

# Opetuksen muuttumisen kriteereistä

Pasi Sahlberg

*Lectio precursoria*

24.5.1996

Jyväskylän yliopisto

Puoli vuosisataa kouluja eri näkökulmista tutkinut Yalen yliopiston emeritusprofessori Seymour Sarason kertoi viime talvena Suomessa vieraillessaan seuraavan tarinan:

*Mies meni tapaamaan lääkäriä, koska tunsu olonsa huonoksi ja epäili olevansa sairas. Tehtyään potilaalle perusteellisen tutkimuksen lääkäri sanoi, ettei löydä miehestä mitään vikaa, joka edellyttäisi hoitotoimenpiteitä. Kuunneltuaan aikansa potilaan valittelua lääkäri sanoi: "Menkää kotiin. Riisukaa kaikki vaatteenne ja asettukaa avoimen ikkunan ääreen tunniksi hengittämään raitista ilmaa. Tehkää tämä toimenpide vähintään kuusi kertaa päivässä." Mies vastasi ihmeissään: "Nythän on talvi ja ulkona pakkanen. Jos teen mitä neuvoitte, saan keuhkokuumeen." Tähän lääkäri sanoi: "Tulkaa siinä tapauksessa vastaanotolleni. Tiedän kyllä kuinka keuhkokuume parannetaan."*

Tarinan opetus on, että ennaltaehkäiseviä tai korjaavia toimenpiteitä tehtäessä on eri asia tehdä mitä voidaan ja tehdä mikä olisi tilanteen kannalta välttämätöntä. Arvioitaessa kirjallisuuden perusteella eri puolilla maailmaa viimeisen neljännesvuosisadan aikana toteutettuja koulu-uudistuksia on helppo havaita, että uudistukset ovat usein kohdistuneet opetussuunnitelmiin, hallintoon, oppimateriaaliin, opetusvälineisiin, työajan rakenteisiin ja arvioinnin menetelmiin. Asettamatta vähääkään kyseenalaiseksi näiden mainittujen koulutuksen osa-alueiden kehittämisen tärkeyttä on kuitenkin todettava, että vain harvoin muutospyrkimykset on kohdistettu suoraan koulukulttuuriin, toisin sanoen yksilöiden arvoihin, normeihin, uskomuksiin, yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen tai vallitseviin valtasuhteisiin (Sarason 1996).

## **Kuka koulussa kysyy?**

Koulun yksi tunnusomaisempia piirteitä on kielellisen vuorovaikutuksen epätasainen jakaantuminen opettajan ja oppilaiden kesken opetustilanteissa. John Goodladin johtama tutkijaryhmä teki

1980-luvun alussa Yhdysvalloissa laajan selvityksen koululuokissa havaittavasta kielellisestä vuorovaikutuksesta. Suomessa vastaavia ilmiöitä ovat tutkineet mm. Kuusinen ja Leiwo täällä Jyväskylän yliopistossa. Näissä ja muissa vastaavissa tutkimuksissa havaittiin yksi yhteinen piirre: opettajat käyttävät suurimman osan opetukselle varatusta ajasta omaan puhumiseensa. Flandersilta lienee peräisin ns. *2/3:n laki*: 2/3 oppitunneista on puhetta, josta opettajan puhetta on 2/3 ja tästä opettajan puheesta 2/3 on suoraa vaikuttamista, toisin sanoen systemaattista opetusta, eksplisiittistä opetusta tai aktiivista opetusta. Nämä termit viittaavat askel askeleelta etenevään, yleensä suuressa ryhmässä samaan tahtiin tapahtuvaan opettamiseen ja opiskeluun. Tällöin hyvin tunnettu periaate "*mitä enemmän puhut sitä enemmän opit*" toteutuu nurinkurisesti: usein koulussa eniten oppivat opettajat.

Puhumisen epätasainen jakautuminen opettajan ja oppilaiden kesken opetuksessa ei sinänsä ole opettaja- tai oppilaskeskeisyyden kannalta kovin ratkaisevaa. Voihan olla niin, että opettajan puhe muodostuu mielenkiintoisista esitelmistä ja tarinoista, joiden perustalle oppilaiden opiskelu rakentuu. On tärkeää, ja väitän että tulevaisuuden koulutuksen kannalta myös välttämätöntä kiinnittää huomiota siihen, kuka koulussa kysyy. Dewey'n käsityksen mukaan oppiminen ongelmanratkaisuna tarkoittaa oppilaan ohjaamista häntä kiinnostavien tärkeiden kysymysten äärelle. Oppiminen on tällöin vastausten etsimistä itse asetettuihin kysymyksiin ja itse muotoiltujen ongelmien ratkaisemista.

Oppilaat opiskelevat koulussa useimmiten opettajien, opetussuunnitelmien tai oppikirjojen määräämiä asioita. Opetus on pääasiassa valmiiden ratkaisujen tarjoilemista oppilaalle ja vastauksia jonkun muun esittämiin kysymyksiin. Koulun yksi selkeimmistä dilemmoista on se, että tyypillisessä opetustilanteessa kysymyksiä esittävät ne, jotka jo tietävät ja kysymyksiin vastaavat ne, jotka eivät tiedä. Muissa kuin koulun oppimistilanteissa asianlaita on juuri toisinpäin: oppimassa olevat kysyvät niiltä, jotka tietävät ja osaavat auttaa vastausten etsimisessä.

Tutkimusten mukaan opettajat kysyvät oppilailta yhden oppitunnin aikana yli 40 kysymystä (Sarason 1990; Sharan & Sharan 1992). Opettajan esittämien kysymysten tarkoituksena on tavallisesti kontrolloida ovatko oppilaat suorittaneet opiskeluun kuuluvat

velvollisuutensa. Vastaavasti yhden oppitunnin aikana oppilaat esittävät keskimäärin kaksi kysymystä. Tähän liittyy edellä mainittu opettajan puheen suuren määrän ongelma: mitä enemmän opettaja puhuu oppitunnin aikana sitä vähemmän oppilailla on tilaisuuksia muotoilla kysymyksiä ja pohdiskella niihin vastauksia.

Maassamme toteutetaan parhaillaan mittavaa valtakunnallista opetussuunnitelmauudistusta, jonka keskeisenä ideana on joustavuuden lisääminen paikallisen päätöksenteon avulla. Englantilainen tutkijaryhmä on juuri saanut valmiiksi tutkimuksen, jossa arvioitiin opetussuunnitelmauudistuksen onnistumista uudistusprosessin alkuvaiheessa (Norris ym. 1996). Yksi johtopäätöksistä oli, että opettajakeskeinen suurryhmäopetus näytti edelleen olevan kouluissa tyypillisin opetustapa. Vaikka tämä opetussuunnitelmauudistus tuo mukanaan monia koulujen toimintoja ja opettajan työtä virkistäviä piirteitä, näyttävät sen vaikutukset luokissa tapahtuvaan opetukseen ja erityisesti siihen kuka opetustapahtuman aikana kysyy, olevan ainakin tässä vaiheessa vähäiset. Näin siitäkin huolimatta, että uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukaan tiedon jäsentäjänä on yhtä paljon oppilas itse kuin koulukin.

Mikäli oppilaiden oppimisen laatua halutaan parantaa ja samalla koulutuksen tasoa nostaa, on kouluopetuksessa mielestäni pyrittävä muuttamaan oppilaiden roolia valmiisiin kysymyksiin vastaajasta kysymysten tekijäksi ja ongelmien metsästäjäksi. Oppilaiden ohjaamista tutkimaan kysymällä tuntematonta voidaan perustella myös aprikoimalla sitä todennäköistä todellisuutta, jonka nykyiset koululaiset ja opiskelijat tulevat aikanaan kohtaamaan. Se on maailma, jossa eilispäivän tiedolla on entistä vähemmän käyttöä. Uskon monien muiden lailla siihen, että globaalien ongelmien, ja miksei myös kansallisten epäkohtien ratkaiseminen edellyttää paljon muutakin kuin annettuihin kysymyksiin vastaamista: on opittava näkemään mitä ei vielä näe ja uskaltauduttava kysymymään, mitä kukaan ei ole vielä osannut kysyä.

Kysymysten esittäminen ja elämässä kohdattavien asioiden ihmettäminen on ihmiselle lajityypillinen käyttäytymispiirre. Kysyminen on myös tärkeä osa hyvää oppimista. Siksi koulun kehittämisen tulisi kohdistua sellaisten vallitsevien tottumusten parantamiseen, jotka lisäävät oppilaiden osallistumista, erityisesti heidän opetuksen aikana

esittämiensä kysymysten määrää ja laatua. Sarason (1996) pitää uusimmassa kirjassaan oppilaiden tekemien kysymysten lisäämistä yhtenä muutoksen onnistumisen kriteerinä. Yksi syy onnettomasti päättyneiden koulu-uudistusten yleisyyteen saattaa olla se, että näissä uudistuksissa ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota *opettaja-oppilas* -vuorovaikutussuhteen muuttamiseen.

### **Opettajat ja oppilaat oppivassa koulussa**

Yksi mahdollinen lähestymistapa koulun muuttamiseen edellä mainitun kriteerin suunnassa on se, että kehittämisen kohteena pidetään opetuksen ohella kouluorganisaatiota ja sen eri osa-alueita. Opettajat tekevät työtään suurimmaksi osaksi oppilaidensa parissa ja siksi yhteistyö kollegojen kanssa on koulussa satunnaista ja yleensä epämuodollista (Lortie 1975; Rosenholtz 1989; Sahlberg 1996; Norris ym. 1996). Eristäytyneisyyden ja yksintekemisen kulttuurien ollessa vallitsevina on epätodennäköistä, että merkittävätkään koulu-uudistukset näkyvät oppilaiden ja opettajien välisessä toiminnassa, toisin sanoen niiden vaikutukset eivät yllä luokkaopetukseen saakka. Juuri tällaiseen fragmentoituneeseen koulukulttuuriin saattaa kuulua niitä opetuksen sisäisiä lainalaisuuksia, jotka Kansasen (1991) mielestä johtavat väistämättä opettajakeskeisyyteen.

Viime aikoina on koulun muuttamista koskevassa kirjallisuudessa alettu puhua systeemisestä lähestymistavasta, jolle on esitetty kaksi toisistaan poikkeavaa tulkintaa. Toisaalta systeemisellä muutoksella tarkoitetaan koulujärjestelmän eri elementtien samanaikaista muuttamista. Tämän käsityksen rinnalla systeeminen lähestymistapa koulun muutokseen on ymmärretty niin, että siinä koulu nähdään systeeminä, jonka eri elementit ovat tietyin lainalaisuuksin toisistaan riippuvaisia. Tämän jälkimmäisen tulkinnan myötä avautuu mielenkiintoisia ja monella tavalla uusia näkökulmia sekä koulun toimintaan, että sen muuttamiseen, erityisesti tarkasteltaessa koulua avoimena kompleksisena systeeminä. Avoimuus tarkoittaa tässä sitä, että systeemi on vuorovaikutuksessa, toisin sanoen vaihtaa informaatiota ympäristönsä kanssa. Tällainen systeeminen näkökulma korostaa holistisuutta ja orgaanisuutta. Sitä voidaan monessa mielessä kutsua myös post-moderniksi näkökulmaksi (Doll 1993).

Systeemissä jokainen osasysteemi on tavalla tai toisella sidoksissa kyseisen systeemin muihin osasysteemeihin. Kun koulua katsotaan avoimena systeeminä, voidaan oppilaiden opiskelua ja oppimista verrata heidän opettajiensa tapaan toimia työyhteisössään. Tähän koulun organisaation ja opetuksen järjestämisen väliseen riippuvuuteen on alettu kiinnittää huomiota myös alan tuoreimmassa kirjallisuudessa (Fullan 1993; Shachar & Sharan 1995; Sarason 1996). On esitetty väitteitä, että byrokraattisesti organisoiduissa kouluorganisaatioissa opetus luokissa on usein vastaavalla tavalla opettajakeskeistä esittävää opettamista (Shachar & Sharan 1995). Jos tämä väittäjä osoittautuu yleisemmin oikeaksi, on sillä merkittäviä vaikutuksia opetusmenetelmien muutospyrkimyksiin kouluissa. Opetuksen muuttaminen perinteisestä opettajakeskeisestä esittävästä opettamisesta esimerkiksi yhteistoiminnallisen opiskelun suuntaan edellyttää huomattavia muutoksia luokkaopetuksen normatiivisessa organisaatiossa. Byrokraattisessa kouluorganisaatiossa työskentelevä opettaja ei yksinään kykene muuttamaan koulussaan vallitsevaa opetuskulttuuria. Opetusmenetelmien muuttaminen pysyvästi edellyttää siksi perustavaa laatua olevia muutoksia myös kouluorganisaation normatiivisissa toimintatavoissa.

Perinteisen opettajakeskeisen opettamisen ero moniin vaihtoehtoihin opetusmenetelmiin, esimerkiksi yhteistoiminnallisiin menetelmiin nähden ei ole ainoastaan tekniikoissa ja toimintatavoissa. Muutoksen näkökulmasta tärkeimmiksi eroiksi muodostuvat kyseisten menettelytapojen taustalla olevat opettamista koskevat uskomukset, käsitykset oppimisen lainalaisuuksista ja tiedon luonteesta sekä opettajan roolista opetustapahtumassa. Olemassa oleva koulun muutoskirjallisuus ei jätä juurikaan tilaa sellaisille arvailuille, että koulussaan yksinään työskentelevä opettaja pystyisi muuttamaan kollegoidensa yksilöllisiä, saati sitten työyhteisönsä kollektiivisia asenteita ja uskomuksia opettamisesta ja oppimisesta sillä tavalla, että uusien opetusmenetelmien käyttäminen yleistyisi kyseisessä koulussa vikkellästi.

Edellä esitetyin perustein koulun opetuskäytäntöjen muuttamista on hyödyllistä lähestyä systeemisesti. Mikäli koulun opetusmenetelmien halutaan muuttuvan pysyvästi, on kehittämisessä kiinnitettävä huomiota myös koulun työyhteisön toiminnan parantamiseen. Opettajien osallistuminen oman koulunsa toiminnan suunnitteluun ja

päätöksentekoon muuttaa parhaassa tapauksessa koulukulttuurissa vallitsevia normeja ja asenteita. Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen puolestaan auttaa opettajia muuttamaan toimintaansa oppilaiden kanssa osallistuvampaan ja yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Ihanteellisessa tapauksessa koulusta voi muodostua oppiva yhteisö, jossa oppilaiden kasvaminen kietoutuu yhteen opettajien ammatillisen kehittymisen ja koko organisaation oppimisen kanssa muodostaen kokonaisvaltaisen muutosprosessin. Lyhyesti voisikin sanoa, että hedelmällisen oppimisilmapiirin aikaansaaminen oppilaille edellyttää sitä, että opettajilla on vastaavanlainen ilmapiiri työyhteisössään.

### **Opettajan työn näkökulma muutokseen**

Opetuksen muuttamisen vaikeus ei ole tiedeyhteisössä suuri uutinen. Sen sijaan on hämmästyttävää, kuinka lyhyt koulun ja opetuksen muuttamisen tutkimuksen traditio on. Koulun muuttumattomuutta on selvitetty pääsääntöisesti tarkastelemalla koulussa toimivien yksilöiden psykologisia ominaisuuksia ja käyttäytymistä. Tämä heijastelee tavallaan modernin reduktionistista todellisuuskäsitystä: systeemien käyttäytymistä uskotaan voitavan selittää tutkimalla niiden rakenneosasten käyttäytymistä. Jos hyväksytään oletus, että koulu on elävä orgaaninen systeemi, joka on jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristönsä muiden systeemien kanssa, ei reduktionistisilla lähestymistavoilla kuitenkaan päästä kovin pitkälle. Opetuksen muuttumista on hyödyllistä yrittää ymmärtää koulukulttuurin avulla, kokonaisuuksista käsin.

Opetuksen muuttuminen on aina viime kädessä kiinni opettajan ajattelun ja toimintatapojen muuttumisesta. Koulun muutosta ei kuitenkaan pitäisi tulkita pelkästään yksilöiden muuttumisen avulla. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että yksi muutoksen tärkeimmistä esteistä löytyy nimenomaan kouluorganisaation normeista tai vielä yleisemmin: koulukulttuurista (Sarason 1990; Fullan 1991; Shachar & Sharan 1995; Sarason 1996). Muuttumisen hitaus saattaa selittyä osittain juuri kulttuurien – erityisesti kollektiivisten ajattelutapojen, totuttujen toimintamallien ja valtasuhteiden – muuttamisen vaikeudella.

Koulun muutoksen näkeminen yksilöiden muuttumisen ohella organisaation muuttumisena antaa aiheen pohdiskella lähemmin myös

Suomessa silloin tällöin kasvatustieteilijöiden esille nostamaa ns. muutosvastarintaa koulun kehittämisesä. Olen samaa mieltä niiden kanssa, jotka väittävät muutokseen aina kuuluvan tiettyä vastustusta erityisesti niiden taholta, joita muutos eniten koskettaa. Koulun muuttamisen yhteydessä en kuitenkaan yhdy sellaiseen käsitykseen, että muutosvastarinnan ensisijaisena lähteenä olisivat yksittäiset opettajat *per se*. Voihan nimittäin olla niin, että koulu avoimena systeeminä hylkii sellaisia yrityksiä, jotka uhkaavat jollakin tavalla systeemin vallitsevaa järjestystä (Stanford 1996). Erityisen mielenkiintoisiksi ovat osoittautumassa opettajien opettamista koskevat uskomukset ja niiden muodostamat koulukulttuurin kollektiiviset käsitykset kasvatuksesta. Koulun muutosta käsittelevä kirjallisuus tarjoaa *lukemattomia* kuvauksia kehittämishankkeista, joiden virallisen päättymisen jälkeen koulun toiminta palautuu vähitellen siihen tilaan, jossa se oli hankkeen alkaessa (Fullan 1991; Sarason 1996). Tämä ajattelutapa ei myöskään tue sellaista näkemystä, jonka mukaan opetuksen mahdolliset sisäiset lainalaisuudet johtaisivat väistämättä opettajakeskeisyyteen ja että opetuksen kehittämisesä olisi pyrittävä tästä syystä opettajakeskeisyyden ehdoilla eteenpäin (vrt. Kansanen 1991).

Haluttaessa parantaa koulujen toimintaa ja erityisesti oppilaiden oppimisen laatua, on näihin liittyvissä muutospyrkimyksissä mielestäni annettava opettajan työn luonteen ymmärtämiselle korkea prioriteetti. Koulun muutosta on monesti lähestytty liian kapeasta näkökulmasta, olkoon se sitten opetushallinnon, tutkimuksen tai koulutuspolitiikan näkökulma. Monia kehittämishankkeita voi hyvällä syyllä kritisoida siitä, että niissä ei ole lainkaan otettu huomioon opettajan työn realiteetteja tai ne on jätetty liian vähälle huomiolle.

Toivon esitykseni alussa kerrotun tarinan huonokuntoisesta miehestä ja lääkäristä avautuvan myös koulun muuttamisen yhteydessä edellä kuullun perusteella. Koulun kehittämisesä on viime kädessä kysymys ajattelutapojen ja toimintatapojen muuttamisesta sillä tavalla, että koulu olisi oppilaalle rikas ja mielenkiintoinen paikka oppia, kasvaa ja kehittää itseään onnelliseksi ihmiseksi. Oppilaiden kannalta muutoksen kriteerinä on siksi oltava oppilaiden ja opettajien välisten vuorovaikutussuhteiden muuttuminen sillä tavalla, että oppilailla on mahdollisuus entistä useammin esittää kysymyksiä, ottaa vastuuta omasta toiminnastaan ja oppia näkemään kasvaminen yhteisöllisenä tapahtumana. Tämän vaatimuksen valossa monissa

koulu-uudistuksissa ollaan tilanteessa, jossa uudistuksen toteuttajat tekevät sen mitä voivat, eivätkä sitä mikä olisi edellisen vaatimuksen kannalta välttämätöntä. Miehestämme on siksi tullut lääkärin vakiopotilas.

## Lähteet

- Doll, W.E. Jr. 1993. A post-modern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. 1991. The new meaning of educational change. London: Cassell.
- Fullan, M. 1993. Change forces. Probing the depths of educational reform. London: The Falmer Press.
- Goodlad, J. 1984. A place called school. Prospects for the future. New York: McGraw-Hill.
- Kansanen, P. 1991. Opettajakeskeisyyden dilemma. *Kasvatus 22 (1)*, 7-15.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 3.
- Lortie, D. 1975. Schoolteacher. A sociological study. Chicago: University Press.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamarski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Rosenholtz, S. 1989. Teachers' workplace: the social organisation of schools. New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research, 119.
- Sarason, S.B. 1990. The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late? San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, S.B. 1996. Revisiting the culture of the school and the problem of change (3. painos). New York: Teachers College Press.
- Shachar, H. & Sharan, S. 1995. Cooperative learning and the organisation of secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement 6 (1)*, 47-66.
- Sharan, Y. & Sharan, S. 1992. Expanding cooperative learning through group investigation. New York: Teachers College Press.
- Stanford, B.D. 1996. The self-organizing system in theory and practice: the experience of the Collaboratives for Humanities and Arts Teaching. *Journal of Curriculum and Supervision 11 (3)*, 249-266.