetuksen käyttömenot ovat kasvaneet keskimäärin vajaan yhden prosentin vuodessa. Lukiokoulutuksessa vuotuinen reaalikasvu on ollut keskimäärin reilu puoli prosenttia. Ikäluokkien pienentyminen vaikuttaa samaan aikaan opiskelijamääriin niin, että esimerkiksi perusopetukseen osallistui vuonna 2006 noin 578 000 oppilasta, mikä on 10 000 vähemmän kuin vuonna 1995. Opiskelijamäärän pieneminen on ollut lukiossa vieläkin nopeampaa. Huomioitavaa on myös opintotuen osuuden pieneminen samaan aikaan, kun suomalais-

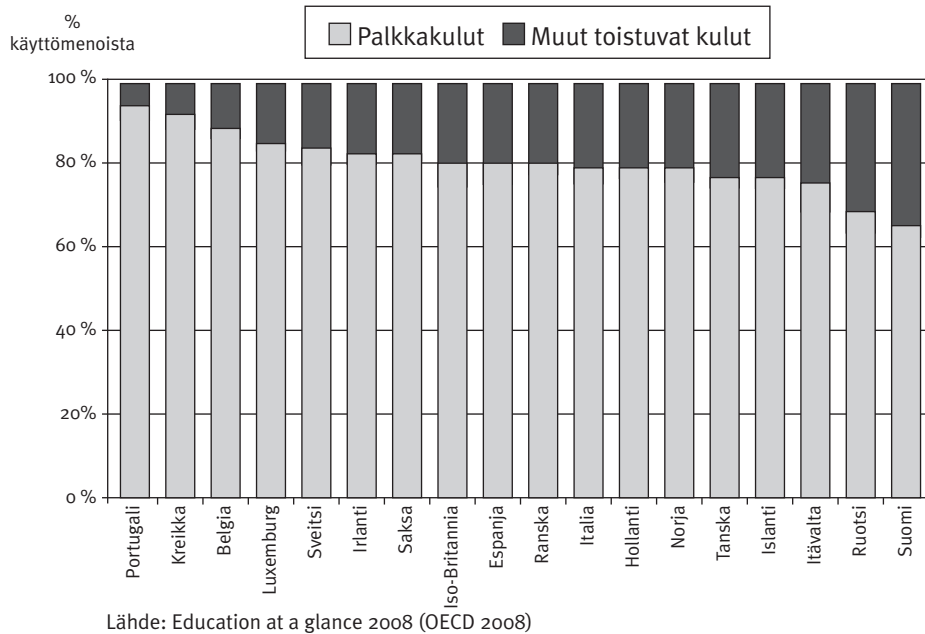
sia opiskelijoita on toistuvasti moitittu siitä, että työssäkäynti menee useimmilla opiskelun edelle.

Taulukko 4. Koululaitoksen käyttömenojen reaalikehitys käyttökohteen mukaan 1995–2006.

Käyttökohte	Vuosi (milj. €)			Muutos (%) 1995–2001	Muutos (%) 2001–2006
	1995	2001	2006		
Esiopetus	–	250	272	–	8,7
Perusopetus	3,231	3,396	3,538	5,1	4,2
Lukiokoulutus	583	619	618	6,1	–0,1
Ammatillinen koulutus	1,576	1,125	1,264	–28,6	12,4
Oppisopimuskoulutus	43	122	139	185,6	13,8
Ammattikorkeakoulukoulutus	197	695	762	252,1	9,6
Yliopistokoulutus ja -tutkimus	1,283	1,640	1,736	27,9	5,8
Muu koulutus	360	380	374	5,6	–1,7
Hallinto	194	196	191	0,9	–2,3
Opintotuki	834	840	740	0,7	–11,8
Yhteensä	8,301	9,262	9,634	11,6	4,0
Käyttömenerot suhteessa BKT:een (%)	6,3	5,6	5,8	–11,1	3,6

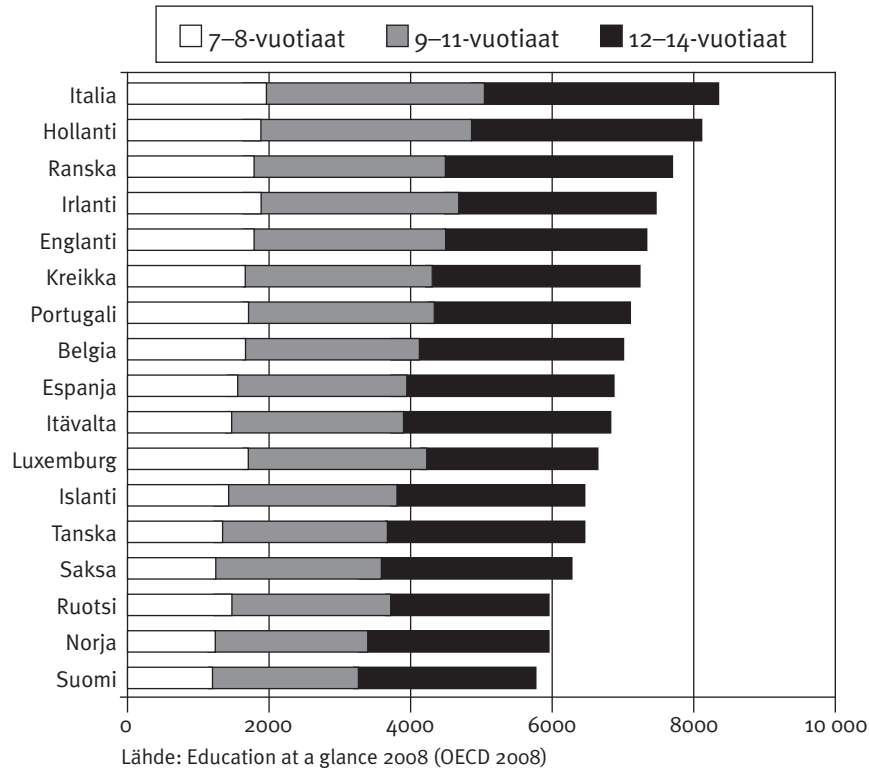
Lähde: Tilastokeskus (2009)

Koulutusinvestointeja tarkasteltaessa on syytä katsoa, miten kustannukset kohdentuvat käyttömenoihin ja mikä on kouluhenkilöstön palkkakustannusten osuus käyttömenoista. Kuvio 5 esittää käyttömenojen jakautumisen perus- ja toisen asteen oppilaitoksissa henkilöstön palkkamenojen ja muiden toistuvien menojen suhteen vuonna 2005. OECD-maissa käyttömenojen osuus oli tuoloin koulutuksen kokonaiskustannuksista keskimäärin 92 prosenttia. Suomessa oppilaitosten käyttömenoista vajaa kaksi kolmasosaa on henkilöstön palkkamenoja, mikä on selvästi alhaisempi kuin OECD-maissa keskimäärin. Suomen suhteellisen suuri toistuvien menojen osuus selittyy osittain suhteellisen korkeilla koulukuljetuksista, ruokailusta ja kouluterveydenhuollosta aiheutuvilla kustannuksilla. Kuviossa 5 eivät ole mukana korkeakoulutuksen käyttömenerot.



Kuvio 5. Käyttömenojen jakautuminen perus- ja toisen asteen oppilaitoksissa käyttökohteen mukaan vuonna 2005.

Arvioitaessa koulutuksen tehokkuutta eli investointien suhdetta saavutettuihin tuloksiin löytyy suomalaisesta koulujärjestelmästä erikoinen piirre. Suomalaisnuoret nauttivat 7–14-vuotiaina koulussa yhteensä noin 5 700 tuntia hyvää suomalaista opetusta, kun esimerkiksi Alankomaissa ja Italiassa istutaan koulunpenkillä samana aikana noin 8 400 tuntia kuvion 6 esittämällä tavalla. Italiassa koulu aloitetaan 5-vuotiaana (joskus jopa vieläkin nuorempaan), toisin sanoen 15-vuotias italialaisnuori on saanut liki viisi suomalaista kouluvuotta pidempään opetusta kuin suomalainen nuori vastaavassa iässä. Tosin tässä vertailussa on mainittava, että suuri osa suomalaisista lapsista on ennen oppivelvollisuuden alkamista päiväkodissa ja esiopetuksessa, joissa toimintamuodot ovat samantapaisia kuin samankäisten koululuokissa muissa maissa. Suomalaisen peruskoululaisten opiskeluun käyttämä aika koulun ulkopuolella on myös muita maita pienempi (Väljærvi ym. 2007). Mitattujen oppimistulosten perusteella suomalaiset saavuttavat vähemmällä työmäärällä muita maita parempia tuloksia. Koulutuksen tehokkuudesta Suomessa kertoo myös suomalaisnuorten korkea opiskeluaktiivisuus. Suomalaisista 15–19-vuotiaista nuorista liki 90 prosenttia opiskelee joko pää- tai sivutoimisesti. Opiskelevien nuorten osuus on kasvanut tasaisesti vuodesta 1995, jolloin noin 80 prosenttia tämän ikäluokan suomalaisista oli opiskelijoita.



Kuvio 6. Opetukseen suunniteltu kokonaistuntimäärä ikävuosina 7–14 joissakin OECD-maissa.

Suomessa ylläpidetään hyvin toimivaa koulujärjestelmää kansainvälisesti katsottuna kohtuullisilla kustannuksilla. Valitettavasti näiden tilastojen perusteella ei voi sanoa mitään siitä, kuinka paljon Suomessa investoidaan suoraan koulun kehittämiseen. Vuoden 2009 valtion talousarviosta voi laskea, että valtio suunnitaisi esi-, perus- ja toisen asteen koulutuksen kehittämiseen ja vastaaviin yhteisiin menoihin noin 84 miljoonaa euroa. Tällä hetkellä meneillään olevissa säästötalkoissa on kuitenkin ilmeistä, että opetusryhmien suurentamisen ja pienten koulujen lakkauttamisen ohella kunnissa, koulutuksen järjestäjätasolla, koulun kehittämiseen tarkoitetut määrärahat kuitenkin pienenevät. On niin ikään ilmeistä, että kuntien välillä on suuria eroja siinä, miten koulun kehittäminen on strategisesti asemoitu osana kunnan kokonaisvaltaista kehittämistä. Taloudellisten kehittämismäärärahojen vähenemistä vakavampi signaali on kuitenkin koulutuspoliittisen punaisen langan katoaminen sekä siitä seuraava innovaatioiden ja kehittämissideiden hiipuminen. Vaikuttaa siis siltä, että valtio lisää kehittä-

misrahoitusta koulutuksen laadun parantamiseen. Nyt kysymys on siitä, millaisten ideoiden muodossa tämä resurssi koulun kehittämiseen suunnataan.

Ideat

Koulutuspolitiikan keskeisen päämäärän pitäisikin nyt olla uusia ideoita luova kansallinen kehittämistoiminta, joka onnistuu parhaiten silloin, kun koulun kehittämisessä sallitaan riskien ottaminen, kannustetaan luovaan kokeiluun ja edistetään ennakkoluulotonta yhdessä tekemistä. Koko järjestelmän tasolla tämä voi toteutua, jos on olemassa ihmisiä, jotka näkevät tulevaisuudessa uusia mahdollisuuksia. Suomessa elää ideoiva kansa. Hyvien ideoiden vähäisyys ei meillä ole ongelma vaan pikemminkin se, kuinka kouluissa jo käytössä olevat toimivat käytännöt saadaan koko järjestelmän käyttöön. Tällä hetkellä koulun kehittämisen kansallinen haaste voidaan esittää kysymyksenä siitä, kuinka herättää suomalaiset muutokseen.

Uudistuminen on ollut jo pitkään tyypillinen piirre suomalaiselle yhteiskunnalle ja sen eri sektoreille. Hyvinvointivaltion rakentamisen ja kilpailukykyisen kansantalouden lähtökohtina ovat olleet halu ja kyky uudistua senkin jälkeen, kun aikaisemmin asetetut tavoitteet on jo saavutettu. Sen sijaan vähemmän on keskusteltu yhteiskunnan ja sen eri alasysteemien kyvyistä uudistua. Pitäisikin kysyä, mihin tämä uudistumiskyky perustuu, voidaanko sitä synnyttää ja mitkä tekijät ovat kansallisen koulutusjärjestelmän uudistumiskyvyn ylläpitämisen kannalta keskeisiä. Vaikka suomalaista koulutuspolitiikkaa on tutkittu ja analysoitu viime vuosikymmenten kuluessa vilkkaasti, ei tätä koulutusjärjestelmän uudistumiskykyä (tai muutosherkkyyttä) ole näissä yhteyksissä suoranaisesti käsitelty.

Uudistumista ruokkivat aina unelmat jostakin paremmasta. Uusien mahdollisuuksien näkeminen edellyttää rohkeutta kohdata ja käsitellä uusia ideoita. Uudistuminen on viime kädessä riippuvainen ihmisistä – heidän intohimoistaan, arvoistaan, tiedoistaan sekä kyvyistä oppia ja kohdata muutos. Yhteiskunnan rakenteet ja sen käytössä olevat voimavarat ovat uudistumiskyvyn kannalta oleellisia, mutta ne ovat harvoin uudistamista ylläpitäviä voimia ideoiden ja inhimillisten voimavarojen puuttuessa. Uudistuminen edellyttää monien voimavarojen samanaikaista hyväksikäyttöä. Näistä voimavaroista emotionaalinen ja organisatorinen ovat tärkeämpiä kuin poliittinen ja kognitiivinen. Uuden Pariisin Klubin skenaario Suomen tulevaisuudesta kiteyttää asian seuraavasti (Stähle 2007, 1):

”Kulttuuri ja tunteet ovat tärkeimmät muutosta ylläpitävät tekijät. Tiedostamme ja intresseistämme riippumatta toivottu muutos tapahtuu ainoastaan emotionaalisen sitoutumisen kautta. Liian järkiperäinen lähestymistapa uu-

distumiseen ei johda toivottuun muutokseen, sillä uudistuminen edellyttää energiaa ja energia perustuu tunteisiin. Emotionaalinen intohimo nousee usein selviytymisen tai kriisin tunnetilasta mutta se voi syntyä myös uusi- en mahdollisuuksien näkemisestä – olivatpa ne teknologisia, taloudellisia tai muita.”

Uudistuminen edellyttää siis enemmän kuin hyvää koulutuspolitiikkaa tai tarkoituksenmukaisia hallinnon rakenteita. Kestävään uudistumiseen ei riitä myöskään se, että koulutukseen tarkoitettuja määrärahoja lisätään ilman selkeää kuvaa siitä, mihin uudistuminen perimmältään tähtää. Koulutuksen uudistumiseen tarvitaan kansallista innostusta ja yhteinen päämäärä. Historian kuluessa ja myös koulutusjärjestelmän tähänastisessa rakentamisessa Suomi on näyttänyt, että se osaa ja haluaa uudistua erityisesti välttämättömän edessä mutta myös ilman pakkoa. Uudistumiseen tarvittava intohimo pitäisi sytyttää uudelleen, mutta tämän hetken kansallisista menettelytavoista ja erityisesti koulun kehittämistä viitoittavasta koulutuspolitiikasta näyttää puuttuvan toimintaa ohjaava ja ihmisiä innostava yhteinen visio. Kansanperinteen sanontaa lainaten uhkana on, että kurki kuolee, ennen kuin suo sulaa.

Innovaatiot

Suomalaista yhteiskuntaa tai sen koulutusjärjestelmää ei nykypäivänä johdeta selviytymisstrategioilla, kuten lähihistoriassa on usein jouduttu tekemään. Sodan runnoman Suomen jälleenrakentaminen, sitä seuranneiden poliittisten riskitilojen ratkaiseminen sekä myöhemmin 1990-luvun talouskriisin taltuttaminen ovat tapahtuneet selviytymisen logiikkaan nojaavien periaatteiden ja toimintamallien avulla. Selviytymisen logiikka on rationaalinen, ei emotionaalinen tai poliittinen. Maailman parrasvaloissa paistattelevan hyvin toimivan koulutusjärjestelmän uudistuminen ei kuitenkaan tapahdu rationaaliseen selviytymisen logiikkaan tukeutumalla. Uudistamisessa tarvittavan emotionaalisen energian merkityksen tunnustaminen on innovaatioyhteiskunnan kehittymisen elinehto. Siinä luovuus, itseohjautuvuus, hiljainen tieto, heikot signaalit ja pehmeät voimat ovat välttämättömiä muutoksen ominaisuuksia.

Suomalaista koululaitosta ei nopeasta kehityksestä ja menestyksestä huolimatta voi luonnehtia erityisen innovatiiviseksi. Perusrakenteiltaan ja logiikaltaan se on hyvin samantapainen kuin missä tahansa muualla. Innovatiivisuus liittyy joihinkin koulujärjestelmän rakenteisiin, kuten niin sanottuun kymppiluokkaan tai luokattomaan lukioon, sekä monissa kouluissa opettajien toteuttamiin pedagogisiin tai organisatorisiin innovaatioihin. Erno Lehtisen (2004, 51) mielestä

”kun koulutusta tarkastellaan yhteiskunnallisen muutoksen ja innovatiivisuuden näkökulmasta on mielenkiintoista havaita, että aivan perusfunktioiden tasolla koululaitoksella on tässä suhteessa ristiriitainen luonne. Toisaalta se on kulttuuriperintöä siirtävä laitos, jonka tehtävänä on sopeuttaa kasvavat sukupolvet vallitseviin yhteiskunnallisiin arvoihin ja käytäntöihin. Toisaalta koulussa välitettävä tieto ja osaaminen luovat edellytykset kehitykselle ja uusien toimintatapojen omaksumiselle.”

Luovuuden ja innovatiivisuuden vahvistaminen on tietoyhteiskunnan koulujärjestelmän kehittämisessä erityisen tärkeää (Bentley 2008; Sahlberg 2008). Luottamus, riskinotto, uusien ideoiden tuottaminen ja yhteistoiminnallisuus ovat tulevaisuuden osaamiseen tähtäävän koulutuksen avaimia. Koulun kehittämisen kohteeksi tulisi palauttaa verkostoituneiden toimintamallien vahvistaminen. Periaatteena olisi osaamisen ja innovaatioiden jakaminen koulujen ja opettajien kesken sekä sosiaalisten linkkien vahvistaminen toimintaympäristöön. Tämä loisi entistä paremmat mahdollisuudet sekä opiskelijoiden että opettajien perehdyttämiseen asiantuntijaverkostoille ja yhteisöille ominaiseen oppimisen ja työskentelyn tapaan.

Suomen menestys kansakuntana perustuu kovan työn ja hyvän tuurin lisäksi luoviin ideoihin ja innovaatioon. Innovaation juuret ovat syvällä yhteiskunnan arvoissa, kulttuurissa ja sivistyksessä. Suomella on puolellaan kokotekijä. Pieni kansa, joka on jakaantunut pieniin yhteisöihin, saattaa olla innovaatioympäristönä ja sosiaalisena kenttänä hallittavampi kuin suurvalta, jolla on vahvemmat voimavarat ottaa käyttöön uudistuksia intohimon sijaan voimalla. Suomalaisia pidetään kekseliäänä ja luovuutta arvostavana kansana. Innovaatio edellyttää aina luovuutta ja luovuus puolestaan riskinottoa ja ennakkoluulotonta kekseliäisyyttä. Myös muut tekijät saattavat ruokkia innovaatiota, kuten teknologia on tehnyt Suomessa 1970-luvulta lähtien. Innovaatio on kuitenkin paljon enemmän kuin teknologia. Siksi Suomen kansainvälisen kilpailuaseman säilyttäminen niin taloudessa kuin koulutuksessakin edellyttää myös muiden kuin teknologisten innovaatioiden kehittämistä. Yksi varteenotettava mahdollisuus on, yllättävää kyllä, sosiaalisten innovaatioiden jalostaminen.

Innovaatiotoiminta maailmalla kohdistuu pääsääntöisesti tuotantoon ja tuotteisiin. Sosiaalisten innovaatioiden kehittäminen on paljon harvinaisempaa. Meilläkin olevat sosiaaliset muutokset suomalaisessa yhteiskunnassa, kuten väestön ikääntyminen, vilkastuva maahanmuutto ja jatkuva kaupungistuminen, edellyttävät innovatiivisia ratkaisuja ja ovat siksi myös mahdollisuus niiden kehittämiseen. Esimerkiksi ikääntyvän kansanosan pitäminen mukana innovaatiotoiminnassa on joidenkin mielestä myös yleiselle uudistumisprosessille eduksi.

Sosiaaliin innovaatioihin voidaan lukea myös organisaatioiden toimintamallit ja niiden johtamisinnovaatiot, joiden kehittäminen riippuu ratkaisevasti koulutuksesta ja sen laadusta. Suomella on mainio mahdollisuus kehittää uudenlaisia johtamisen malleja niin yritysjohtamiseen kuin julkishallintoonkin.

Suomen on investoitava entistä määrätietoemmin luovuuteen ja innovatiivisuuden koulujärjestelmän kaikilla tasoilla. Kansainväliset oppilasarvioinnit ja ylikansalliset koulujärjestelmätutkimukset osoittavat, että Suomella on poikkeuksellisen vahva inhimillisten voimavarojen perusta, jonka varaan uudistaminen voidaan huoletta rakentaa. Näissä vertailuissa käy ilmi myös, että Suomella on 15-vuotiaiden joukossa väkilukuun suhteutettuna paljon erinomaisesti osaavia nuoria. Huippuosaajien määrän pitäminen korkeana on jokaisen innovaatio-talouden menestymisen ja jatkuvan uudistumisen edellytys.

Suomessa on viime aikoina pohdittu koulutusosaamisen muuntamista vientituotteiksi. PISA-tutkimukset antavat tälle idealle tietenkin oivan lähtökohdan: suomalainen koulutus kiinnostaa ja siihen uskotaan. Yksi mahdollinen vientituote, jota maailmalla on vähemmän tarjolla, on erityinen innovaatiopedagogiikka, joka voisi rakentua suomalaisen pedagogisen osaamisen, didaktiikan tutkimuksen ja innovatiivisen opettajankoulutuksen varaan (Stähle 2007). Tällaiselle uudelle pedagogiikalle on olemassa selkeä tilaus muun muassa siksi, että nopeasti muuttuvan maailman kohtaamisen opettamiseen ja oppimiseen ei ole ilmaantunut pedagogiikassa mitään oleellisesti uutta. Tieto- ja viestintäteknologia on tärkeä oppimisen väline, mutta se ei yksin ratkaise koulutuksen globaaleja haasteita, joita ilmaston lämpeneminen, tietoon perustuva talouskehitys ja uusien energiaratkaisujen luominen edellyttävät. Innovaatiopedagogiikan perustana voisi olla riskinotto, luovuus ja yhteistoiminta sillä tavalla, että siinä yhdistyisi älykkäällä tavalla lahjakkuuksien yksilöllinen kehittäminen, kilpailukyky-pedagogiikka ja kestävän kehityksen pedagogiikka (Sahlberg & Oldroyd 2010).

Muutoksen, uudistumisen ja koulun kehittämisen ytimessä on lopulta kysymys inhimillisen elämän perusasioista: yhdessä elämisen ja olemisen kyvyistä, arvon antamisesta toisille ihmisille ja tätä kautta syntyvästä yhteisöllisestä välittämisestä. Opettajan työtä ohjaa moraalinen tarkoitus, joka on usein ylhäisempi kuin virallisiin julkilausumiin kirjattu velvoite tai päämäärä. Eettisen ulottuvuuden vahvistamisen tulee olla suomalaisen koulun kehittämisessä tulevaisuudessakin keskeisellä sijalla. Pekka Himasen (2007, 113) sanoin:

”Tämä eettinen taso täytyy muistaa, kun tulevaisuuden suomalaista koulua rakennetaan. Eettinen lähtökohta on ollut suomalaisen koulun tärkeimpiä vahvuuksia. Eettisesti ottaenhan suomalaisen yhtäläisten mahdollisuuksien idean taustalla on näkemys jokaisen ihmisen yhtäläisestä arvosta. Suomalai-

sen koulun perusta on viime kädessä välittäminen, jonka kautta yhtäläinen arvo ja sen kokemus toteutuvat. Välittämisen pohjalle perustuu lopulta jokaisen suomalaisen oikeus yhtäläiseen mahdollisuuteen kehittää omaa ainutlaatuista potentiaaliaan vanhempien taloudellissosiaalisesta taustasta eli ”lisääntymissäkästä” riippumatta. Ja juuri välittämisestä syntyy lopulta ihmisen terve kokemus omasta arvokkuudestaan ihmisenä. Opettajat, jotka tähän pystyvät, eivät koskaan poistu ihmisten sydämistä.”

Lähteet

- Aho, E. 1996. Myrskyn silmässä. Kouluhallituksen pääjohtaja muistelee. Helsinki: Edita.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Bentley, T. 2008. Open learning: A systems-driven model of innovation for education. Teoksessa *Innovating to learn, learning to innovate*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2008. Pisa06 Finland. Analyses, reflections and explanations. Helsinki: Ministry of Education.
- Hargreaves, A., Halasz, G. & Pont, B. 2008. The Finnish approach to system leadership. Teoksessa B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (toim.) *Improving school leadership (volume 2): Case studies on system leadership*. Paris: OECD.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2009. *The Fourth Way: The inspiring future for educational change*. New York: Sage.
- Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta.
- Himanen, P. 2007. Suomalainen unelma. Innovaatioraportti. Helsinki: Teknologiateollisuuden 100-vuotissäätiö.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) 2006. Yhtenäisen peruskoulun tarina. Helsinki: Yliopistopaino.
- International Mathematical Olympiad 2009. <http://www.imo-official.org>.
- Isotalo, T. 2004. Kaikki tiet vievät Suomeen. Selvitys Suomen PISA-menestyksen aiheuttamasta mielenkiinnosta saksankielisissä maissa. Lehtiartikkelit ja vierailut 12/2001–6/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni. Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Juva, S. 2004. Inhimillinen pääoma ja koulutuspolitiikka OECD-arvioiden valossa. *Kasvatus*, 35(1), 99–112.
- Kangasluoma, J. 2008. Suomi-kuvia. *Helsingin Sanomat*, 27.9.

- Kuitunen, H. 1996. Finiste-tietoverkko innovaation välineenä luonnontieteiden opetuksen työtapoja monipuolistettaessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Lampinen, O., Laukkanen, E., Poropudas, O., Ravantti, H., Rinne, R. & Volanen, M. V. 2003. Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Helsinki: Omakirja.
- Lehtinen, E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulun käytännöissä. Kouluhallituksen julkaisuja 18/89.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Kinnunen, R., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Opimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. Opimiskäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E. 2004. Koulutusjärjestelmä suomalaisen yhteiskunnan muutoksessa. Teoksessa SITRA. Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta "Sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistumiskyky ja taloudellinen menestys". Helsinki: Sitra.
- Levin, B. & Fullan, M. 2008. Learning about system renewal. *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2), 289–303.
- McEwen, N. (toim.) 2008. Colloquium on Large Scale Improvement. Implications for AISI. Alberta, Canada: Ministry of Education.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- OECD 2008. Education at a glance. Paris: OECD.
- Pekkala, S., Intonen, N. & Järviö, M.-L. 2005. Suomen koulutusmenojen kehitys 1900-luvulla ja tulevaisuudessa. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Rinne, R. 2004. Mallioppilaana OECD:ssä? Ylikansalliset koulutustutkinnot ja Suomen rooli. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) OECD:n teema- ja maatutkinnot. Ylikansallista ohjausta vai kansallista itseymmärrystä? Opetusministeriön julkaisuja 27. Helsinki: Opetusministeriö.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.
- Sahlberg, P. 2008. I have a dream: School improvement for enriching communities. Teoksessa N. McEwen (toim.) Colloquium on Large Scale Improvement. Implications for AISI. Alberta, Canada: Ministry of Education.
- Sahlberg, P. 2010a. Educational change in Finland. Teoksessa A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman & D. Hopkins (toim.) *Second International Handbook of Educational Change*. New York: Springer.
- Sahlberg, P. 2010b. Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), sivunumerot ei tiedossa.
- Sahlberg, P. & Oldroyd, D. 2010. Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development. *European Journal of Education*, 45(2), sivunumerot ei tiedossa.
- Schleicher, A. 2006. The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success. Brussels: The Lisbon Council.
- Simola, H. 2005. The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455–470.

- Stähle, P. (toim.) 2007. Five steps for Finland's future. Technology Review 202. Helsinki: Tekes.
- Tiihonen, R. 2008. Koulutuksen kustannukset. Teoksessa J. Heikkilä, S. Juva, T. Kettunen, M. Lahtinen & R. Tiihonen (toim.) Koulutuksen talouden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus.
- Väljärvi, J., Linnakylä, P. & Kupari, P. 2006. Kansalliset arviointitutkimukset. Teoksessa K. Härmäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun tarina. Helsinki: Yliopistopaino.
- Väljärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. Finnish success in PISA and some reasons behind it II. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Väljärvi, J. 2008. Miten hyvinvointi taataan tulevaisuudessakin? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Väljärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009. Jyväskylä: PS-kustannus.

Olen kiitollinen kaikille teille, jotka jossakin vaiheessa tämän artikkelin kirjoittamisprosessia olette kommentoineet, huomauttaneet ja oikaisseet minua. Lopulta olen kuitenkin yksin vastuussa kaikesta, mitä edellä on sanottu tai sanomatta jätetty.

– Pasi Sahlberg –