

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajien käsityksiä kilpailusta
peruskoulutuksessa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
LEENA PAASO
Joulukuu 2015

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää peruskoulun opettajien käsityksiä kilpailusta yhteiskunnallisena ilmiönä, koulujen välisestä kilpailusta sekä oppilaiden välillä ilmenevästä kilpailusta. Perustelu aiheen tutkimiseen nousee viime vuosina koulutuspolitiikan kentällä tapahtuneista uusliberalistisista muutoksista. Muutosten myötä suomalaiseen peruskouluun aiemmin voimakkaasti liitetty tasa-arvon periaate on saanut antaa sijaa uudenlaisille periaatteille. Näitä ovat muun muassa tehokkuus, tuottavuus ja kilpailu. Muutoksesta ei juuri ole käyty laajempaa keskustelua vaan uudistukset on tehty pienin askelin ja näkymättömästi.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla opettajia puolistrukturoitua haastattelua käyttäen. Tutkimukseen osallistui kahdeksan peruskoulun opettajaa keskisuuresta pirkanmaalaisesta kunnasta. Osa opettajista teki työtään alakoulussa, osa yläkoulussa. Haastatteluaineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin periaatein muodostaen aineistosta teemoja, käsitteitä ja kuvauskategorioita. Analyysi suoritettiin aineistolähtöisesti.

Tutkimustulokset osoittavat, että vaikka haastatellut opettajat mielsivät elävänsä kilpailuyhteiskunnassa, he eivät kokeneet kilpailun olevan nykyistä peruskouluinstituutiota oleellisesti määrittävä ilmiö. Opettajien kokemuksissa suomalainen peruskoulu näyttäisi yhä olevan tasa-arvon ideologiaa toteuttava instituutio. Tasa-arvon tavoite näkyy muun muassa valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa, joissa yksilöiden välinen kilpailu ei opettajien mielestä juurikaan saa sijaa. Tästä huolimatta haastatellut opettajat olivat tietoisia Suomen suurimmissa kaupungeissa esiintyvistä peruskoulujen välisestä kilpailusta ja eriarvoistumiskehityksestä. Peruskoulujen välisen kilpailun ei kuitenkaan katsottu näkyvän omassa työssä. Opettajat olivat huolissaan mahdollisesti lisääntyvän peruskoulujen välisen kilpailun vaikutuksista ja uskoivat sen johtavan koulutukselliseen eriarvoistumiseen. Opettajat toivat myös esiin käsityksiään oppilaiden välisestä kilpailusta. Kilpailu nähtiin yhtäältä luonnollisena lapsille kuuluvana toimintana, mutta myös nykyisen arviointisysteemin katsottiin kannustavan siihen. Opettajien mielestä koulun tehtävänä ei kuitenkaan ole asettaa lapsia kilpailulliseen asemaan, sillä kilpailulla nähtiin olevan haitallisia vaikutuksia suurimmalle osalle oppilaista. Haastateltavat toivat esiin opettajan suuren vastuun kilpailun käyttämisestä pedagogisena menetelmänä. Opettajan tehtäväksi nähtiin liiallisen kilpailun rajoittaminen, kilpailutilanteiden järjestäminen rakentaviksi sekä oppilaiden opettaminen suhtautumaan kilpailuun oikealla tavalla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, ettei uusliberalistinen ideologia ole opettajien mielestä saanut suurimpia kaupunkoja lukuun ottamatta jalansijaa suomalaisessa peruskoulutuksessa. Tutkimustulosten perusteella on syytä kysyä, onko uusliberalistinen ideologia saanut vahvan aseman koulutuksen käytännöissä koko Suomen mittakaavassa. Toisaalta on myös mahdollista, että opettajien on vaikea hahmottaa opetussuunnitelman perusteista uuden ideologian mukaisia elementtejä. Esimerkiksi kilpailun käsitettä ei opetussuunnitelman perusteissa varsinaisesti mainita, vaan puhutaan esimerkiksi yrittäjyydestä ja valinnan vapaudesta.

Avainkäsitteet: Peruskoulu, koulutuspolitiikka, uusliberalismi, kilpailu, tasa-arvo.

SISÄLLYS

JOHDANTO	1
1 SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN HISTORIAA.....	4
1.1 SUOMALAISEN KANSANSIVISTYKSEN ALKUJUURILLA	4
2.1.1 <i>Kansakouluasetus synnyttää kansakoulujärjestelmän</i>	5
2.1.2 <i>Kansakoulujen perustamisen vauhdittaminen piirijakoasetuksella</i>	7
2.1.3 <i>Tie kohti lakisääteistä oppivelvollisuutta</i>	7
1.2 ITSENÄISTYMISEN JÄLKEINEN KOULUTUSPOLITIIKKA JA PITKÄ TIE KOHTI YHTEISTÄ PERUSKOULUA	9
2.2.1 <i>Uuden peruskoulun elementit</i>	11
2 KOULUTUSPOLITIIKKA GLOBALISOITUVASSA MAAILMASSA.....	13
2.1 MITÄ ON GLOBALISAATIO?	13
2.2 UUSLIBERALISTINEN IDEOLOGIA.....	15
3.2.1 <i>Uusliberalismin leviäminen maailmalle</i>	16
2.3 KOULUTUSPOLITIIKAN UUDET KÄYTÄNNÖT.....	17
2.4 SUOMEN UUSLIBERALISTISEN KOULUTUSPOLITIIKAN VAIKUTTAJAT.....	19
2.5 UUSLIBERALISTISET KOULUTUSPOLIITTISET UUDISTUKSET 1990-LUVUN SUOMESSA	20
3.5.1 <i>Koulupiirijako tuo vanhempien vapaan kouluvalinnan</i>	21
3.5.2 <i>Uusi tuntijako ja opetuksen sisällöllinen valinnaisuus</i>	22
3.5.3 <i>Valtionosuusjärjestelmän uudistaminen</i>	23
3.5.4 <i>Uudet opetussuunnitelman perusteet</i>	23
3.5.5 <i>Uudet koululait</i>	24
3.5.6 <i>Arviointi osana uutta koulukulttuuria</i>	25
3 TASA-ARVO, KILPAILU JA KOULUTUS.....	28
3.1 TASA-ARVO YHTEISKUNNALLISENA PERIAATTEENA	28
4.1.1 <i>Tasa-arvo yhtäläisenä mahdollisuutena koulutukseen</i>	29
3.2 KILPAILU OSANA MODERNIA YHTEISKUNTAA	30
4.2.1 <i>Kilpailu sosiaalisessa toiminnassa: kilpailu versus yhteistyö</i>	30
4.2.2 <i>Onko kilpailu motivaatiota voimistava vai heikentävä voima?</i>	32
4.2.3 <i>Suhtautuminen kilpailuun</i>	33
4 METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	34
4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
4.2 FENOMENOGRAFIA LAADULLISENA TUTKIMUSSUUNTAUKSENA	34
4.3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	36
5.3.1 <i>Haastatteluaineiston hankkiminen</i>	37
5.3.2 <i>Aineiston fenomenografinen analyysi</i>	38
5.3.3 <i>Tutkimuksen eettiset kysymykset</i>	40

5	OPETTAJIEN KÄSITYKSET PERUSKOULUTUKSESSA ILMENEVÄSTÄ KILPAILUSTA.....	42
5.1	KILPAILU YHTEISKUNNALLISENA ILMIÖNÄ	42
5.2	PERUSKOULUJEN VÄLINEN KILPAILU	45
5.3	OPPILAJEN VÄLINEN KILPAILU PERUSKOULUSSA	52
5.4	KILPAILU OPETTAJAN TYÖSSÄ	57
5.5	KILPAILU TULEVAISUUDESSA	60
6	TULOSTEN TARKASTELUA AIEMPIEN TUTKIMUSTEN VALOSSA	63
6.1	KILPAILU SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA JA PERUSKOULUINSTITUUTIOSSA.....	63
6.2	ERiarvoistuva peruskoulutus ja opetuksen laadun arviointi	63
6.3	KILPAILU PEDAGOGISENA MENETELMÄNÄ.....	65
7	POHDINTAA.....	68
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	68
7.2	TUTKIMUKSEN MERKITYKSEN POHDINTAA JA JATKOKYSYMYKSIÄ	70
	LÄHTEET.....	72
	LIITTEET	79

JOHDANTO

Suomen koulutusjärjestelmän historialla voidaan sanoa olevan vertaansa vailla oleva maine. Kansakoulu perustettiin, koska koko kansa haluttiin osalliseksi sivistyksestä. Sotien jälkeen Suomen kansaa haluttiin yhtenäistää koulutuksen avulla ja 60 -luvulla keskeiseksi yhteiskunnalliseksi arvoksi ja peruskoulutuksen kehittämisen periaatteeksi nousi koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Yhteinen ja tasa-arvoinen peruskoulutus on ollut keskeinen osa Suomen hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisprojektia.

Viime vuosikymmeninä Suomen poliittis-ideologisessa kentässä on tapahtunut radikaaleja muutoksia. Kansainvälisesti läpi lyövä uusliberalistinen ideologia on rantautunut myös Suomeen, osittain Euroopan Unioniin liittymisen seurauksena. Suomessa kyseisen ideologian suuntainen kehitys on kuitenkin toistaiseksi ollut maltillisempaa kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa tai Iso-Britanniassa. Siitä huolimatta muutoksia politiikan ja yhteiskunnan eri kentillä on nähtävissä, eikä koulutuspolitiikkakaan ole jäänyt vaikutusten ulkopuolelle. Suomen koko koulutusjärjestelmä, mukaan lukien peruskoulutus, on joutunut kansainvälisen koulureformin kohteeksi ja kansalliset koulutukseen perinteisesti liitetyt arvot, ideologiat ja periaatteet ovat joutumassa haasteelliseen asemaan. Uusi uusliberalistinen markkinaideologia on tuomassa myös koulutuksen kentälle tasa-arvon sijaan muun muassa sellaisia käsitteitä kuin tuottavuus, tehokkuus ja kilpailu. Vahva valtionhallinto halutaan korvata yksityisillä toimijoilla, jotka kilpailevat markkinoilla toisiaan vastaan. Koulutuksen alueella kilpailua ilmenee niin organisaatioiden kun yksilöidenkin välillä.

Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan kilpailua peruskoulutuksen alueella, sillä tasa-arvon vaatimus on ollut perinteisesti erityisen voimakasta juuri lasten ja nuorten koulutuksellisten lähtökohtien ja mahdollisuuksien suhteen. Tutkin peruskouluopettajien käsityksiä ja näkemyksiä aiheesta. Tarkoitukseni on selvittää ensinnäkin opettajien käsityksiä kilpailuun liittyvistä yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Toiseksi haluan selvittää sitä, millaisia käsityksiä heillä on kilpailusta peruskouluorganisaatioiden välillä. Kolmanneksi haluan selvittää millaisia käsityksiä opettajilla on kilpailusta oppilaiden välillä.

Opettajat ovat kasvatuksen ja koulutuksen kentän keskeisiä toimijoita, eikä heidän näkemyksiään oman työnsä reunaehdoista voi jättää huomiotta. On tärkeää ymmärtää, miten opettajat suhtautuvat kilpailuun osana koulumaailmaa. Opettajat välittävät asenteitaan myös koulun ilmapiiriin

ja oppilaisiinsa. Uusliberalistinen koulutusreformi näyttää toteutuvan näennäisessä konsensuksessa ja huomaamattomasti. Kriittinen keskustelu politiikan ideologisesta taustasta tai seurauksista kasvatuksen ja koulutuksen käytännöille ei ole juurikaan nähtä saaneen sijaa. Onkin tärkeää, että myös kasvatuksen ammattilaiset ja kasvatuksen toteutumisesta vastuussa olevat ihmiset saavat äänensä kuuluville. Mikäli uudenlainen koulutuksellinen ajattelu ei saa käytännön toimijoiden hyväksyntää, voidaan kyseenalaistaa koko reformin toimeen panon oikeutus ja onnistuminen.

Aihetta on aiemmin tutkimuksissa lähestytty kilpailun käsitteen sijaan enemmän koulutuksen eriarvoistumisen käsitteellä. Esimerkiksi Piia Seppänen tutki väitöskirjassaan viiden suomalaisen kaupungin koulumarkkinoita vuosituuhannen vaihteessa. Hän tarkasteli koulumarkkinoiden olemassaoloa ja rakenteita, perheiden hakeutumista kouluihin sekä kouluvalintapolitiikan sosiaalisia seurauksia. Tutkimus koski 7. luokalle siirtyviä oppilaita ja heidän perheitään. (Seppänen 2006, 3.)

Risto Rinne, Hannu Simola, Mirka Mäkinen-Streng ja Janne varjo (2011, 9 -11) ovat tutkineet opettajien ja rehtorien kokemuksia peruskoulujen laadunarvioinnista. Tutkimus oli osa laajempaa tutkimushanketta liittyen laadunarvioinnin vaikutuksiin suomalaisessa peruskoulussa. Kyselyyn vastasi 600 perusopetuksen rehtoria ja 1526 opettajaa. Tutkijat halusivat selvittää, mikä yleensä on laadunarvioinnin arvo rehtoreille ja opettajille. Miten uusi arviointikulttuuri on mahdollisesti vaikuttanut heidän työhönsä? Ja onko laadunarviointi todellisuutta vai enemmänkin retoriikkaa?

Tuire Heikintalo ja Soili Keskinen (2005) ovat tutkineet peruskoulun kuudesluokkalaisten ja lukiolaisten käsityksiä kilpailusta. He pyrkivät selvittämään voiko kilpailu toimia koulussa pedagogisena työvälineenä. Lisäksi he toivat esiin muun muassa koululaisten näkemyksiä kilpailusta koulussa yleisesti sekä eri oppiaineiden yhteydessä. Tutkimus oli poikittaistutkimus, joka oli pääosin kvantitatiivinen, mutta sisälsi myös laadullisia piirteitä.

Tutkimusta on tehty myös muualla Pohjoismaissa ja Euroopassa. Ruotsissa aihepiiriä on tutkinut muun muassa Nihad Bunar, joka toimii professorina lapsi- ja nuorisotutkimuksen osastolla Tukholman yliopistossa. Hän on tehnyt kvalitatiivinen tutkimuksen kouluvalinnanvapauden seurauksista monikulttuuristen koulujen oppilaille. Tutkimusaineisto koostui 55 Tukholmassa opiskelevan oppilaan haastattelusta. Tutkimuksessa oli tarkoitus päästä selville oppilaiden ajatuksista liittyen omaan asuinalueeseen, kouluun, vapaaseen kouluvalintaan sekä tulevaisuuteen. (Bunar 2007, 4-5.)

Alistair Ross, Martha Fülöp ja Marjanca Pergar Kuscer ovat tutkineet Englannissa, Sloveniassa ja Unkarissa opettajien suhdetta kilpailuun sekä yhteistyöhön. He tutkivat asiaa sekä haastattelemalla ala- ja yläkoulujen opettajia että havainnoimalla luokkahuoneita. Tarkastelu linkitettiin kussakin maassa vallitsevaan koulutuspolitiikkaan ja kasvatuksen kulttuurisiin käytäntöihin. (Ross ym. 2007, 46 – 47.)

Käsillä olevan tutkimusraportin rakenne etenee seuraavasti. Tutkimukseni teoreettisessa osiossa lähdän liikkeelle erittelemällä suomalaisen koulujärjestelmän kehittymistä kansakoulusta peruskouluun. Kansakouluasetuksesta edettiin piirijakoasetukseen, jonka jälkeen säädettiin yleinen oppivelvollisuus. Lopulta 1970-luvulla maahamme saatiin yhteinen yleinen peruskoulutus. Historiallisen katsauksen jälkeen, tutkimukseni toisessa luvussa keskityn avaamaan muutosta, joka koulutuspoliittisella kentällä on viime vuosikymmeninä tapahtunut. Tasa-arvo käsitteen sijaan koulutuksen kentällä näyttää voimistuneen uudenlainen kilpailuretoriikka ja -ideologia. Vielä teoreettisen osuuden lopussa käsittelen tutkimukseni kannalta kahta tärkeää käsitettä: kilpailu ja tasa-arvo. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen metodologiaa sekä kuvailen tutkimusprosessini etenemistä eri vaiheissaan. Raportin loppuosa koostuu tutkimustuloksista, niiden luotettavuuden ja tutkimuksen merkityksen pohdinnasta.

1 SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN HISTORIAA

Koulutusjärjestelmä on ajasta ja paikasta riippuvainen instituutio, eikä yhteistä koko kansan peruskoulua ei siksi voida pitää itsestäänselvyytenä. Vuosisata takaperin koulutusjärjestelmämme on näyttänyt varsin toisenlaiselta ja tie nykytilanteeseen on tapahtunut asteittain monien suurempien ja pienempien muutosten ja kädenvääntöjen kautta. Vielä vuosisata sitten koululaitoksemme toimi selkeämmin oppilaiden lajittelukoneistona siten, että se ohjasi kunkin lapsen hänelle sopivaan yhteiskunnalliseen tehtävään ja asemaan. Sen sijaan tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien vaatimus nousi esille voimakkaammin vasta sotien jälkeen. Käsillä oleva luku on katsaus suomalaisen koulutusjärjestelmän historiaan ja kehitykseen. Historiallisen kontekstin tarkastelu antaa perspektiivin nykypäivän tarkastelemiselle ja osoittaa samalla sen, kuinka yhteiskunnallisten muutosten taustalla voi olla paitsi yhteiskunnallisia realiteetteja ja sattumia, myös tietoisia poliittisia ja ideologisia valintoja.

1.1 Suomalaisen kansansivistyksen alkujuurilla

Suomalaisen kansansivistyksen varhaisimmat juuret voidaan paikantaa 1500-luvulle, jolloin opetus painottui uskonnollisiin asioihin ja raamatun lukutaitoon (Sarjala 2001, 11–12). Seuraavalla vuosisadalla lukutaidon opettaminen yleistyi etenkin Juhana Gezeliuksen myötävaikutuksesta. Oppia jaettiin sekä kinkereillä että kiertokouluissa. (Numminen 2001, 101.) Vaikka suurin osa kansasta sai tyytyä kirkon tarjoamaan moraalikasvatukseen niin 1600-luvulla Suomeen rakennettiin myös oppikoulujärjestelmä, josta muodostui myöhemmin yliopistokoulutukseen johtava opintie. Keskustelua köyhien kouluun pääsystä alettiin käydä jo 1700-luvulla, mutta toistaiseksi yhteiskunta ei ollut valmis vakiinnuttamaan kaikille yhteiskuntaluokille yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia. (Sarjala 2001, 96–97.) Suuret yhteiskunnalliset muutokset, jotka vaativat ihmisten ajattelutapojen muutosta vievätkin usein aikansa ennen kuin ne ovat kypsiä toteutumaan.

Vielä 1800-luvun puolivälissäkin suomalainen yhteiskunta oli sosiaalisesti jähmeä ja säätykierto lähes olematonta. Yhteiskunnastamme puuttui lisäksi kokonaan keskiluokka, joka olisi

mahdollistanut nousun alemmalta ylempään yhteiskuntaluokkaan. Alempien kerrosten lapset jäivät usein ilman minkäänlaista koulutusta, mikä johtui paitsi sosiaalisista esteistä, myös ruotsinkielen ensisijaisuudesta. Yliopistokoulutuksesta saattoi ainoastaan haaveilla, lukuun ottamatta harvoja poikkeuksia. Hallitseva luokka ja sivistyneistö pyrkivät pitämään kiinni vallitsevista sosiaalisista oloista, mikä vei edellytyksiä kansakoulun varhaisemmalta perustamiselta. (Sarjala 2001, 24–25.) Vastustusta herätti myös pelko kansansivistyksen turmiolisista vaikutuksista, kuten lasten laiskistumisesta tai ylimielistymisestä (Parjanne 2001, 112). Erityisesti papiston asenne liberaalia koulutusta kohtaan oli epäluuloista (Sarjala 2001, 39).

Kansansivistämisellä oli vastustajien ohella myös puoltajia. Koulutuksen tärkeyttä perusteltiin erilaisilla lähtökohdilla. Vapaus veljeys ja tasa-arvo olivat Ranskan vallankumouksen teesejä, jotka kulkeutuivat myös Suomeen ja suomalaiseen koulukeskusteluun. Ajattelutavassa korostui yksilöllisyys, ihmisyyys ja vapaus. (Kuikka 2001, 160.) Liberalististen aatteiden ohella vaikutti kansallinen liike, joka pyrki edistämään suuremman väestön mahdollisuuksia opintielle ja sosiaaliseen kohoamiseen. Kansakoulu nähtiin tienä kansakunnan vapauttamiseen. Kansansivistämisellä nähtiin olevan myös suomalaista kulttuuria kehittävä ja vahvistava tekijä. Edellisten perustelujen lisäksi tarve kansansivistykseen nousi yhteiskunnallisesta todellisuudesta. Teollisuus uutena elinkeinona tuli maatalouden rinnalle, mikä johti uuden yhteiskuntaluokan syntymiseen. (Sarjala 2001, 26–28.) Näin koulutusjärjestelmän kehittämiseksi oli alkanut esiintyä vankkoja edellytyksiä.

2.1.1 Kansakouluasetus synnyttää kansakoulujärjestelmän

Suomen suurruhtinaskuntaa hallinnut Venäjän keisari Aleksanteri II antoi vuonna 1856 senaatille toimeksiannon koulujen perustamiseksi. Tavoitteena oli suomalaisen yhteiskunnan ja talouden turvaaminen. Senaatti siirsi kansakouluasian valmistelun eteenpäin senaatin kirkollistoimikunnalle, joka pyrki luomaan liberaalia koulutuspolitiikkaa. Toimikunta toivoi myös laajaa yhteiskunnallista keskustelua ja lausuntoja kansakouluasiasta, mikä toteutui. Keskusteluun osallistuivat muun muassa maineikkaat koulumiehet J.V. Snellman ja Uno Cygnaeus. Lopulta laadittu mietintö nojasi pitkälti Cygnaeuksen näkemyksiin kansakoulusta, missä korostui erityisesti kansanopetuksen kasvatukselliset tavoitteet. (Sarjala 2001, 31–35, 41.)

Kansakouluasetus astui voimaan vuonna 1866 (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 202), ja siinä määriteltiin kansakoulun tavoitteet sekä opetettavat oppiaineet ja opetussuunnitelman kehukset (Sarjala 2001, 38–40). Kansakoulussa tavoiteltiin kattavaa yleissivistystä ja opetettavat oppiaineet

olivat kieliä lukuun ottamatta samat kuin 2000- luvun alussa (Kuikka 2001, 164). Kansakoulun toteuttamisvastuu annettiin kouluylihallitukselle. Taloudellinen vastuu ja vastuu koulujen perustamisesta lankesivat puolestaan kunnille. Tiukassa taloudellisessa tilanteessa olevat kunnat saattoivat kuitenkin saada valtionavustusta tai lainaa koulujen ylläpitämistä varten. (Sarjala 2001, 40, 58.) Kansakoulujen alueellista yhdenvertaisuutta pyrittiin lisäämään valtiollisen keskusviraston eli kouluylihallituksen sekä piiritarkastajien toiminnan avulla (Ahonen 2003, 50).

Kansakoulut olivat neliluokkaisia yläkansakouluja, joita ennen annettava alkuopetus järjestettiin kodeissa, seurakunnallisissa kouluissa ja isoissa kaupungeissa myös kaksivuotisissa alakansakouluissa (Sarjala 2001, 38). Kansakoulun vaihtoehtoina olivat kotiopetus, oppikoulu, yksityiset kansakoulut ja kiertokoulut, joissa oppilaiden määrä oli vielä vuosisadan vaihtuessa suurempi kuin kansakouluissa (Kuikka 2001, 164). Alkuvaiheessa koulut olivat pieniä muutaman opettajien avulla toimivia kouluja. Koulujen ja opettajien opetuksellinen autonomia suhteessa auktoriteetteihin ja kansalliseen opetussuunnitelmaan oli melko voimakasta. Kouluilla oli myös hyvin läheinen suhde ympäröiviin yhteisöihinsä ja kasvatuksen ja opetuksen välillä vallitsi tiivis yhteys. (Numminen 2001, 109–110.) Kansakoulussa lasten kasvattamistehtävä oli jopa merkityksellisempi, kuin tietoihin ja taitoihin keskittyvä opetus. Tämä oli mahdollista opettajan korkean arvostuksen ja auktoriteetin ansiosta. (Apajalahti 2001, 116.) Nykykoulua sen sijaan on arvosteltu kasvatuksellisten tehtävien unohtamisesta ja liiallisesta panostuksesta teoreettiseen osaamiseen. Myös opettajan auktoriteettiasema on herättänyt paljon keskustelua. Tulisiko opettajan olla vahva auktoriteetti vai ennemminkin oppilaiden kanssa tasa-arvoinen toimija ja mentori?

Kansakoulujen määrä nousi nopeaan tahtiin. 1870 - luvulla niitä oli perustettu jo noin sata. 1880- luvun puolivälissä määrä oli noussut yli kuudensadan ja koulua käyvien lasten lukumäärä oli noin 23400. Kansakoulujen ja oppilaiden määrän nopeasta kasvusta huolimatta, tilanne ei ollut täysin tyydyttävä, sillä yhä suurempi osuus ikäluokasta jäi kansakoulun ulkopuolelle. Tämä oli mahdollista suuren väestömäärän kasvun vuoksi. (Sarjala 2001, 38–40, 52.) Lisäksi kansakouluasetus velvoitti ainoastaan kaupungit perustamaan alakansakouluja 7- 8 – vuotiaille lapsille, mikä asetti maaseudun lapset eriarvoiseen asemaan (Ahonen 2003, 53–53).

Kansakoulujärjestelmän perustamisen ohella toteutettiin myös oppikoulu-uudistusta. Näin Suomeen syntyi kaksijakoinen yleissivistävä koulutusjärjestelmä, jossa yhtäältä oli 4 vuotta kestävä kansakoulu ja toisaalta kahdeksan vuotta kestävä oppikoulu. Oppikoulua käyvien suhteellinen osuus alkoi kasvaa kansakoulua käyviin nähden, mikä hävensi luokkayhteiskuntaa luonnehtivaa sivistyksellistä kaksijakoisuutta (Numminen 2001, 107).

2.1.2 Kansakoulujen perustamisen vauhdittaminen piirijakoasetuksella

Koska kansakouluasetus ei johtanut riittävän tyydyttävään lopputulokseen koulunkäynnin määrällisten tavoitteiden suhteen, tarvittiin uusia toimenpiteitä. Vuonna 1898 annettiin piirijakoasetus, joka oli ajateltu välivaiheeksi matkalla kohti oppivelvollisuuden säätämistä (Sarjala 2001, 63). Asetus edellytti kansakoulun perustamista jokaiseen asetuksessa muodostettuun koulupiiriin (Rinne ym. 2004, 202). Kuntien tuli perustaa riittävä määrä kansakouluja siten, että kenenkään lapsen koulumatkasta ei tulisi yli 5km pitkä. Tosin harvaan asetetulle maaseudulle tällaista vaatimusta ei asetettu. (Sarjala 2001, 11.) Kansakoulu oli perustettava siinä tapauksessa, että kansakouluikäisten määrä kunnassa on vähintään 30 ja piiri vaatisi koulun perustamista (Numminen 2001, 104). Uuteen asetukseen ei kuitenkaan sisällytetty velvollisuutta koulun käymiseen (Sarjala 2001, 12). Myöskään erityislapsille kansakoulujärjestelmässä ei ollut sijaa (Ahonen 2003, 64).

Koulujen määrä alkoi lisääntyä toivottavalla tavalla, mutta edelleen koulunkäynti oli melko vähäistä. Tämä oli keskeinen syy siihen, että ajatus oppivelvollisuuden säätämisestä voimistui. (Sarjala 2001, 63.) Huomionarvoista on, että vaatimukset koulujärjestelmän kehittämiseen entistä tasa-arvoisemmaksi, ei niinkään lähtenyt alemmasta kansanosasta, vaan sivistyneistön ja yhteiskunnallisten vaikuttajien toimesta.

2.1.3 Tie kohti lakisääteistä oppivelvollisuutta

Ensimmäiset askeleet kohti oppivelvollisuuden säätämistä otettiin siis jo 1800-luvun puolella, mutta tuolloin ehdotusta vastusti niin talonpoikaissäätö, senaatti kuin hallitsijakin (Numminen 2001, 104). Niinpä vasta uudella vuosisadalla asia alkoi kunnolla edetä. Vuoden 1905 suurlakko sai aikaan niin yhteiskunnallisia kuin koulutuspoliittisiakin paineita. Seuraavana vuonna toteutettu valtiopäivä uudistus merkitsi siirtymistä säätyvaltiopäivistä yksikamariseen eduskuntaan. Eduskunta oli innokas toteuttamaan uudistuksia koulutuksen alueella. (Kuikka 2001, 167.) 1906 senaatti asetti komitean, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus oppivelvollisuuden säätämisestä. Komitean puheenjohtajana toiminut Mikael Soininen nosti yleisen oppivelvollisuuden perusteeksi sivistyksellisen tasa-arvon ihanteen. Oppivelvollisuus haluttiin ulottaa myös maaseudun lapsiin. Lisäksi taloudelliset seikat ja suomalainen vahva kansanvalta nähtiin uutta lakia puoltavina seikkoina. (Sarjala 2001, 63–80.)

Oppivelvollisuuden säätäminen muodostui kuitenkin poliittiseksi ja muodolliseksi ongelmaksi (Kuikka 2001, 167). Venäjän ministerineuvosto katsoi Suomen valmistelleen asiaa ilman keisarilta

saatua valmistelulupaa ja kaatoi ehdotuksen. Sinänsä oppivelvollisuusperiaatteen katsottiin jäävän eduskunnan päätöksenalaiseksi, mutta itse ehdotuksessa ministerineuvosto näki useita seikkoja, joihin vaadittiin hallitsija suostumus. Näitä olivat muun muassa oppiaineiden valinta ja opetuksen valvonta. Niinpä he vaativat useiden seikkojen muutoksia ja uudelleenarviointeja. Loppujenlopuksi myös eduskunnan vuonna 1910 hyväksymä oppivelvollisuuslaki jäi ilman Venäjän vahvistusta. (Sarjala 2001, 72–78.)

Suomen itsenäistyminen 6.12.1917 merkitsi suomalaisille mahdollisuuksia oman yhteiskuntansa vapaampaan kehittämiseen, vaikkakin seuraavana vuonna alkanut kansalaissota teki loven ideaan yhtenäisestä kansalaisyhteiskunnasta. (Kuikka 2001, 168–169.) Kansalaissodan seurauksena kansa oli jakautunut kahtia ja Suomessa vallitsi yhteiskunnallinen pessimismi. Jopa yhteisen koulun ideaa alettiin osin epäilemään ja ilmapiiri heijastui myös oppivelvollisuuskeskusteluun. Aiemmin voimakkaampi konsensus oppivelvollisuuden säätämisen suhteen muuttui vuonna 1920 eduskunnassa voimakkaaksi kiistelyksi. Kiistaa aiheutti muun muassa ehdotus oppivelvollisuuden supistamisesta ja uskonnonopetuksen asemasta. Lisäksi huolta aiheutti kunnille oppivelvollisuuden toteutumisesta seuraavat taloudelliset kustannukset. Valtio kuitenkin otti ison rooli kuntien taloudellisessa tukemisessa ja alueellisen eriarvoisuuden vähentämisessä. (Ahonen 2003, 74–75, 87–98.)

Erimielisyyksistä huolimatta koko kansan mielipide alkoi hiljalleen kääntyä yhteisen kansalaiskasvatuksen suuntaan. Sillä oli kuitenkin erilaisia merkityksiä eri ryhmille. Osa halusi snellmanilaisittain rakentaa valtiolle alisteisen kansalaisyhteiskunnan, kun taas osalle kyse oli oikeudenmukaisemman yhteiskunnan luomisesta. Kansalaissodan jälkeen voimistuneet keskusta puolueet korostivat kansankasvatuksen tehtävää rikkoutuneen kansan eheyttämisessä. Tämä eheyttämishanke saattoi olla yksi oppivelvollisuuslain läpimenoille. (Ahonen 2003, 81–83.) Oppivelvollisuuslaki saatiin säädettyä poliittisena kompromissina vuonna 1920 ja se astui voimaan seuraavana vuonna (Kuikka 2001, 168–169). Eurooppalaisesta viitekehyksestä tarkasteltuna Suomi tuli oppivelvollisuuden säätämässä jälkijunassa (Sarjala 2001, 28). Mahdollisesti myös näiden muiden maiden esimerkki, vaikutti asian edistymiseen Suomessa huolimatta yhteiskunnallisesti vaikeasta tilanteesta. Kehityksessä ei haluttu jäädä muista jälkeen.

Yleinen oppivelvollisuus velvoitti jokaista lasta koulunkäyntiin vähintään kuusi vuotta seitsemän vuoden iästä lähtien (Sarjala 2001, 95). Myös kiinteä alakansakoulu vakiinnutettiin alkuopetusta varten (Kuikka 2001, 172). Oppivelvollisuuden säätäminen ei kuitenkaan tarkoittanut koulupakkoa, vaan oppivelvollisuuden sai suorittaa myös vaihtoehtoisilla tavoilla (Numminen 2001, 106–107). Lisäksi laki kuitenkin vapautti oppivelvollisuudesta harvat syrjäseutujen lapset tai

”surkeista oloista” tulevat lapset kuten laki esitti. Vähävaraisia perheitä kuitenkin tuettiin taloudellisesti. (Ahonen 2003, 101–102.)

Oppivelvollisuuden täytäntöönpanolle annettiin aikaa kaupungeissa enintään 5 vuotta ja maalla 16 vuotta. Kaikkialla tämä ei kuitenkaan toteutunut määräajassa. Etenkin harvaan asutuilla seuduilla toteutus osoittautui etenevän kovin hitaasti. Ongelmana olivat muun muassa pitkät koulumatkat ja taloudelliset seikat. Lisäksi puutteellisen valvonnan seurauksena useat lapset jäivät vaille koulutusta. (Sarjala 2001, 85, 95.) Eriarvoisuutta ylläpiti myös se, ettei oppivelvollisuus toistaiseksi koskenut kehitysvammaisia lapsia. Kuntia kuitenkin veloitettiin järjestämään erityisopetusta vammaisille lapsille erillisissä apukouluissa. Ruotsinkielisten kuurojen koulu oli perustettu Porvooseen jo vuonna 1846, ja suomenkielisille Turkuun vuonna 1860. Ensimmäinen koulu sokeille lapsille perustettiin vuonna 1865 Helsinkiin. Sekin oli kuitenkin tarkoitettu vain ruotsinkielisille lapsille. Suomenkielisille sokeille lapsille koulu perustettiin seuraavalla vuosikymmenellä. (Kuikka 2001, 170–171.)

1.2 Itsenäistymisen jälkeinen koulutuspolitiikka ja pitkä tie kohti yhteistä peruskoulua

Oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen Mikael Soininen tukijoineen lähti ajamaan kuusi vuotta pidempää yhteistä oppivelvollisuuskoulua. Tämä tapahtuisi liittämällä keskikoulu eli oppikoulu kuusivuotiseen yhteiseen pohjakouluun. Idea jäi kuitenkin vain kokeiluksi, sillä eduskunta ei hyväksynyt esitystä. Edelleen 1930-luvulla oikeistolainen politiikka oli vahvoilla ja asenne yhtenäiskoulujärjestelmän ideaa kohtaan oli hyvin kielteinen. (Ahonen 2012, 145.)

Suomen itsenäistymisen jälkeen koko koulujärjestelmämme kasvoi huimaa vauhtia. (Rinne ym. 2004, 122). Sekä kansakoulun että oppikoulun käyminen laajenivat (Sarjala 2001, 96). Sotien jälkeen oltiin tilanteessa, jossa oppikoulu kasvatti suosiotaan ja laajeni huippuunsa. Oppikoulussa alkoi kohdata toisensa siis yhä heterogeenisempi oppilasaines, joka koitui haasteeksi myös opettamisen ja opettajien kannalta. Oppikoulun suosio kasvoi, mutta maantieteellisesti se ei ollut kaikkien lasten saavutettavissa. Tämä on yksi niistä syistä, jotka lopulta johtivat yhtenäisen peruskoulun perustamiseen. (Apajalahti 2001, 116–117.)

Lisäksi sotien jälkeisinä vuosikymmeninä suomalainen yhteiskunta muuttui voimakkaasti ja nopeasti. Maatalousyhteiskunta muuttui palveluyhteiskunnaksi ja muuttoliike maalta kaupunkiin alkoi. Uudet ammatit vaativat sivistystason nousua ja vain kymmenesosalla väestöstä oli 1960-luvulla kansakoulua korkeampi koulutus. Siten myös nämä muutokset heijastuivat uudenaikaisina

vaatimuksina koulutukselle. (Ahonen 2012, 147.) Tämä osoittaa, että muutospyrkimysten taustalla ovat olleet ideologisten perusteiden lisäksi myös yhteiskunnalliset tosiasiat.

Keskustelu rinnakkaiskoulujärjestelmän korvaamisesta yhtenäiskoululla heräsi heti sotien jälkeen. Ensimmäinen varsinainen ehdotus tuli Yrjö Ruudun johtamalta koulujärjestelmäkomitealta vuonna 1948. (Halinen & Pietilä 2006, 95.) Koulukysymysten pedagoginen luonne oli viimeistään nyt muuttunut poliittisiksi arvovalinnoiksi. Koulu alettiin nähdä yhä voimakkaammin yhteiskunnallista valintaa tekevänä järjestelmänä ja yhteiskunnallisten asemien uusintajana. Koulutettujen vanhempien lapsilla nähtiin olevan edullisemmat lähtöasetelmat koulunkäynnin suhteen. Tällaisen lapsia jaottelevan koulutusjärjestelmän ei katsottu soveltuvan kansanvaltaiseen yhteiskuntaan. Ruudun komitean mietintö sai kuitenkin hyvin kielteisen vastaanoton useista suunnista ja esitys jäi vaille toimeenpanoa. Kuitenkin hänen ideansa uudesta koulujärjestelmästä jäivät elämään. (Sarjala 2008, 86–90.)

Seuraavan kerran asia nostettiin pöydälle vuonna 1957 Koulukomitean julkaistessa mietintönsä ja vuonna 1959 Kouluohjelmakomitean mietinnössään. Kouluohjelmakomitean johdossa toimi R. H. Oittinen ja se esitti yhdeksänvuotta kestävästä yhteisestä oppivelvollisuuskoulusta. (Halinen & Pietilä 2006, 95.) Komitea näki yhtenäiskoulun palvelevan yhteiskunnallista tilannetta paremmin kuin vanha järjestelmä. Ammatillisten taitojen saavuttaminen oli alkanut edellyttää yhä vankempaa koulutusta. Koulutuksesta haluttiin tehdä myös alueellisesti entistä tasa-arvoisempaa. (Kuikka 2001, 175.)

Peruskoulu uudistusta koskevaa kiivasta keskustelua käytiin niin mediassa, eduskunnassa kuin komiteoissakin (Rinne 2001, 127). Poliitiikan kentällä lähinnä vasemmisto ja sdp alkoivat edellyttää hyvinvointia ja koulutusmahdollisuuksia tasoittavia toimenpiteitä. Peruskoulu-uudistuksen kannattajat uskoivat yhtenäiskoulujärjestelmän lisäävän kansalaisten välistä lojaaliutta ja vähentävän luokkatietoisuutta yhteisen kasvatuksen seurauksena. He uskoivat myös kansakoululaisten joukossa olevan lahjakkaiden reservin, jota tulisi hyödyntää yhteiskunnan tarpeisiin. Tässä näkemyksessä ei tosin ollut kysymys niinkään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisesta kuin talouskasvun tukemisesta. (Ahonen 2003, 114–115, 135–136.) Oppikouluväki ja oikeistopuolueiden kannattajat puolestaan pelkäsivät tasapäistävästä yhtenäiskoulusta, sillä he uskoivat laadun heikkenevän ja lahjakkaiden oppilaiden jäävän vaille panostusta. He tekivät kaikkensa viivyttääkseen uudistuksen toteutumista. (Rinne 2001, 127.) Pedagogisen huolen lisäksi oikeistossa vaikuttivat snellmanilaiset ajatukset, jotka puolsivat rinnakkaiskoulun olemassaoloa (Ahonen 2003, 140). Poliittisten kiistojen lisäksi uudistuksia kuitenkin hidasti myös valtion taloudellisesti heikko tilanne (Sarjala 2008, 70).

Vihdoin vuonna 1963 monien asiantuntijakuulemisten ja aloitteiden jälkeen sivistysvaliokunta esitti toivomuksen hallitukselle, että se ryhtyisi suunnittelemaan peruskoulu-uudistusta. Uudistusta tulisi valmistella vuonna 1959 valmistuneen R. H. Oittisen johtaman kouluohjelmakomitean

mietinnön pohjalta. Sen mukaan kansakoulu ja keskikoulu tulisi liittää yhteen säilyttäen parhaat piirteet molemmista kouluista: Oppikoulun laaja teoreettisen opetuksen perinne ja toisaalta kansakoulusta vahva kasvatuksellinen ote ja elämänläheisyys. (Sarjala 2008, 107–110.)

Vuonna 1963 eduskunta hyväksyi ehdotuksen siirtymisestä uuteen koululaitokseen. Vaikka ehdotus oli saanut kannatusta erityisesti vasemmistosta, lopulta myös muiden puolueiden sisältä löytyi sitä. (Kuikka 2001, 175.) Aiemmista konservatiivisista kannanotoistaan huolimatta myös keskusta tunnusti nyt rinnakkaiskoulujärjestelmän ongelmat, jotka näkyivät selvästi myös maaseudulla. Siellä nuorten etenemismahdollisuudet olivat olleet heikommat kuin monissa kaupungeissa. (Sarjala 2008, 113.) Muissa pohjoismaissa peruskouluhanke voidaan selkeämmin palauttaa vain sosiaalidemokraatteihin, mutta Suomessa asiasta vallitsi loppuvaiheessa poliittinen konsensus. Suomessa uudistus myös toteutui toistakymmentä vuotta myöhemmin (Ahonen 2003, 154–156.)

2.2.1 Uuden peruskoulun elementit

Uudistus toi mukanaan yhdeksäksi vuodeksi pidennetyn oppivelvollisuuden (Ahonen 2012, 151). Peruskoulun johtavana aatteena oli yhteinen perussivistys koko kansakunnan lapsille. (Numminen 2001, 107), ja oppilaiden erottelu tapahtui vasta 16 vuoden iässä (Ahonen 2003, 109).

Peruskoulun rakennetta, ja toimintaperiaatteita suunnittelemaan perustettiin vuonna 1964 Peruskoulukomitea sekä seuraavana vuonna Koulunuudistustoimikunta. Peruskoulurakenteeseen muodostettiin kaksi astetta: kuusivuotta kestävä ala-aste ja kolmivuotinen ylä-aste. Pitkälti tämän Peruskoulutuskomitean suunnitelmien pohjalta hallitus antoi vuonna 1967 ehdotuksen eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän perusteista. (Halinen & Pietilä 2006, 96.) Lakiesityksessä keskeinen elementti oli valtiokeskeisyys. Se merkitsi vankan, moniportaisen suunnittelu- ja hallintokoneiston luomista sekä opetussuunnitelmien keskitettyä laatimista. Peruskoululaista äänestettiin vuonna 1968 ja jopa oikeisto puolsi lakia. (Ahonen 2012, 147–153.)

Koulunuudistustoimikunnan suunnitelmissa taas luotiin perusta yläasteen tasokurssijärjestelmälle. Taustalla oli pedagoginen ajatus erilaisten oppilaiden erilaisuuden huomioimisesta ja taustalla eli oppikouluhenki. (Halinen & Pietilä 2006, 96–97.) Myöhemmin tasojärjestelmästä kuitenkin luovuttiin ja siirryttiin tuntikehysjärjestelmään. Perusteena muutokselle oli, että jokaisen peruskoulun oli mahdollistettava jokaiselle lapselle jatko-opintokelpoisuus keskiasteen oppilaitoksiin. (Apajalahti 2001, 118.) Toisaalta luopumisen taustalla oli niin sanottu

Mastery learning –strategia, jossa kyse on siitä, että jokaisen lapsen uskotaan oppivan kaiken, kunhan vain aikaa annetaan tarvittava määrä (Kuikka 2001, 176–177).

Peruskoulun uutta opetussuunnitelmaa alkoi puolestaan laatia Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea vuonna 1966 ja se sai jo seuraavana vuonna valmiiksi väliaikaisen opetussuunnitelman. (Halinen & Pietilä 2006, 96–97). Koska mahdollisuuksien tasa-arvon lisäksi tavoiteltiin tulosten tasavertaisuutta, oli ratkaisuna opetuksen sisältöjä yhdenmukaistava keskitetty opetussuunnitelma. Vanhoissa kansakouluissa taas paikallisille painotuksille oli annettu tilaa. (Ahonen 2012, 156.)

Opettajien välillä olevat raja-aidat murtuivat osan oppikoulun opettajien siirtyessä samaan kouluun kansakouluopettajien kanssa. Sen turvin pyrittiin opettajien koulutuspoliittisen vaikutusvallan kasvattamiseen. Uusi koulujärjestelmälaki edellytti myös pikaista peruskouluopettajien kouluttamista, joka lopulta järjestettiin akateemisenä koulutuksena kahdeksassa eri yliopistossa. (Rinne ym. 2004, 131–132.)

Eduskunta päätti että siirtyminen peruskouluun tuli tapahtua asteittain maan pohjoisosista alkaen etelään (Numminen 2001, 107). Koko Suomi oli siirtynyt peruskouluun vuoteen 1977 mennessä. (Apajalahti 2001, 118). Peruskouluun siirryttäessä sallittiin kuitenkin myös yksityisten koulujen toiminta, mutta kuitenkin niin, että ne eivät saaneet valikoida oppilaitaan. Lisäksi opetuksen tuli olla ilmaista ja yhteistä opetussuunnitelmaa noudattavaa. (Ahonen 2012, 153–154.)

Peruskoulun perustamisen myötä nuorten jatko-opintohalukkuus kasvoi niin lukion kuin ammatillisenkin koulutuksen osalta. Tästä puolestaan seurasi väestön koulutustason nousua siten, että vuonna 1988 jo lähes puolelle osalla väestöä oli peruskoulun jälkeinen tutkinto. Tämä on näkynyt sukupolvien välisinä suurentuneina koulutuseroina. Kuitenkin nuorten keskuudessa koulutuserot ovat kaventuneet. Sosiologit ovat tästäkin huolimatta todenneet, että vielä uudistuksen jälkeenkin lasten sosioekonominen tausta on ollut määrittämässä heidän koulutuspolkujaan. (Ahonen 2003, 155–158.)

2 KOULUTUSPOLITIikka GLOBALISOITUVASSA MAAILMASSA

1980-1990-luvuilla koettiin Suomessa koulutuspoliittinen suunnanmuutos, jossa toimenpiteitä keskeisesti suuntasi uusliberalistinen ideologia. Kyseessä ei ole kotimaista perua oleva aate, vaan se kulkeutui meille Yhdysvalloista ja Iso-Britanniasta.

Käsillä olevassa luvussa avaan uusliberalistisen ideologian periaatteita ja historiaa sekä kuvaan kuinka ideologia saavutti Suomen ja millaisia vaikutuksia sillä on ollut maamme koulutuspolitiikkaan. Ennen muutosten ja uudistusten kuvailua on syytä tarkastella sitä viime vuosikymmeninä voimistunutta globalisaation ja kansainvälistymisentendenssiä, joka on mahdollistanut myös koulutuspoliittisten vaikutteiden siirtymisen maasta toiseen.

2.1 Mitä on globalisaatio?

Globalisaatiota voidaan kuvata ikään kuin maapallon kutistumisena maailmankyläksi ja se on muuttanut tapaamme ajatella ja elää (Lindström 2006, 25). Globalisoitumisessa ei ole kysymys ainoastaan luonnollisesta, itsestään kehittyvästä ilmiöstä, vaan se on myös poliittisten ratkaisujen ja toimien seurausta.

Heikki Patomäen mukaan globalisaatiokäsitettä voidaan käyttää kahdella tavalla. Sillä voidaan ensinnäkin viitata fyysisen etäisyyden pienenemiseen ja ajatusten, tavaroiden sekä toimintatapojen vapaaseen liikkuvuuteen. Toisaalta globalisaatiolla on myös ekonomistinen merkityksensä, jolloin käsite viittaa yritysten ja pääoman vapautumiseen rajoituksista ja säätelystä. Jälkimmäisessä on kyse poikkikansallisesta uusliberalismista ja erityisesti tämä tulkinta on saanut sijaa valtamedioissa. (Patomäki 2007, 19–20.)

Juuri tässä jälkimmäisessä merkityksessään globalisaatio on herättänyt runsaasti vastustusta. Sen on nähty tavoittelevan ainoastaan anglo-amerikkalaisen yhteiskuntamallin levittämistä maailmalle, ilman moniarvoisuuden, demokratian ja kestävän kehityksen tarpeen tunnistamista. (Patomäki 2007, 18.) Erityisesti 1990-luvulla globalisaatiosta käytiin kiihvasta keskustelua ja sitä vastustamaan syntyi niin sanottu alter-globalisaatioliike, joka vastustaa globalisaation

uusliberalistista ja ekonomista tulkintaa. Liikkeen mukaan globalisaatio on hyväksyttävää tapahtuessaan moniarvoisuutta, demokratiaa, oikeudenmukaisuutta ja ympäristöä kunnioittaen. (Ball 2001, 18.) Globalisaation tulkitseminen vain ekonomistisessa mielessä onkin hyvin rajallinen.

Globalisoitumisen seurauksena kansallisvaltioiden politiikat ovat yhdenmukaistuneet, mikä ei ole ollut kaikkien mielestä myönteinen kehityssuunta. Kansainvälistyminen voikin tuoda mukanaan niin kehittäviä ja myönteisiä toimintamalleja kuin sellaisiakin jotka eivät sovi kyseisen kansallisvaltion historialliseen kontekstiin. (Niukko 2006, 9.) Tämän vuoksi jokaisen valtion tulisi kyetä kriittisesti arvioimaan muista maista kulkeutuvia ideoita ja toimintatapoja, eikä sokeasti omaksua niitä omiksi toimintamalleikseen.

Kun globalisaatiosta puhutaan valtioiden poliittisena ja taloudellisena yhtenäisyytenä, pohditaan usein sitä kykenevätkö kansallisvaltiot enää ylikansallisten yritysten ja globaalien rahoitusmarkkinoiden pyönteissä ohjailemaan tai hallitsemaan oman maansa taloutta. Globalisoitunut talous saattaa myös synnyttää sellaisen ylikansallisen eliitin, jolle globaalisti toimiva talous on eduksi, eivätkä he koe suurta uskollisuutta omaa kansallisvaltiota kohtaan. (Ball 2001, 23–24.) Tällaisia esimerkkitapauksia on tuotu esiin myös suomalaisessa mediassa.

Tarkasteltaessa globalisaatiota kulttuurisen yhtenäisyyden kannalta, voimme myös esittää kysymyksen siitä, kuinka kansallisvaltiot kykenevät säilyttämään kulttuurisen omaleimaisuutensa ja moninaisuutensa kohdatessaan kulttuurin homogeenisoimisen pyrkimyksiä kohti amerikkalaisempaa elämäntapaa. Sille luonteenomaista on yleiskansallisten kuluttajien tuottaminen osaksi teollisuuskulttuuria. Tämä homogeenisoiminen tapahtuu erilaisten mediavälineiden kuten television ja internetin avulla. (Ball 2001, 24.)

Stephen Ball pohtii globalisaation vaikutuksia myös koulutuksen kentällä. Ball ei väitä, että globalisaation seurauksena maat suoraviivaisesti lähentyisivät toisiaan politiikan rakenteiden yksityiskohdissa, pedagogiikassa tai opetussuunnitelmissa. Sen sijaan uudet globaalit politiikan tekemisen tavat synnyttävät uudenlaisia työkäytäntöjä ja työntekijäsubjektiviteetteja, jotka edelleen mahdollistavat perustan uusille sopimuksille valtion ja pääoman välillä ja sosiaalisen hallinnan malleille. Uusien käytäntöjen synnyttämisessä kielellä on ollut keskeinen merkitys. Kielen avulla esimerkiksi käsitys oppimisesta on voitu määritellä uudelleen kustannustehokkaaksi tuotokseksi tai koulutukselliset saavutukset tuottavuuden kohteiksi. (Ball 2001, 26–28.)

2.2 Uusliberalistinen ideologia

Uusliberalismi on ideologia, joka vastustaa kaikkia 1900-luvun kollektiivisia suuntauksia ja vaatii tilalle 1800-luvun klassisen liberalismiin mukaista yksilön ja markkinoiden vapautta sekä yksityistä omistusoikeutta (Patomäki 2007, 10).

Uusliberalismi on myös poliittisen taloustieteen teoria, jossa hyvinvoinnin uskotaan lisääntyvän yrittelijäisyyden ja osaamisen kautta. Koska valtiolla ei ole riittävästi tietoa, jonka avulla se kykenisi tulkitsemaan markkinoiden toimintaa, sen tehtävä on minimoitu siten, että sen tulee huolehtia ainoastaan institutionaalisten kehysten toimintaedellytyksistä. Lisäksi sen on pyrittävä luomaan markkinat sellaisille yhteiskunnan alueille, joihin ne eivät itsestään synny. Tarvittaessa valtion tulee käyttää jopa voimakeinoja turvatakseen markkinoiden vapaus ja yksityinen omistusoikeus. (Harvey 2008, 2–3, 64.)

Uusliberalistisen aatteen mukaan kilpailu niin yksilöiden, yritysten kuin alueidenkin kesken on tärkeä hyve. Kun kilpailu yhdistyy yksityistämiseen ja niukkaan sääntelyyn, uskotaan toiminnan olevan laadukkaampaa ja tehokkaampaa. Lisäksi byrokratian odotetaan vähenevän ja tuotteiden olevan asiakkailleen halvempia. Nähdään, että valtioiden tulee jatkuvasti pyrkiä kilpailuasemansa parantamiseen globaalissa taloudessa. (Harvey 2008, 65–66.)

Uusliberalismiin kuuluu olennaisesti myös ajatus, että jokainen yksilö on vastuussa itsestään ja hyvinvoinnistaan kaikilla yhteiskuntaelämän alueilla, myös koulutuksen ja terveydenhuollon sektoreilla. Yritteliään yksilön uskotaan menestyvän elämässään ja epäonnistuminen liittyy aina henkilökohtaisiin puutteisiin, ei ikinä järjestelmään. Henkilökohtaisena puutteena voidaan nähdä esimerkiksi liian vähäinen panostus koulutukseen ja inhimilliseen pääomaan. Oletus tasavertaisista kilpailulähtökohdista on David Harveyn mukaan kuitenkin uusliberalismiin kuuluva utopia, jolla on hallitsevaa luokkaa palveleva tehtävä. Ne joilla on enemmän markkinoilla hyödynnettävää informaatiota, menestyvät paremmin. (Harvey 2008, 66–68.)

Uusliberalismissa edistys viittaa ainoastaan markkinoiden vapautumiseen, ei demokratian vahvistamiseen tai sosiaalisiin uudistuksiin. Uusliberalismissa toiminnan motivaatio ja yhteiskunnan käytäntöjen järjestäminen saa voimansa ihmisten hedonistisista tarpeista. (Patomäki 2007, 43, 50.) Se nojaa luottamukseen siitä, että yksilö tietää miten toimia omaksi parhaakseen. Tämän vuoksi yksilön vapautta tulee lisätä. (Poropudas & Mäkinen 2001, 12.)

Uusliberalismin rakenteisiin kuuluu olennaisesti tulonjakoon liittyvät ongelmat ja sosiaalinen eriarvoisuus. On olemassa todisteita siitä, että talouspoliittisella käänteellä on yhteys pääoman kasautumiseen ja talouseliitin valta-aseman ylläpitämiseen. Useissa maissa uusliberaali trendi on

johtanut kasvavaan eriarvoistumiseen ja heikompiensaisten jättämiseen ”luonnonvoimien” armoille. (Harvey 2008, 13–19, 117–119.)

3.2.1 Uusliberalismin leviäminen maailmalle

Hyvinvointivaltion kestävyyttä alettiin epäillä 1970-luvulta lähtien (Patomäki 2007, 36). Tuolloin uusliberalismi alkoi tunkeutua useiden maiden poliittis-taloudelliselle kentälle. Aate levisi useita kanavia pitkin: mediaa, suuryrityksiä, yhteiskunnallisia instituutioita kuten yliopistoa, kirkkoa, ammattijärjestöjä. Älymystön edustajat puhuivat uuden ideologian puolesta. Lopulta liikettä veivät eteenpäin puolueet ja valtiot. Kulttuuriarvoihin kuten vapautteen vetoamalla saatiin kansakunta vakuuttumaan suunnan oikeellisuudesta. Toisaalta aatteen eteenpäinviemiseksi käytettiin valtion taholta myös suostuttelua, painostusta ja lahjontaa. (Harvey 2008, 1–3, 39.)

Uusliberalistisen ideologian mukaista politiikkaa alkoivat ensimmäisinä harjoittamaan Iso-Britannia ja Yhdysvallat. Iso-Britanniassa pääministerinä toiminut Margaret Thatcher pyrki toimillaan nostamaan maansa jo pitkään vallinneen inflatorisen stagnaation pinteestä. Thatcher pyrki ulottamaan henkilökohtaisen vastuun ihanteen kaikille yhteiskunnan alueille, myös terveydenhuoltoon, sosiaalitoimeen ja koulutukseen. Yhdysvalloissa uuden ideologian mukaiset ensimmäiset toimenpiteet suoritti sikäläisen keskuspankin johtaja Paul Volcker, joka vuonna 1979 nosti keskuspankin uuden rahapolitiikkansa avulla inflaation vastaiseen taisteluun. 1980-luvulla presidentiksi valittu Ronald Reagan tuki tätä alkanutta linjaa heikentämällä työväestön asemaa, vapauttamalla rahamarkkinat sekä poistamalla säätelystä luonnonvarojen, teollisuuden ja maatalouden käytössä. Uusi talouspolitiikka johti Yhdysvalloissa huimasti kasvavaan työttömyyteen ja työntekijöiden kurjistuneeseen asemaan esimerkiksi minimipalkan suhteen. (Harvey 2008, 1–2, 24–25, 57–59.) Aluksi Thatcherin ja Reaganin uudistustoiminta kohtasi ankaraa vastustusta monilla kentillä ja useissa maissa. Britanniassa tämä ilmeni muun muassa lakkoina ja protesteina. Thatcher kuitenkin pyrki esittämään uusliberalistisen mallin ainoana vaihtoehtona. (Patomäki 2007, 48.)

Etenkin Yhdysvallat on voimakkaasti sisään ajanut uusliberalistista talouspolitiikkaa maansa rajojen ulkopuolelle. Jo ennen Yhdysvalloissa tapahtuneita suuria muutoksia Chile oli 1970-luvulla sen ensimmäinen uusliberalistinen koevaltio, jonka talous kuitenkin romahti 1980-luvulla. Myöhemmin Yhdysvallat on ajanut uusliberalistista talouspolitiikkaa Irakin sodan jälkeiselle Irakille vedoten maan ja sen kansalaisten vapauttamiseen. (Harvey 2008, 6–9.)

Nopeasti uusliberalismi levittyi Yhdysvalloista ja Britanniasta muualle maailmaan. Uusliberalismin kausi käynnistyi Suomessa rahoitusmarkkinoiden vapauttamisen seurauksena 1980–

luvulla. Hiljalleen se saavutti ideologisen johtoaseman ja kilpailukyky politiikasta tuli yhteiskuntapolitiikan johtotähti viimeistään 1990-luvulla. Uusi markkinaoppi nähtiin ratkaisuna edeltävien vuosikymmenten devalvaatiosykleihin ja inflaation nousuun. Devalvaatiot nähtiin syinä pääomien tehottomaan käyttöön siten, että investoinneista huolimatta Suomessa taloudellinen kasvu ei ollut odotusten mukaista. Muuttunut kilpailukyky politiikka alkoi olla yhteiskunnassa muita periaatteita keskeisempi. Julkisen hallinnon uudistaminen kiihtyi 1990-luvulla jatkaen suuntaansa myös uudella vuosituhanella. Neuvostoliiton kaatuminen aiheutti sen, että uutta identiteettiä haluttiin hakea Euroopan suunnalta ja Euroopan unioniin liityttiin vuonna 1995. (Patomäki 2007, 43–57, 61.)

Laman alkaessa uusliberalismin asemasta yhteiskunnan tiedollisena perustana vallitsi konsensus. Laman syytäkin haettiin siitä, etteivät markkinat olleet riittävän vapaita. Siksi siihen vastattiin suurin leikkauksin ja uusliberalistisin uudistuksin. (Patomäki 2007, 68.) Kustannusten säästön nimissä haluttiin karsia julkisia palveluja ja yksityistää sekä tehostaa toimintaa. Valtion toiminta nähtiin paisuneen liian laajalle ja se koettiin tehottomaksi. Jokaisella yhteiskunnan alueella haluttiin hakea maksimaalista tehokkuutta, jota päin pyrittiin jatkuvalla toiminnan arvioinnilla ja tulosten mittaamisella. (Hilpelä 2001, 139–140.)

Patomäen mukaan Suomessa toteutettavat tulevaisuuden ennakkohankkeet syntyvät jo ennalta muodostettujen visioiden vahvistamiseksi. Hän uskoo, että Suomea pyritään uusliberalismin hengessä kehittää kohti amerikkalaistyyppistä kilpailuvaltiota. Tulevaisuudessa ei ole nähty mitään merkittäviä uhkia tai kriisejä. Valtioiden oletetaan sopeutuvan darwinistiseen kilpailuun, jossa toiset voittavat, toiset häviävät. Ideologinen asenne on hänen mukaansa hyvin samankaltainen kuin 1800-luvun Euroopassa, jolloin tilanne johti maailmansotaan. Patomäki väittää, että todellisuudessa kilpailua ei edes käydä valtioiden, vaan yksityisten yhtiöiden välillä, jotka sitten kotiuttavat voittojaan eripuolilla maailmaa. (Patomäki 2007, 187–191.)

2.3 Koulutuspolitiikan uudet käytännöt

Ballin (2001, 29–30) mukaan uusliberalistinen koulutuspolitiikka ja OECD tuovat mukanaan kasvatuksen ja koulutuksen kentälle aivan uusia ”politiikan teknologioita”, joita ovat markkinamuotoisuus, johtaminen ja suoritusperusteisuus. Näiden tarkoitus on ollut korvata entiset professionalismin ja byrokratian tekniikat ja linkittää julkisen sektorin organisaatioiden tavoitteet ja toiminta globaaliin kilpailutalouteen.

Markkinamuotoisuudessa on kyse siitä, että uusi yhteinen tarkoitusten peruste on selviytyminen markkinoilla, jossa arvojen sijaan korostuvat henkilökohtaiset motiivit ja oman edun tavoittelu. Koulutusmarkkinat rohkaisevat yksilöitä välineellisyyteen ja individualismiin uudenlaisen antisosiaalisen identiteetin luomisen kautta. Markkinataloudessa nojataan ajatukseen, että kilpailu on luonnollinen tila ja oppilaat voidaan sijoittaa, arvottaa ja tuotteistaa koulutusmarkkinoilla. (Ball 2001, 30–32.) Kansainvälisesti vertaillen markkinamuotoisuus ei ole edennyt Suomen yleissivistävässä koulutuksessa erityisen pitkälle (Jauhiainen & Rinne 2012, 142).

Johtamisella Ball (2001, 33–34) viittaa liikkeenjohdollisiin oppeihin ja managerialismiin uusina julkisen sektorin valtamalleina, jotka korvaavat vanhat professionaalis-eettiset hallintajärjestelmät. Managerin tehtäviin kuuluu työntekijöiden sitouttaminen organisaatioon ja uusien asenteiden sekä kilpailu- että yrityskulttuurien juurruttaminen heihin. Uudessa johtamisessa vaaditaan opettajilta erinomaisuutta sekä tilivelvollisuutta ja he joutuvat yhä vahvemman kontrollin kohteeksi. Ballin mukaan vaarana on, että se johtaa professionaalisen identiteetin ja ammattiliittoon kuulumiseen perustuvan solidaarisuuden katoamiseen. Johtamisvastuuta delegoidaan ja arviointisysteemien kautta työntekijät valjastetaan itseään valvoviksi toimijoiksi.

Suorituskeskeisyydessä puolestaan on kyse siitä, että työntekijät ovat jatkuvan ja tulvivan arvioinnin kohteena liittyen heidän suorituksiinsa. Yksilöt joutuvat aina miettimään, tekevätkö työnsä tarpeeksi hyvin. Yhdessä edellisten teknologioiden kanssa suorituskeskeisyys vaikuttaa ihmisten välisiin suhteisiin ja rooleihin kouluorganisaatioissa. Nämä näkyvät muun muassa siten, että stressi ja paineet lisääntyvät ja kouluelämän seurallisuus rappioituu. (Ball 2001, 24–35.)

Risto Rinne (2001, 93) puolestaan puhuu uudesta neo-liberalistisesta koulutuspolitiikasta käsitteellä ”kolmas aalto”, joka on ollut vastaus toisen aallon meritokratian ideologian aiheuttamaan pettymykseen. Uusi kolmas aalto on merkinnyt koulutuspoliittista ohjelmaa, joka sisältää ainakin seuraavat elementit:

1. Koulupiirien joustavuus ja kouluvalinnan vapaus
2. Koulujen profiloituminen ja kilpailuasetelma suhteessa toisiinsa
3. Lainsäädännöllinen höllentäminen
4. Yrittäjäyys ja managerialismi kouluihin
5. Koulujen vapaus suhteessa opetuksen sisältöihin ja toteuttamiseen
6. Byrokratian korvaaminen markkinavetoisuudella
7. Valtionosuuden könttäsäminä
8. Tulostavuuellisuus ja menestyvien koulujen palkitseminen
9. Kattava arviointi koskien koulujen toimintaa ja opettajien työtä

10. Erikoiskoulujen salliminen
11. Koulujen yksityistäminen
12. Maltillisuus julkisen puolen rahoituksessa ja investoinneissa

2.4 Suomen uusliberalistisen koulutuspolitiikan vaikuttajat

Suomessa uusliberaalia koulutuspolitiikkaa ovat edistäneet niin ylikansalliset kuin kansallisetkin toimijat. Ylikansallisista toimijoista suuri vaikutus Suomen koulutuspolitiikkaan on ollut erityisesti OECD:llä sekä EU:lla. OECD on maailmalla vaikutusvaltainen koulutuspolitiikan asiantuntijaorganisaatio ja sillä on paljon tutkimus ja kehittämistoimintaa joiden pohjalta se laatii jäsenmailleen toimenpidesuosituksia. Suomalaisia kouluja on esimerkiksi kehoitettu tulosvastuullisempaan otteeseen ja arvosteltu koulujen liiallista rahoittamista. Organisaation maa-analyysit ovat saaneet jäsenmaissa huomattavaa painoarvoa. (Laukkanen & Ollikainen 2001, 56; Ahonen 2003, 168–172.) Maaraporttien laatimisessa asiantuntijoina on konsultoitu keskuspankin johtoa sekä muita korkea-arvoisia liike- ja virkamiehiä. OECD:n toteuttama politiikka on perustunut talousliberalismiin ja kapitalistiseen markkinatalouteen, jossa julkisten palvelujen määrä on minimoitu. (Patomäki 2007, 71.)

Maaraporttien lisäksi OECD on arvioinut jäsenmaidensa koulutussaavutuksia PISA – ohjelman avulla (Antikainen & Rinne 2012, 452). PISA–tutkimukset ovat hyvin laajoja koulutuksen vertailututkimuksia ja niihin osallistuu myös joitakin OECD:n ulkopuolisia maita (Lindström 2006, 25). OECD on julkaissut tutkimuksia vuodesta 2001 lähtien kolmen vuoden väliajoin (Laukkanen & Ollikainen 2001, 43). Koulutussaavutusmittausten näkyvyys on lisääntynyt 2000- luvulla (Ahonen 2012, 172), ja OECD on hyödyntänyt jäsenmaihinsa vaikuttamisessa vertaispainetta, joka syntyy analyyseistä seuraavista keskusteluista ja vertailuista (Laukkanen & Ollikainen 2001, 46).

Vuoden 2001 PISA -menestys Suomessa oli vertaansa vailla. Lukutaidon osalta Suomi oli vertailumaiden paras, mutta menestyi loistavasti myös luonnontieteissä ja matematiikassa. (Uusikylä 2006, 15). Suomi menestyi varsin hyvin myös vuoden 2003 PISA testeissä kognitiivisten saavutusten suhteen. Menestymistä tuki myös vahva erityisopetus ja heikoimman neljänneksen pärjääminen suhteellisen hyvin. (Puhakka 2006, 7–9.) Lisäksi Suomessa oli heikosti suoriutuvia oppilaita vertailumaista vähiten. Myöskään koulujen väliset erot eivät olleet suuria 2001 vuoden mittauksissa. Tämä oli yhteinen piirre kaikissa Pohjoismaissa. (Lindström 2006, 25–26.)

Sittemmin tilanne voidaan katsoa kehittyneen epäedullisempaan suuntaan. Vuoden 2009 tulosten perusteella voitaneen päätellä, että suomalaisen koulutuksen nouseva kehitys näyttää

pysähtyneen ja koulutuksellisen tasa-arvon kehittämisessä on havaittavissa merkkejä heikkenemisestä sukupuolen, alueiden sekä koulujen suhteen. (Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo & Varjo 2011, 34.)

OECD:n ohella Euroopan unionin toiminta koulutuksen alueella on laajentunut viime vuosikymmeninä ja se on käynnistänyt ja rahoittanut erilaisia yhteistyöohjelmia jäsenmaidensa välillä. Myös EU on tuottanut vertailevaa koulutustietoa jäsenmaistansa. EU:n perustuslaillinen mandaatti ei kuitenkaan mahdollista varsinaista ylikansallisen koulutuspolitiikan harjoittamista. Niin sanottu Maastrichtin sopimus (1993) edellyttää, että EU kunnioittaa jäsenmaidensa toimivaltaa koulutuspolitiikassa. Monimuotoisuutta tulee kunnioittaa, eikä harmonisointia koulutuspolitiikan, järjestelmien tai opetussuunnitelmien osalta sallita. Toisaalta kuitenkin EU:n koulutusohjelmat ovat laajentuneet sellaisella vauhdilla, että sen rooli vain koulutuspolitiikan tukijana on kyseenalaistettu. Koska EU:n rakenteissa harjoitettava koulutuspolitiikka ei ole mahdollista, on harmonisointia edistetty erilaisten poliittisesti sitovien julistusten avulla. Esimerkiksi vuonna 1998 Sorbonnen julistus eurooppalaisen korkeakoulutuksen rakenteen harmonisoinnista sekä 1999 Bolognan julistus eurooppalaisen koulutusalueen luomisesta. (Laukkanen & Ollikainen 2001, 47–57.) Tulevaisuudessa EU:n harjoittama harmonisointipyrkimys tuskin entisestään hidastuu.

Kansallisesti etenkin julkisen koulukeskustelun suunnanmuutokseen vaikuttivat voimakkaasti STK:n (Suomen työnantajain keskusliitto, myöhemmin TT) kriittiset kiistakirjoitukset. Uusi retoriikka alkoi olla globaalia nationalismia myötäilevää ja kilpailukykyä korostavaa. (Kettunen, Jalava, Simola, & Varjo 2012, 46.) Sen oikeistoliberalistisissa kannanotoissa korostettiin oppimisen välineellisiä merkityksiä. Tasa-arvon ajatus näyttäytyi heille oikeutena saada kykijensä mukaista opetusta ja lahjakkuuksien erottelua, ei Bildung-perinteen mukaista universaalia sivistämistä. (Ahonen 2001, 161–162, 174–175.)

2.5 Uusliberalistiset koulutuspoliittiset uudistukset 1990-luvun Suomessa

Koulutusvalta oli peruskoulu-uudistusten jälkeen luovutettu hallintoviranomaisille ja vasta 1990-luvulla eduskunta havahtui tarkastelemaan koulun tilaa. Eduskunnasta tuli taas keskeinen koulutuspoliittinen toimija ja se teki vuosikymmenen alussa useita koulua koskevia lainsäädännöllisiä päätöksiä. Vaikka tehdyt uudistukset vahvistivat Suomen koulutusjärjestelmän markkinaperusteisuutta, vaikutuksensa oli myös kansalaisyhteiskunnalla, joka oli laman jälkeen alkanut yhä voimakkaammin puolustamaan yhteistä koulua (Ahonen 2002, 173; 2003, 176.).

Sirkka Ahosen (2003, 199) mukaan keskeisiä toimia koulutuksen uudistamiseksi olivat seuraavat: Hallinnon hajauttaminen 1986, valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 1990, 1991 säädetty koulupiirivapaus, koulun keskushallinnon supistaminen 1991, joustavan tuntijaon salliminen 1993, kuntien vapaus päättää valtionosuuksien käytöstä 1994, uudet opetussuunnitelman perusteet 1994 ja 1998 hyväksytyt uusi perusopetuslaki.

Seuraavaksi käyn yksityiskohtaisemmin läpi joitakin näistä merkittävistä uudistuksista. Koska Ahosen mainitsemien muutosten ohella myös voimistuva arviointikulttuuri on ollut osa koulujen keskinäistä kilpailuasemaa tukevaa muutosta, erittelen lopuksi lyhyesti myös sitä.

3.5.1 Koulupiirijako tuo vanhempien vapaan kouluvalinnan

Vuonna 1990 eduskunnassa käytiin keskustelua valtioneuvoston koulutuspoliittisesta selonteosta. Valtioneuvosto halusi säätää kunnan toiminnan rajoittamista koskevia lakeja, mikä johtaisi vanhempien vapaaseen kouluvalintaan kunnan sisällä. (Ahonen 2001, 166–168). Nähtiin, että koulutus tulee eriyttää asiakkaiden tarpeiden ja taloudellisten resurssien mukaan. Koulutukselliset valinnat ajateltiin inhimillisen toiminnan luonnollisina rationaliteetteina. Valintojen sosiaalista määrittämisyyttä ei tunnustettu. (Rinne 2001, 133–138.) Rintamalinjat muodostettiin jo keskustelun alkumetreillä. Uusliberalistinen ajattelu oli selvästi tullut tutuksi ja nähtävillä, mutta se myös jakoi poliittisia puolueita. (Ahonen 2001, 166–168.)

Vuoden 1898 koulupiiriasetus kumottiin lailla 1990-luvun alussa, mikä merkitsi perheille vapautta valita lapsensa koulu oman kuntansa sisällä. Tästä sai alkunsa koulujen välinen kilpailu, jossa koulut alkoivat erikoistua ohjelmiensa ja ympäristönsä suhteen. (Ahonen 2012, 166.) Koulujen profiloituminen tapahtui opetus- tai harrastustoimintaa eriyttämällä (Arhinmäki & Mäkinen 2001, 65).

Koulut alkoivat myös markkinoida itseään ja etenkin suurissa kaupungeissa mahdollistui vanhempien vapaa kouluvalinta. Niissä on hiljalleen syntynyt niin sanotut koulumarkkinat perinteisen oppilasaluejaon rinnalle. Piia Seppäsen mukaan kuitenkin Suomen koulutusjärjestelmän kohdalla olisi osuvampaa puhua julkiskoulumarkkinoista, sillä peruskoulut ovat julkisen vallan omistuksessa eivätkä samassa mielessä kilpaile keskenään kuin eri ylläpitäjien tarjoamat koulut kilpailisivat. (Seppänen 2001, 185–186.) Lisäksi Suomessa vallitseva valinnan vapaus voidaan nähdä rajallisena, koska mahdollisuutta olla valitsematta koulua lainkaan, ei ole. Voidaan myös kyseenalaistaa koulujen toimiminen täydellisesti markkinahenkisesti, sillä kysynnän puute ei johda koulujen konkurssiin ja lakkauttamiseen. Kuitenkaan pelkkä retorisen tason muutoskaan ei ole

merkityksetön sen luodessa kuvaa aktiivisesta niukoista koulutuksellisista resursseista kilpailevista oppilaista. (Aro 2001, 248.)

Sen lisäksi, että vanhemmat saivat vapauden valita koulun lapselleen, myös kouluille tuli mahdolliseksi valikoida osa oppilaistaan. Perusopetuslaki velvoittaa kyllä kouluja ottamaan paikallisen kouluhallinnon määrittämän määrän mukaan oppilaita ilman valikointia. Oppilasvalikointi liittyy hallinnon hajauttamisen politiikkaan ja tulevaisuudessa jää nähtäväksi missä määrin kunnalliset kouluhallinnot tulevat sallimaan tällaista koulujen harjoittamaa oppilasvalintaa. (Seppänen 2001, 186.)

Vanhempien valta suhteessa kouluihin sekä opettajiin kasvoi kouluvalintapolitiikan seurauksena. Se on lisännyt vanhempien taholta tulevia vaatimuksia liittyen opetuksen laatuun ja yksilölliseen opetukseen. (Jauhiainen & Rinne 2012, 136–137.) Jyrki Hilpelä (2001, 152–153) pohtii sitä, onko peruskoulussa sijaa enää yhteiskunnallisille tavoitteille silloin kun vanhempien mieltymykset alkavat ohjata koulutusratkaisuja. Joutuuko humanistinen ja yleissivistävä koulutus taistelemaan paikastaan, sen saadessa ns. hyödyttömän opetusaineksen leiman?

Olli Poropudaksen ja Raimo Mäkisen mukaan kouluvalinnan vapaudesta seuraa koulujen sosiaalinen profiloituminen, kun erikoistuneisiin kouluihin päätyvät lähinnä hyväosaisten lapset. Etenkin peruskouluvaiheessa tapahtuva reitinvalinta on ongelmallista. Koulutusputket johtavat yksilöiden erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin ja statuksiin. Heidän mukaansa vallitseva kehityskulku on myös yhteiskunnan yhtenäisyyden kannalta kyseenalainen, sillä yhtenäisyyden muotoutuminen edellyttää eri sosiaaliryhmistä tulevien lasten mahdollisimman pitkää yhteistä koulupolkua. Ilman tätä ei yksilöiden välille synny yhteistä todellisuutta, kieltä eikä kokemusta. Seurauksena on eripuraisuudessa elävä, konflikteille altis luokkayhteiskunta. (Poropudas & Mäkinen 2001, 28–29).

3.5.2 Uusi tuntijako ja opetuksen sisällöllinen valinnaisuus

Vapaan kouluvalinnan lisäksi voidaan puhua opetuksen sisältöihin liittyvästä valinnaisuudesta. Vuonna 1992 opetusministeriö valmisti peruskoululle uuden tuntijaon, jossa koulutusvaltaa opetuksen sisällön suhteen siirrettiin yksittäisille kouluille ja oppilaille. (Ahonen 2003, 182.) Kouluilla on mahdollisuus, toki rajallinen, tarjota erilaisia valinnaisia kursseja sekä erimittaisia opintoja myös yhteisissä opinnoissa. Paavo Arhinmäen ja Raimo Mäkisen mukaan näin mahdollistuu myös niin sanotusti sosiaaliseen taustaan kytkeytyvä väärin valitseminen, joka johtavaa oppilasta heikompaan asemaan ikäluokassansa. Vanhempien rooli ja osaaminen koulureitin valinnan ohjaajana

korostuu. Jatko- ja syventävät kurssit muistuttavat merkityksiltään entistä tasokurssijärjestelmää. (Arhinmäki & Mäkinen 2001, 69–70.)

3.5.3 Valtionosuusjärjestelmän uudistaminen

Vuonna 1991 sinipunahallituksen jälkeen valittu oikeistokeskustalainen hallitus ajoi asioita eteenpäin. Kuntien valtionosuusjärjestelmä tuli uudistetuksi siten, että laki salli/velvoitti kuntien itse jakaa resurssinsa sosiaalitoimen, terveydenhuollon ja koulutuksen välillä. (Ahonen 2001, 167–168.) Valtionavustus muuttui korvamerkityistä avustuksista laskennallisperusteisiin avustuksiin. Aiemmin valtionavut seurasivat kuntien itsemäärittelemiä koulumenoja, mutta uudistuksen myötä kunnan mahdollisuus vaikuttaa avun suuruuteen huomattavasti vähentyi. (Sarjala 2008, 178–179.)

Koulun keskinäinen kilpailuasetelma syntyi sen kautta, että valtioavun määrä oli riippuvaista oppilasmäärästä muuttuessaan menoperusteisesta yksikköhintaiseksi (Suopohja & Liuskari 1998, 11–13). Yliopistoissa osa rahoituksesta perustui tuloksellisuuteen, mutta tämä käytäntö ei toistaiseksi ainakaan ulottunut peruskoulutasolle. (Hirvi 1996, 52).

3.5.4 Uudet opetussuunnitelman perusteet

Kouluhallinto ja ammattikasvatus yhdistyivät hallinnon hajauttamisen hengessä ja niiden tehtäviä vähennettiin. Uutena toimijana ja koulutuksen suunnittelijana sekä arvioijana aloitti opetushallitus. Keskustelu opetussuunnitelman perusteiden uudistamisesta alkoi opetushallituksessa vuonna 1991. Opetussuunnitelma työ siirtyi komiteoilta virastoille ja virkamiestyön kautta työn byrokratisoituminen lisääntyi, vaikkakin opetushallituksen julkilausuttuna tarkoituksena oli laajentaa työtä useille eri intressi ja asiantuntijatahoille. Tahot tuli kuitenkin olla opetushallituksen itsensä valitsemia. Opetushallinnossa työskenteli viranhaltioina myös TT:n ja talouselämän edustajia. Opetussuunnitelma työssä sivuutettiin kasvatustieteellinen asiantuntemus ja kansalaisjärjestöjen ym. lähinnä kulttiin. Kouluilta saatu palaute sai sen sijaan enemmän painoarvoa. (Ahonen 2001, 168–169.)

Opetussuunnitelmassa valtioneuvosto antoi ainoastaan opetuksen yleiset valtakunnalliset tavoitteet joiden pohjalta opetushallitus laati opetussuunnitelman perusteet (Poropudas & Mäkinen 2001, 19). Uusiin opetussuunnitelmiin haluttiin lisää yksilöllistä ja koulukohtaista joustovaraa (Lindström 2006, 20).

Laman seuraukset opetussuunnitelmassa näkyi yrittäjyyden merkityksen korostumisena. Sivistys nähtiin välineellisempänä kuin aiemmin Bildung -perinteessä. Toisaalta opettajilta välittynyt

huoli koskien yhteisöllisyyden ja koulujen identiteetin heikkenemistä johti siihen, että opetussuunnitelman perusteisiin saatiin myös annos pedagogista restorationismia. Ääri-liberalistinen sivistysnäkemys ei siis saanut yllätystä suomalaisessa koulutuspolitiikassa, vaan ymmärrettiin myös yhteisen arvopohjan merkitys. (Ahonen 2001, 170–179, 197.)

3.5.5 Uudet koululait

Vuoden 1995 vaaleissa poliittiset voimasuhteet muuttuivat ja sosiaalidemokraatit nousivat Suomen suurimmaksi eduskuntapuolueeksi. Opetusministerin ja opetusministeriön kansliapäällikön paikka menivät kokoomukselle, joista jälkimmäistä hoiti aiemmin opetushallinnon johdossa toiminut Vilho Hirvi. Hän perusti koululakiuudistusta varten parlamentaarisen laajapohjaisen komitean, jonka seurauksena koulutuspolitiikan 1980-luvulta lähtien vahvistunut virkamiesvetoisuus heikkeni. (Ahonen 2001, 171–172.)

Komitea keskusteli erimielisten intressitahojen kanssa muun muassa koulujen markkinoistamisesta ja yksityistämisestä, kouluvalinnan vapaudesta, oppivelvollisuuden aikaistamisesta ja erityislasten asemasta. Yhteisen koulun tulevaisuus näyttäytyi jokseenkin epävarmalta. Keskenään vastakkaisia kantoja edustivat esimerkiksi työnantajat ja palkansaajat sekä Opettajien ammattijärjestö ja Suomen Kuntaliitto. Palkansaajien järjestö SAK ja Opettajien ammattiliitto kantoivat huolta koulutuksellisesta eriarvoistumiskehityksestä. Opettajat kannattivat tulostamien sijaan koulujen rakentavaa ohjausta. Kantaaottavien suuri määrä oli osoitus koulutuspolitiikan politisoitumisesta. Se liitettiin osaksi laajempaa hyvinvointivaltiokeskustelua. (Ahonen 2001, 172–174.)

Komitea päätyi torjuvaan asenteeseen suhteessa peruskoulutason yksityistämiskehitykseen. Kouluvalinnan vapautta se kuitenkin lisäsi, mutta jätti asiassa kunnille liikkumavaraa. Erityislasten kohdalla komitea nojasi inklusion periaatteeseen. Koululakiesitys saapui eduskuntaan vuonna 1997, jossa sitten käytiin kiivasta keskustelua asian tiimoilta. (Ahonen 2001, 173–174.) Eduskunnassa erimielisyyksiä ilmeni vasemmiston ja oikeiston välillä. Kun oikeisto kannatti kilpailun lisäämistä kannustavana voimana, niin vasemmisto vastusti yksityiskoulujen perustamista ja ostopalvelujen käyttöönottoa. Pauli Kettunen, Marja Jalava, Hannu Simola & Janne Varjo (2012, 49–52) kuvailevat perusopetuslain olevan kompromissi tasa-arvo ajattelun ja markkinaliberalismin välillä.

Eduskunnan sivistysvaliokunta teki komitean lakiesitykseen muutoksia vahvistaen esimerkiksi alueellista tasa-arvoa ja oppilaan oikeutta lähikouluun. Vanhempien vapaata kouluvalintaa rajoitettiin estämällä sisäänpääsyttökinnot peruskoulutasolla. Tulosten arviointi tulisi keskittää vain keskeisten

opetuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen. Vaikka sivistysvaliokunnan kanta oli markkinavastainen, ei se merkinnyt uudensuuntaisen lainsäädännön peruuntumista. (Ahonen 2001, 175.)

Eduskunta hyväksyi sivistysvaliokunnan muokkaaman lakiesityksen ja se astui voimaan vuonna 1999. Uudistuksessa peruskoululaki muutettiin perusopetuslaiksi, jossa koulutuksen tehtävässä ei painottunut sen sivistys tai kasvatus tehtävä vaan tulosvastuullinen koulutuspalvelujen tuottaminen. (Ahonen 2003, 177–178.) Uudessa laissa kuitenkin legitimoitiin jo tapahtuneet muutokset, sen sijaan, että luotaisiin puitelainsäädäntöä tuleville uudistuksille (Hirvi 1996, 88).

Vuoden 1999 koululaeissa luovuttiin kuntien hallintoa ja koulutuksen järjestämistä koskevasta yksityiskohtaisesta säätelystä (Poropudas & Mäkinen 2001, 19). Uudet lait sallivat koulujen toimia hyvin toisella tavalla kuin aiemmin harjoitetun normiohjauksen aikana. Yhteisistä tavoitteista huolimatta koulut saivat suunnitella opetuksen sisällöt vapaasti, kuitenkin niin, että läpäisisivät ulkopuolisen arvioinnin kriteerit. Vanhemmilla oli kouluvalinnan vapaus niissä rajoissa jossa se ei loukannut toisten oppilaiden oikeutta opiskella omassa lähikoulussaan. (Ahonen 2001, 177–178.)

Vaikka osittain uusien lakien voimaantulo voidaan nähdä uusliberalistisen hengen vahvistumisena, sen osittaisessa rajoittamisessa on ollut kyse valistuksen hengen mukaisen koulutuksen puolustamisesta. (Ahonen 2001, 178.) Martti Kuikan näkemyksen mukaan peruskoululaissa on jopa humanistinen sävy. Se painottaa oppilaiden kasvattamista ihmisyyteen ja eettiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, sekä elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamista. (Kuikka 2001, 177.) Poropudaksen ja Mäkisen näkemys uudesta koululainsäädännöstä on, että vaikka se ei edistä sosiaalisten ryhmien välillä olevaa kuilua, se ei myöskään aktiivisesti velvoita toimenpiteisiin, joilla oppimiseroja voitaisiin lieventää (Poropudas & Mäkinen 2001, 29).

3.5.6 Arviointi osana uutta koulukulttuuria

Arviointiin pohjautuva ohjausjärjestelmä on perua anglo-amerikkalaisesta yliopistolaitoksesta ja sen tarkoitus oli saattaa yliopistojen resurssointi riippuvaiseksi ulkoisesta arvioinnista. (Poropudas & Mäkinen 2001, 20–21).

Suomessa vanha ohjausjärjestelmä korvautui 1990-luvulla arviointikulttuurilla. Arviointi kohdistuu tavoitteiden saavuttamiseen, toiminnan laadukkuuteen ja taloudellisuuteen. Arviointi toiminnalla halutaan korvata jälkikäteisseuranta, jossa seurattiin etukäteen määriteltyjen yksityiskohtaisten tavoitteiden saavuttamista. Nyt lainsäädäntö määrittelee koulutukselle sen

yleisluontoiset tavoitteet, mutta järjestäjillä on vapaus valita keinot näihin tavoitteisiin pääsemiseksi. (Poropudas & Laukkanen 2001, 20, 174.)

Koululainsäädäntö edellyttää kaksitahoista arviointia. Ensinnäkin koulut, kehittääkseen omaa toimintaansa, arvioivat itse omaa toimintaansa. Toisaalta keskushallinto eli opetusministeriö ja opetushallitus järjestävät arviointeja, joihin kunnilla on velvollisuus osallistua. (Poropudas & Laukkanen 2001, 20.) Arvioinnin tarkoituksena on tiedon tuottaminen toisaalta koulutuksen järjestäjien tekemän kehittämistyön tueksi, sekä toisaalta perheille koulutuksellisten valintojen pohjaksi (Jalava, Simola & Varjo 2012, 96). Avoimen arvioinnin uskotaan lisäävän vanhempien ja lasten luottamusta koulutukseen. Arvioinnin ja koulutuksen laadun parantamisen avulla toteutetaan myös kunnallista demokratiaa. (Lindroos 2001, 121.)

Suomalaisen koulutuksen arviointipolitiikka nousi julkisuuteen sitä kautta kun joidenkin lehtien toimittajat vaativat koululautakunnilta yksittäisten koulujen arviointitietoja julkaistakseen paikallisten koulujen paremmuuslistoja. Asian tiimoilta tehtiin oikeuslaitoksessa keskenään ristiriitaisia päätöksiä. Helsingissä Helsingin sanomat päätyivät laatimaan ja julkistamaan koulujen väliset paremmuuslistat. Myöhemmin tällaisia koulujen paremmuuslistoja ei kuitenkaan julkisuudessa juurikaan ole nähty. Sen sijaan on tyydytty vertailemaan ainoastaan peruskoulun päättävien keskiarvoja. Kunnissa kouluviranomaisten keskuudessa sekä laajemmin poliitikkojen keskuudessa vallitseekin vahva konsensus sen suhteen, ettei tällaisia koulujen paremmuuslistoja suosita. (Rinne ym. 2011, 47–50.) Kari Uusikylän (2006, 16–17) mukaan peruskoulujen ranking listaukset olisivat vahingollisia leimaavuutensa ja luokittelunsa vuoksi. Ne voisivat johtaa heikompien koulujen osalta moraalien ja opiskelumotivaation romahtamiseen ja toivottomuuden tunteeseen. Vaikutukset voivat ulottua lasten elämään ja identiteetin rakentumiseen kokonaisvaltaisemminkin. Ei-toivotuissa kouluissa myös opettajat leimautuvat ja tyhmäksi itsensä tulkitsevat lapset ajautuvat elämässään helposti sivuraiteille. Uusikylän mukaan on olemassa lisäksi asioita, joita ei voida mittareilla mitata. Tällaisia ovat esimerkiksi lasten tunne-elämään, moraalisiin ja sosiaalisiin taitoihin liittyvät kyvyt. Silti ne ovat oppimisen kannalta olennaisia asioita. (Uusikylä 2006, 77–78.)

Suomi eroaa muista Euroopan valtioista siinä mielessä, että yksittäisiin peruskoulun opettajiin ei ole kohdistettu ylhäältäpäin tai ulkoapäin tehtävää arviointia. Sen sijaan opettajien tiukkaa hallinnointia harjoitettiin Suomessa ennen 1980-luvulla käynnistyneitä uudistuksia. (Jalava ym. 2012, 100.)

Opetusministeriö asetti koulutuksen arviointineuvoston alkavaksi vuonna 2003. Heidän tehtävänä oli koulutuksen järjestelmä-, tila- ja teema-arviointi sekä oppimistulosten arviointi. Lisäksi suunnitteilla oli erilaisia hankkeita opetuksen järjestäjien tukeen muun muassa koulutuksen

arvioinnissa, laatupalkintoihin, ja arviointimenetelmien kehittämiseen. Arviointineuvoston asema Suomen koulutuksen arviointiosaamisen kehittäjänä ja verkottajana on ollut keskeinen. (Rinne ym. 2011, 21–22.)

3 TASA-ARVO, KILPAILU JA KOULUTUS

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen viimeisessä luvussa käsitelen kohdistetummin kahta tutkimukseni kannalta olennaista käsitettä: tasa-arvo ja kilpailu. Vaikka ne eivät ole käsitteellisesti toinen toistensa täydellisiä vastakohtia, niin tässä tutkimuksessa ne kuitenkin asettuvat ikään kuin vastakkain. Silloin kun koulutus on tasa-arvoista, ei kilpailulle ole sijaa. Toisaalta taas kilpailu asettaa osalliset aina keskenään paremmuusjärjestykseen, eivätkä he näin ollen voi olla keskenään tasa-arvoisessa asemassa. Koska edellisissä luvuissa on voimakkaammin kuvattu järjestelmän ja organisaation tasolla tapahtuvaa kilpailua, keskittyy tämä luku kuvaamaan käsitteitä enemmän yksilöiden tasolla.

3.1 Tasa-arvo yhteiskunnallisena periaatteena

Ihmisten välinen tasa-arvo voidaan nähdä yhtenä demokraattisen yhteiskunnan perusarvona ja –periaatteena. Se ei kuitenkaan ole mitenkään itsestään selvästi määriteltävissä, sillä yhteiskunnallisten käsitteiden määrittely ei tapahdu objektiivisessa tyhjiössä vaan keskustelijoiden asema vaikuttaa siihen, mikä määritelmä muotoutuu vallitsevaksi (Ahonen 2003, 10). Suomessa tasa-arvo käsitettä ei poliittisella kentällä voida liittää vain johonkin tiettyyn puolueeseen. Mikään puolue ei myöskään sanoudu suoranaisesti irti tasa-arvon ajatuksesta, mutta niiden tulkinnat käsitteestä poikkeavat toisistaan. (Meriläinen 2008, 72.)

Tasa-arvo käsitteen juuret liitetään useimmiten ranskan vallankumouksen aikoihin vuoteen 1789 ja siellä syntyneeseen iskulauseeseen ”vapaus, veljeys ja tasa-arvo”. Käsite liitetään erilaisten asioiden jakamisen oikeudenmukaisuuteen. Kyse voi olla esimerkiksi elinolosuhteista, tulojaosta tai koulutuksellisista mahdollisuuksista tai saavutuksista. (Espinoza 2008, 344–345.) Oikeudenmukaisuuden määrittely ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Oikeudenmukaisuus ei automaattisesti käsitä ajatusta tasa-arvosta, vaan osa ihmisistä voi kokea tasa-arvon myös epäoikeudenmukaisena toteutettavana periaatteena.

Mielestäni John Rawls tarjoaa kuitenkin mielenkiintoisen näkökulman tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatteiden suhteeseen. Hänen mukaansa yhteiskunnat ovat moniarvoisia ja niissä syntyy erilaisia intressiristiriitoja, jotka kuitenkin on mahdollista ratkaista nojaamalla niin

sanottuun julkiseen järkeen. Julkisen järjen perustana on jonkinlainen yhteinen oikeudenmukaisuuskäsitys (1996, 214–115.) Rawlsin mukaan yhteiskunnan oikeudenmukaisuus periaatteet tulisi luoda sellaisesta kuvitteellisesta alkuasetelmasta käsin, jossa kaikki osalliset ovat keskenään tasa-arvoisia sekä moraalisia, rationaalisia ja vapaita, omaa etuaan ajavia yksilöitä. Tästä lähtökohdasta käsin osalliset määrittelisivät oman yhteiskuntansa yksilöön kohdistuvat oikeudet, velvollisuudet sekä sen miten yhteiskunnallinen hyvä jaetaan. Rawlsin teoriaan kuuluu myös oletus siitä, että yhteiskunnalliset instituutiot eivät kohtele eri yksilöitä eri tavoin. Näin toimien kuvitteellisen alkuasetelman pohjalta Rawls uskoo, että myös yhteiskunnallinen tasa-arvo toteutuu. (Rawls 1973, 11, 120, 504).

4.1.1 Tasa-arvo yhtäläisenä mahdollisuutena koulutukseen

Tässä tutkimuksessa tasa-arvon periaate kiinnostaa erityisesti koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Koulutuksellinen tasa-arvo sisältää tasa-arvon vaatimuksia esimerkiksi sukupuolesta, asuinpaikasta kuin sosioekonomisesta asemasta riippumatta.

Joseph Farrel (1999, 159) erottelee toisistaan koulutuksellisen tasa-arvon tasoja tai ulottuvuuksia. Ensimmäinen ulottuvuus on tasa-arvoinen pääsy koulutukseen, mikä merkitsee sitä, että kaikkien eri sosiaaliluokkien lapsilla on yhtäläinen pääsy koulutukseen. (vrt. mahdollisuuksien tasa-arvo). Toinen tasa-arvon ulottuvuus liittyy eri taustaisten lasten yhtäläisiin mahdollisuuksiin selvittää läpi jokaisen kouluasteen. Kolmannessa ulottuvuudessa on kyse tuloksista. Keskeistä on se, onko erilaisista taustoista tuleville lapsille mahdollista oppia samantasoiset tiedot ja taidot. Viimeinen ulottuvuus koskee lopputuloksia ja linkittää koulutuksellisen tasa-arvon työmarkkinoiden toimintaan. Kyse on siitä, missä määrin nämä eri sosiaaliluokkien lapset myöhemmässä elämän vaiheessaan voivat elää tulojen ja työelämän asemien suhteen samantasoisia elämää.

Pyrkimys mahdollisuuksien tasa-arvoon lienee yleisin, muttei kuitenkaan kaikkein radikaalein ajatus koulutuksellisesta tasa-arvosta. Vielä syvempää tasa-arvoa tavoitellaan silloin kun nähdään tasa-arvon näkökulmasta, että lapset ovat kyvyiltään tasavertaisia ja että kaikki epätasaisuudet tulosten suhteen ovat seurausta ulkoisista tekijöistä. Tällöin nähdään, että on pyrittävä vaikuttamaan juuri näihin ulkoisiin olosuhteisiin. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi kotioloihin vaikuttamista tai ainakin koulun pyrkimystä heikentää vaikeiden kotiolojen vaikutusta. Kyse on ikään kuin korjaavista liikkeistä koulun toimesta. Suurin osa sosiaalitieteilijöistä kuitenkin tunnustaa ja hyväksyy lasten välillä vallitsevat perinnölliset erot sekä jotkin haasteelliset ympäristölliset tekijät. Olennaisena

kuitenkin nähdään, ettei muiden ulkoisten tekijöiden anneta vahvistaa edelleen eroja lasten koulumenestyksessä. (Rex 1989, 11.)

3.2 Kilpailu osana modernia yhteiskuntaa

Kapitalistisissa demokraattisissa maissa kilpailu on ollut itsestään selvä toimintatapa jo useita vuosikymmeniä (Fûlop 2008, 171.) Erityisesti modernissa taloustieteessä kilpailun käsite on ollut hyvin keskeinen ja sitä on pidetty ideaalina toimintatapana talouden alueella (High 2001, 13). Sen sijaan sosialistisissa maissa kilpailu ei ollut sallittua, vaan se oli ideologisella tasolla tuomittua toimintaa. Kuitenkin myös aiemmissa sosialistisissa Itä- ja Keski-Euroopan maissa poliittiset muutokset ovat johtaneet uudenlaiseen asenteeseen suhteessa kilpailuun. (Fûlop 2008, 171.)

Käsitykset kilpailun alkuperästä eroavat toisistaan. Toiset tutkijat korostavat kilpailua kulttuurisena tapahtumana ja korostavat ympäristön vaikutuksia ja sosiaalista oppimista. Sosiaalidarwinistisen tai evoluutioteorian näkökulmasta kilpailu taas näyttyy luonnollisena olemassaolon taisteluna, jossa ainoastaan paremmat yksilöt selviävät hengissä. Tätä näkemystä edustavat tutkijat korostavat biologian ja temperamentin vaikutuksia yksilön kilpailuun suhtautumisessa (Koski & Nummenmaa 1995, 341.)

Kuitenkaan nykymerkityksessään kilpailulla ei yleensä viitata eloonjäämistäisteluun, vaan sillä on hyvin monimuotoisia ja yksilöllisiä merkityksiä (Heikintalo & Keskinen 2005, 69). Luonnonkilpailun ja vihamielisyyden sijaan ihmiset ovat rakentaneet yhteiskuntansa kumppanuuden ja vastavuoroisuuden periaatteille (High 2001, 381).

4.2.1 Kilpailu sosiaalisessa toiminnassa: kilpailu versus yhteistyö

Kilpailua on menneellä vuosisadalla tutkittu lähinnä suhteessa yhteistoimintaan. Ensimmäiset tällaiset tutkimukset tehtiin jo 1920-luvulla. (Koski & Nummenmaa 1995, 340 – 342; Ames 1984, 177.) Kuitenkin 1990-luvulla kilpailun käsite sai myös uusia ulottuvuuksia, eikä sitä nähty ainoastaan yhteistyön vastakohtana. Muutos lienee yhteydessä sosialistisen järjestelmän romahtamiseen. Koska sosialistisissa valtioissa kilpailua oli ollut kiellettyä, herätti romahdus epäilyksen siitä, ettei kilpailulla olisi ainoastaan negatiivisia seurauksia. (Fûlop 2008, 174–175.)

Tutkijoiden välillä on ollut erimielisyyksiä siitä kumpi edistää parempaa suoriutumista, kilpailu vai yhteistyö (Franken & Brown 1995, 175). Osa menneiden vuosikymmenten tutkijoista on pyrkinyt löytämään yhteistyön paremmuudelle niin moraalisia kuin järjellisiäkin perusteita. Kilpailu on nähty

sellaisena tuhoavana voimana sosiaalisissa suhteissa, joka saa aikaan ahdistusta, vihamielisyyttä, pelkoa, huonoa vuorovaikutusta sekä vilppiä. Etenkin seitsemänkymmentä luvulla koulukasvatuksessa painotettiin kilpailun sijaan yhteistyötä. (Fûlop 2008, 173.)

Sosiaali- ja kasvatopsykologiassa kilpailun tutkimuksen pioneerina voidaan pitää Morton Deutschia. Hän pyrki osoittamaan, että yhteistyön kautta saavutetaan niin yksilön kuin yhteisönkin näkökulmasta suuremmat hyödyt kuin kilpailulla. Tämän vuoksi kilpailun sijaan olisi keskityttävä yhteistyöhön. (Fûlop 2008, 172.)

Emmy Pepitone erittelee teoksessaan ”Children in cooperation and competition” kilpailun ja yhteistyön yhtäläisyyksiä ja eroja. Useimmiten yhteistyöhön liitetään ajatus sosiaalisesta toiminnasta kun taas kilpailua määritellään voimakkaammin individualistiseksi toiminnaksi. Kummassakaan toimintamallissa yksilöt eivät kuitenkaan toimi eristyksissä muista ihmisistä, joten ne ovat selkeästi määriteltävissä sosiaalisiksi tilanteiksi. Molemmissa osallisten välillä vallitsee riippuvuussuhde, joka syntyy yhteisestä tavoittelusta lopputuloksesta tai palkinnosta. (Pepitone 1980, 67.)

Yhtäläisyyksien lisäksi kilpailun ja yhteistyön ehdoissa vallitsee myös huomattavia eroavaisuuksia. Niiden osallisten välillä vallitseva riippuvuussuhde on erilainen. Yhteistyössä toimittaessa yhden yksilön menestyminen tai epäonnistuminen on myös muiden osallisten lopputuloksena. Kilpailutilanteessa taas toisen menestys on esteenä toisen menestykseen, joten vastapuoli on pyrittävä kukistamaan. (Pepitone 1980, 67–68.) Kilpailuun perustuvassa arviointijärjestelmässä on tavoiteltavaa, että oppilaat vertailevat suorituksia toistensa suorituksiin (Ames 1984, 179). Oppilaiden kilpailuttaminen parempien arvosanojen saavuttamiseksi on näkökulmaltaan varsin konservatiivinen, kun taas yhteistyötä painottava lähestymistapa linkittyy humanismiin sekä oppimispsykologiaan. (Ediger 2000, 14–16.)

On osoitettu, että yhteistyöllä voidaan vahvistaa sosiaalisia suhteita kun taas kilpailulliset tilanteet lisäävät jännitteitä yksilöiden välillä. Ne luovat siis luonteeltaan hyvin erilaiset sosiaaliset kentät. Se painotetaanko kilpailua vai yhteistyötä on riippuvaista kulttuurista ja yhteiskunnasta. Tällä on luonnollisesti vaikutuksensa myös yhteisössä kasvaviin lapsiin. Kilpailullisissa toimintatavoissa lapsille asetettavat vaatimukset ovat hyvin toisenlaiset kuin yhteistyötilanteissa (Pepitone 1980, 68–69.) Yhteistyötä painottavassa näkökulmassa oppilaat eivät asetu toisiaan vastaan ja opettaja toimii luennoitsijan sijaan ikään kuin oppilaiden ohjaajana. Yhdessä suunnitellaan oppisisältöjä ja oppimisen tapoja. Numeraalista oppilaiden vertaamista ei nähdä olennaisena seikkana, koska kaikki lapset ovat hyvin erilaisia erilaisine tarpeineen ja toiveineen. (Ediger 2000, 17–20.)

4.2.2 Onko kilpailu motivaatiota voimistava vai heikentävä voima?

Kilpailua on tutkittu usein yhteydessä motivaatioon. Kilpailutoimintaa oikeutetaan usein sillä ajatuksella, että se kasvattaa suoriutumismotivaatiota. Motivaation nähdään puolestaan ylläpitävän kilpailuinnokkuutta, joten niiden välillä voidaan nähdä olevan kehämäinen, interaktiivinen suhde. (Heikintalo & Keskinen 2005, 75.)

Oppimisessa motivaation merkitys on keskeistä, sillä se usein vaatii pitkäjänteistä toimintaa. Kuitenkin merkityksellistä on se, onko oppija motivoitunut ulkoisesti vai sisäisesti. Tutkimustulosten mukaan jälkimmäinen, sisäisesti motivoitunut oppija muistaa oppimansa pidempään. Sisäisessä motivaatiossa kyse on halusta oppia oppimisen vuoksi eikä palkkion saavuttamisen toivossa. (Heikintalo & Keskinen 2005, 76–77.) Sisäisesti motivoituneet oppilaat suorittavat tehtävät paremmin kuin ulkoapäin motivoituneet. Tämä näkyy niin määrällisinä kuin laadullisina piirteinä suorittamisessa. Tutkimukset todistavat, että sanallisella kannustamisella ja kehumisella on sisäistä motivaatiota lisäävä voima, kun taas ulkoiset rangaistukset ja palkkiot vähentävät sitä. On myös osoitettu, että sisäinen motivaatio kasvaa onnistumisten myötä. Fairin ja Sylvesterin mukaan tästä voidaankin päätellä, että opetustilanteissa tulisi pyrkiä luomaan lapsille kokemuksia onnistumisesta varhain ja toistuvasti (Fair & Sylvesteri 1992, 3–9).

Myös toisenlaisia näkemyksiä kilpailun vaikutuksesta motivaatioon on esitetty. Marlow Ediger esimerkiksi puoltaa kilpailua koulussa useista eri syistä. Ensinnäkin hän uskoo, että kilpailu auttaa oppilaita saavuttamaan ne tavoitteet, jotka valtio on määritellyt. Kasvavat testitulokset antavat motivaatiota niin opettajille kuin oppilaillekin. Lisäksi Ediger näkee koulujen toisiinsa vertaamisen mediassa positiivisena asiana, sillä uskoo sen antavan heikosti menestyville kouluille lisäpontta oman toimintansa kehittämiseen. Motivaattorina toimii ulkopuolelta tuleva paine. Yhdysvalloissa on osavaltioita, joissa koulujen konkurssiin ajautuminen on mahdollista, mikäli oppilaat eivät saavuta valtion määräämiä tavoitteita. Kouluja ei kuitenkaan lopeteta, mutta ne saattavat joutua palkkaamaan uuden rehtorin tai opettajia vanhojen tilalle (Ediger 2000, 14–21.)

Martha Fûlopin mukaan se onko kilpailu sosiaalisena voimana tuhoava vai rakentava, on riippuvainen sen moraalista. Epärehellisessä kilpailussa yksilöt tekevät mitä tahansa voittaakseen toisen: pettävät, luistavat säännöistä, lahjovat tai vääristelevät tuloksia. Myös kilpailuttamisen rakenteisiin liittyvät asiat kuten sääntöjen reiluus ja arvioinnin läpinäkyvyys ovat olennaisia seikkoja. (Fûlop 2008, 175.)

Heikintalo ja Koskinen muistuttavat, että opettaja pystyy vaikuttamaan siihen, millainen kilpailutilanteen luonne on. Onko se raivoisaa voitontavoittelua vai rauhanomaista toimintaa?

Kilpailun ei aina välttämättä tarvitse suuntautua muita oppilaita vastaan, vaan voidaan yhdessä kilpailla vaikka luontoa vastaan (Heikintalo & Keskinen 2005, 72–73.)

Heleena Lehtonen on yksi suomalaisista yhteistoiminnallisen oppimisen ja osallisuuden puolestapuhujista. Hän näkee koulun tehtävänä myös heikommassa asemassa olevien oppilaiden osallistamisen ja aktivoimisen yhteiskuntaan. Koulun ei Lehtosen mielestä kuitenkaan nykyisellään nähdä tukevan lasten motivaatiota vaan tukahduttavan näiden luonnollisen uteliaisuuden ensimmäisten kouluvuosien aikana. Lehtonen näkee myös oppilaiden kilpailuttamisen vaarallisena toimintatapana synnyttäessä väärintyyppistä yrittämistä, epäonnistumisen pelkoa sekä kateuden kulttuuria. (2006, 11, 22–27.)

4.2.3 Suhtautuminen kilpailuun

Ihmisten suhtautuminen kilpailuun on monitahoista. Osa nauttii kilpailemisesta ja pystyy hyödyntämään sitä elämässään. Toisille kilpailu on tuottanut huonoja kokemuksia ja suhtautuminen voi olla negatiivista. (Heikintalo & keskinen 2005, 67, 73.) Suhtautumisessa kilpailuun eri sukupuolten välillä on eroavuuksia. Pojat ovat kilpailutilanteissa itsevarmempia ja tarkempia omasta statuksestaan, kun taas tytöillä on enemmän taipumusta yhteisöllisen koheesion luomiseen. (Fair & Sylvesteri 1992, 3–9). Yksilöiden halun kilpailla vaikuttavat muun muassa kodin ja koulun tarjoamat kilpailukokemukset oppimistilanteissa (Koski & Nummenmaa 1995, 341).

Franken ja Brown (1995, 175–182) selvittivät tutkimuksellaan miksi ihmiset pitävät kilpailusta. He löysivät tutkimuksessaan viisi erilaista syytä sille miksi ihmiset pitävät kilpailusta. Ne olivat:

1. Tarve voittaa
2. Kilpailu on tapa parantaa omaa suoriutumistaan (ilman erityistä tarvetta voittaa)
3. Kilpailu lisää motivaatiota asettamalla riman suoriutumiselle
4. Halu suoriutua hyvin
5. Mieltyminen vaikeisiin tehtäviin

4 METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen perustana olevaa metodologiaa sekä tutkimuksen etenemistä vaihe vaiheelta. Aluksi esittelen tutkimuskysymykset, joihin tutkimukseni on tarkoitus antaa vastauksia. Tämän jälkeen esittelen tutkimussuuntaukseksi valikoitunutta fenomenografista tutkimusotetta. Lopuksi erittelen tutkimusprosessini kulkua aineistonkeruusta sen analyysiin ja pohdin oman tutkimukseni kannalta keskeisiä eettisiä kysymyksiä.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä peruskoulun opettajilla on kilpailusta peruskoulutuksessa. Tutkin ilmiötä kolmella eri tasolla, joista kukin taso näyttäytyy omana tutkimuskysymyksenään. Makrotasolla olen kiinnostunut kilpailun yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Mesotaso edustaa välitasoa, jossa on kysymys kilpailun ilmenemisestä organisaatiotasolla. Mikrotasolla sen sijaan huomio kohdistuu kouluarjessa oppilaiden välillä ilmenevään kilpailuun. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on kilpailun yhteiskunnallisista ulottuvuuksista?
2. Millaisia käsityksiä opettajilla on peruskouluorganisaatioiden välisestä kilpailusta?
3. Millaisia käsityksiä opettajilla on oppilaiden välisestä kilpailusta peruskoulussa?

4.2 Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena

Tutkimuksen tekeminen vaatii tutkijalta erilaisten metodologisten valintojen tekemistä. Nämä valinnat eivät saa olla mielivaltaisia, vaan ne tulee muodostaa tutkimuksen tavoitteen perusteella. Tieteellistä empiristä tutkimusta voidaan tehdä määrällisesti tai laadullisesti. Tällöin tutkimuskohdetta lähestytään erilaisista lähtökohdista, ontologisista ja epistemologisista

olettamuksista ja periaatteista käsin. Käsillä oleva tutkimus lukeutuu luonteeltaan laadulliseksi tutkimukseksi ja niinpä se noudattaa laadullisen tutkimuksen periaatteita.

Laadullisesta tutkimuksesta voidaan puhua myös ymmärtävänä ihmistieteenä, jolla viitataan siihen, että pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien oman näkökulma (Raatikainen 2005, 8). Tutkittava on osa samaa merkitysten täyteistä maailmaa kuin tutkittavakin, vaikkakaan se ei ole voinut muodostua täysin samankaltaiseksi. Ellei näin olisi, tutkija ei kykenisi ymmärtämään tutkittavaa, sillä ymmärtäminen voi tapahtua ainoastaan kontekstissa, jossa asioilla on merkitys. (Varto 2005, 7–13, 28–35, 83–84.)

Tutkimukseni kohteena ovat tutkimushenkilöiden käsitykset. Koska fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus joka on kiinnostunut ihmisten käsityksistä merkityksineen, valikoitui se tutkimukseni metodologiseksi pohjaksi. Fenomenografiassa käsityksiä pyritään kuvailemaan, analysoimaan, tulkitsemaan sekä ymmärtämään. Ihmisten nähdään antavan samalle ilmiölle tai asialle toisistaan eroavia merkityksiä. Fenomenografia ei välttämättä typisty ainoastaan tutkimus- ja analyysimenetelmäksi, vaan kyseessä voi olla koko tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–165; Uljens 1989, 10.) Tutkimuksessani fenomenografinen metodologia näkyy kuitenkin voimakkaimmin juuri analyysin suorittamisessa.

Fenomenografinen tutkimussuuntaus sai alkunsa Göteborgissa Ference Martonin tutkimuksista (Metsämuuronen 2008, 35). 1970-luvulla Marton tutki tiedonmuodostusta eri tieteenaloilla sekä oppimiskäsityksiä yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Hän teki havainnon siitä, että tietyn kulttuurin, yhteisön tai yhteiskunnan sisällä on aina rajallinen määrä tapoja kokea ja käsittää jotakin tiettyä ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Martonin oppien mukaan meillä on kuitenkin vain yksi yhteinen maailma, josta muodostamme toisistaan poikkeavia käsityksiä. Niinpä fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata käsityksissä ilmenevää vaihtelua. Vertailua voidaan tehdä joko tietyn ihmisryhmän sisällä tai yhden ihmisen erilaisten käsitysten suhteen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 116–117 ; Goman & Perttula 1999, 122.) Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat peruskoulunopettajien erilaiset käsitykset tutkimusaiheesta.

Fenomenografian tieteenfilosofiset taustaoletukset ovat lähellä fenomenologiaa ja konstruktivismia. Ero fenomenologiaan on kuitenkin siinä, että fenomenologiassa pyritään tutkittavien kokemusten ja käsitysten kautta sisään itse ilmiön olemukseen, kun taas fenomenografiassa vertaillaan käsityksissä ilmeneviä eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.) Käsityksistä ollaan kiinnostuneita riippumatta siitä, onko niillä mitään yhteyttä tutkittavan henkilön välittömiin kokemuksiin (Marton 1988, 153–154). Ontologisten sitoumusten suhteen fenomenografia voidaan paikantaa konstruktivismin ja realismin välille. On olemassa kaikille

yhteinen todellinen maailma, mutta se ei näyttäydy ihmisille sellaisenaan. Miellämme maailman eri tavoin erilaisten suhteiden kautta. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.)

Fenomenorafinen ihmiskuva määrittelee ihmisen tietoisena, aktiivisesti käsityksiä rakentavana olentona, joka kykenee tuomaan näitä käsityksiä kielellisesti esille. Niinpä tutkijan tulee ymmärtää millä tavalla käsitteet eli ajatusrakenteet rakentuvat ihmisten mielissä. Tätä varten tutkimukselle olisi edullista, että tutkija perehtyisi ennen tutkimuksen tekoa kognitiiviseen psykologiaan. (Syrjälä ym. 1994, 122, 132). Itse olen jossain määrin perehtynyt kognitiiviseen psykologiaan yliopistossa tarjotun kurssin kautta. Valitettavasti tutkimusekologisista syistä syvällisempi perehtyneisyys tätä tutkimusta varten ei kuitenkaan ollut mahdollista.

4.3 Tutkimuksen suorittaminen

Fenomenografiseen tutkimukseen ryhtyvän tutkijan on ensin teoreettisesti perehdyttävä siihen tiedonalaan, jota koskevia käsityksiä hän aikoo tutkia. Syvä perehtyneisyys kasvattaa tutkimuksen validiutta sekä mahdollistaa syventävien tutkimuskysymysten laatimista. Myös aihetta koskeviin ristiriitaisiin teorioihin on syytä perehtyä. (Syrjälä ym. 1994, 134.) Vankka teoreettinen perehtyneisyys mahdollistaa myös merkitysten tarkastelun objektiivisemmin (Goman & Perttula 1999, 113). Teoreettisten lähtökohtien pohjalta tutkija tekee tutkimuksensa ongelmanasettelun (Syrjälä ym. 1994, 134).

Edellinen kappale kuvaa tutkimusprosessini alkuvaiheita, joka alkoi perusteellisena teoreettisena perehtymisenä tutkimusaiheeseen. Jonkin verran olin perehtynyt aiheeseen aiempien opintojen kuluessa. Kiinnostukseni uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan ja siihen liittyvään kilpailuilmioon oli herännyt muun muassa professori Juha Suorannan teoksen ”radikaali kasvatus”(2003) myötä. Kasvatustieteellinen kirjallisuus liittyen uusliberalistiseen koulutusajatteluun on pääasiassa ollut kriittistä, joten jouduin näkemään vaivaa löytääkseni myös vastakkaista näkökulmaa edustavaa kirjallisuutta. Tällaista edusti esimerkiksi Vilho Hirven kirjoittama teos ”Koulutuksen rytminvaihdos. 1990 – luvun koulutuspolitiikka Suomessa ” (1996).

Teoreettisen perehtymisen ja sen kirjoittamisen jälkeen muodostin tutkimukselle tavoitteet sekä tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymysten pohjalta laadin haastattelurungon (liite nro.1), jonka avulla suoritin tutkimusaineiston hankinnan. Seuraava alaluku kuvaa tarkemmin haastatteluaineiston hankinnan vaiheita yleisesti sekä oman tutkimukseni osalta.

5.3.1 Haastatteluaineiston hankkiminen

Haastattelu on menetelmänä varsin joustava ja sopiikin monenlaisiin tutkimustarkoituksiin. Menetelmä tulee kuitenkin valita aina siten, että se soveltuu juuri kyseisen ongelman ratkaisuun. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34.) Kun haluamme tietoa ihmisten ajattelusta tai toiminnasta, on haastattelu usein sopiva menetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72).

Haastattelun erottaa arkipäivän keskusteluista se, että haastattelulla on ennalta määritelty tarkoitus ja se tähtää tietynlaisen informaation keräämiseen. Toisaalta se eroaa tavallisesta keskustelusta myös siinä, että sen alkuunpanijana toimii aina haastattelija. Haastattelu myös yleensä etenee haastattelijan, ei haastateltavan ehdoilla. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41–42.)

Haastattelut voidaan suorittaa avoimena, puolistrukturoituna tai strukturoituna haastatteluna. Kun strukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat tiukasti ennalta suunniteltuja valmiine vastausvaihtoehtoineen, sisältää puolistrukturoitu haastattelu avoimempia haastatteluteemoja. (Järvinen & Järvinen 1996, 102.). Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu onkin lähempänä syvähaastattelua. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että haastateltavalta voidaan kysyä mitä tahansa. Tutkittavalta pyritään saamaan tietoa, joka on merkityksellistä tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelman kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Olin tehnyt päätöksen suorittaa tutkimuksen haastattelemalla peruskoulun opettajia puolistrukturoidun haastattelun avulla. Arja Kuula (2006, 136–142) muistuttaa portinvartioiden roolista tutkimusluvan saamisessa. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi julkisella sektorilla lupa olisi pyydettävä ensin hallinnollisilta elimiltä ja organisaatiolta itseltään.

Otin siis yhteyttä sähköpostitse erääseen Pirkanmaalaisen sivistysosaston opetuspäällikköön ja anoin lupaa haastatella kyseisen kunnan opettajia. Luvan saatuani lähestyin ensin koulujen rehtoreita ja pyysin heiltä apua opettajien innostamiseen ja motivoimiseen tutkimukseen osallistumista varten. Lopulta lähetin opettajille sähköpostia joka sisälsi kutsun haastatteluun sekä tarpeellisen informoinnin tutkimuksen tarkoituksesta ja suorittamisesta (liite nro.2). Vapaaehtoisia opettajia ilmoittautui minulle varsin niukasti. Kuitenkin käyttämällä lisäksi niin sanottua lumipallomenetelmää, sain kasaan kahdeksan opettajaa eri kouluista. Opettajien joukossa oli pääosin alakoulun opettajia, mutta myös kaksi yläkoulussa opettanutta opettajaa. Sukupuolijakauma oli sellainen, että seitsemän opettajista oli naisia ja yksi mies.

Ennen varsinaisia haastatteluja tutkija voi testata laatimaansa haastattelurunkoa esihaastattelulla, jonka perusteella hän voi vielä muokata esimerkiksi teemojen esittämisjärjestystä. Esihaastattelun perusteella voidaan tehdä myös olettamuksia haastattelujen pituudesta. Myös turhat haastattelijan tekemät virheet, joita esiintyy esihaastattelun aikana, voidaan karsia pois varsinaisesta

haastattelutilanteesta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 72–73.) Suoritin esihaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja tutun opettajan avustuksella. Kyselin häneltä haastattelu kysymyksiä, ja hän antoi palautteen kysymysten laadusta. Osa kysymyksistä oli esimerkiksi järkevämpää esittää selkokielisemmin ja osaa kysymyksistä piti tarkentaa.

Ennen haastattelujen suorittamista on päätettävä myös haastattelupaikasta ja ajankohdasta. Haastattelupaikan tulisi olla mahdollisimman häiriötön tila ja tutkija voi pyytää haastateltavalta, että tämä ehdottaisi jotakin paikkaa. Useimmiten se on koti, jokin julkinen tila tai työpaikka. Lisäksi tutkijan on huolehdittava, että hänellä on haastattelutilanteeseen tarvittava välineistö. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 73–75.) Annoin opettajien valita paikan ja ajan haastattelun suorittamiselle. Seitsemän opettajaa halusi haastattelun tapahtuvan koululla, mutta yhtä opettajista haastattelin tämän omassa kodissa. Mukanani minulla oli nauhuri, jonka avulla sain nauhoitettua haastattelut myöhempää aukikirjoitusta varten.

Haastattelut tapahtuivat pääosin rauhallisissa tiloissa, mutta parissa haastattelussa ilmeni myös pieniä ulkopuolisten aiheuttamia häiriöitä. Haastattelutilanteet olivat suhteellisen rentoja ja aitoja kohtaamisia. Itseni kohdalla tein havainnon, että mitä useamman haastattelun olin suorittanut sitä luontevammin osasin suhtautua seuraavaan. Pidinkin tärkeänä omaa rentoutumistani, sillä uskon, että rennossa ilmapiirissä haastateltavaan on helpompi luoda syvempi kontakti ja luottamus. Toisaalta mikäli tutkija tilanteessa on jännittynyt, sitä ei mielestäni kannata peitellä, vaan pikemminkin siitä voi kertoa haastateltavalle. Tämä jo voi itsessään rentouttaa tutkijaa ja toisaalta tehdä haastattelutilanteesta rehellisempää.

Haastattelun päätyttyä pyrin litteroimaan eli kirjoittamaan ne auki mahdollisimman pian. Haastattelut olivat kestoiltaan puolesta tunnista lähes tuntiin ja haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 110 sivua. Litteraatiot tein sanatarkasti, mutta jätin pois turhat sanat toistot, naurahdukset ja epäselvät äännähdykset.

5.3.2 Aineiston fenomenografinen analyysi

Aineiston analysointia varten tutustuin useampaan tutkimukseen jossa oli käytetty fenomenografista analyysimenetelmää. Vaikutti siltä, että jokaisen tutkimuksen kohdalla analyysiä oli sovellettu oman tutkimuksen kannalta mielekkääksi ja kaikille yhteistä selkeästi etenevää kaavaa oli vaikea hahmottaa.

Sen sijaan Anneli Niikon (2003, 33) tutkimuskirjallinen kuvaus fenomenografisen analyysin vaiheista tarjosi varsin selkeän kaavan analyysin etenemisestä, minkä vuoksi päädyin käyttämään sitä

oman tutkimukseni analyysin sovelluspohjana. Niikon mukaan analyysi aloitetaan lukemalla aineisto huolella läpi pyrkien saamaan siitä aluksi jonkinlaisen kokonaiskäsityksen. Tutustumisen jälkeen tutkija alkaa etsimään tekstistä tutkimusongelmiensa kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Huomio ei kiinnity itse tutkittaviin, vaan ainoastaan siihen mitä he ilmaisevat. Luettuani koko aineiston ensin kahteen kertaan aloin käydä sitä läpi tutkimuskysymys kerrallaan. Tiettyyn tutkimuskysymykseen vastaavat ilmaisut yliviihasin aina tietyllä värillä jotta ne erottuisivat toisistaan. Lisäksi poimin aineistosta muita ilmaisuja jotka olivat tutkimusaiheen kannalta mielenkiintoisia. Leikaten ja liimaten siirsin kaikki merkitykselliset ilmaukset tutkimuskysymysten mukaisesti omiin tiedostoihinsa. Huomasin, että ilmausten jatkokäsittely olisi helpompaa, mikäli ne olisivat yksinkertaisemmassa muodossa. Niinpä käännsin jokaisen ilmaisun yleiskielelle säilyttäen ilmaisun ydinmerkityksen. Tässä yksi esimerkki käännöksestä:

Alkuperäinen ilmaisu:

Mun mielestä se on tällähetkellä niin tämmönen yleinen yhteiskunnan kovan kovien arvojen, jotka niinku tän yhteiskunnan henkeen kuuluva, joka lisääntyy nää kovat arvot. Toisaalta myös nää pehmeet arvot siinä, mutta kyllä...

Käännös:

Yhteiskunnassa lisääntyvät samanaikaisesti niin kovat kuin pehmeätkin arvot.

Merkityksellisten ilmausten etsimisen jälkeen tutkija alkaa ryhmittelemään löytämiään merkityksellisiä ilmauksia teemoiksi. Teemat syntyvät vertailemalla ilmausten yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Analysoidessaan ja tulkitessaan aineistoa tutkijan on pyrittävä sulkeistamaan omat ennakko-oletuksensa tutkittavasta ilmiöstä ja sukeltamaan tutkittavien omaan elämismailmaan. (Niikko 2003, 34–36.) Aloitin teemojen muodostamisen tulostamalla kaikki yleiskielelle käännetty ilmaisut paperille. Tämän jälkeen leikkasin jokaisen ilmaisun erilleen toisistaan. Asetin ilmaisut pöydälle ja mietin mahdollisimman avoimin mielin, millaisia suurempia teemoja niistä voisi muodostaa. Sain muodostettua yhteensä viisi teemaa.

Analyysin seuraavassa vaiheessa muodostetut teemat käännetään kategorioiksi, joiden tulee olla selkeässä suhteessa toisiinsa nähden. Tarkoitus on, että jokainen kategoria kertoo jotain erilaista tavasta käsittää tai kokea tietty ilmiö. Kategoriat muodostavat alatason kategorioiden joukon ja usein analyysi päätetään tähän. Kuitenkin Niikon mukaan analyysi jää tällöin vaatimattomaksi ja siksi hän esittää analyysille vielä vaiheen, jossa kategorioista muodostetaan kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita, joissa ilmaistaan laadullisesti erilaisia tapoja

käsittää tietty ilmiö. (Niikko 2003, 26–37.) Aloitin kategorisoinnin tarkastelemalla aina yhden teeman alaisia ilmauksia kerrallaan. Vertailin ilmauksia toisiinsa etsien niistä laadullisia yhtenevyyksiä sekä eroja. Tämän perusteella jaoin ilmaisut kategorioihin eli luokkiin, joille kullekin annoin luokkaa kuvaavan nimen. Näin kullekin teemalle muodostui 3-7 alaluokkaa. Jatkoin analyysiä kirjoittamalla kullekin alakategorialle oman kuvauskategorian, joka sisältää kunkin kategorian keskeisimmät laadulliset piirteet. Jokaisen ilmaisun oli sisällyttävä kuvauskategoriaan joskin abstraktimmassa muodossa kuin se alun perin oli ilmaistu.

Lopuksi loin teemoista, kategorioista ja kuvauskategorioista kolme sivuisen taulukon, joka muodostaa tutkimukseni keskeisimmät tulokset. Martonin ja Boothin (1997, 136) mukaan kyseessä on niin sanottu tulosavaruus, jossa ilmenee muodostettujen kategorioiden väliset loogiset suhteet.

Tulokset avataan raportin tulososiossa siten, että ne ilmaistaan mahdollisimman autenttisesti muodossa, eli siten kuin tutkittavat ovat ne ilmaisseet. Niikon (2003, 39) mukaan lopulliset tulokset pyritään esittämään arkikielellä, jotta sensitiivisyys käsitysten ja kokemusten semanttiselle sisällölle säilytetään.

5.3.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tieteellisen tutkimuksen tekemistä tulee aina ohjata tietyt eettiset periaatteet ja normit. Tutkimuseettiset normit sitovat tutkijaa ainoastaan ammatillisesti, eivät laillisesti. Lisäksi eettiset normit ovat usein tulkinnanvaraisia, mutta niiden yhteisenä lähtökohtana on kuitenkin ihmisarvon kunnioittamisen periaate. Se edellyttää informanttien itsemääräämisoikeuden kunnioittamista, kaikenlaisen vahingon välttämistä sekä yksityisyyden kunnioittamista ja suojelua. (Kuula 2006, 50–64.)

Tutkimukseni tekemisessä nämä periaatteet näyttäytyvät muun muassa siten, että haastateltavien opettajien osallistuminen tutkimukseen perustui vapaaehtoiseen suostumukseen. Suostumusta edelsi haastateltavien informoiminen, jonka tein kirjallisesti sähköpostin muodossa. Kuulan (2006, 99) mukaan tutkittavia tulee informoida paitsi tutkimuksen aiheesta ja tavoitteista myös aineiston käsittelystä.

Lisäksi tutkimukseen tekoon kuuluva anonyymiteetin periaate velvoitti minua poistamaan tutkimusraportistani sellaiset tunnistetiedot, jotka saattaisivat paljastamaan opettajien henkilöllisyyden. Koulun tai paikkakunnan nimi oli siten perusteltua jättää mainitsematta. Opettajat eivät välttämättä halua omien henkilökohtaisten näkemystensä tulevan julki esimerkiksi omissa

työyhteisöissään. Mikäli opettajien ideologiset näkemykset poikkeavat koulun hallinnon tai johdon näkemyksistä, voi paljastumisella olla opettajan kannalta epäedullisia seurauksia.

5 OPETTAJIEN KÄSITYKSET PERUSKOULUTUKSESSA ILMENEVÄSTÄ KILPAILUSTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Luvut rakentuvat siten, että kukin viidestä alaluvusta vastaa analyysin tuloksena syntyneitä teemoja. Teemoja löytyi yhteensä viisi: kilpailu yhteiskunnallisena ilmiönä, peruskoulujen välinen kilpailu, oppilaiden välinen kilpailu peruskoulussa, kilpailu opettajan työssä sekä kilpailu tulevaisuuden peruskoulutuksessa. Edelleen näiden lukujen alaluvut muodostuvat analyysissä syntyneistä kategorioista. Näissä luvuissa avaan luokista muodostettujen kuvauskategorioiden sisältöä lukijalle yksityiskohtaisemmin kuin ne ovat tulostaulukossa esitelty.

Uljensin mukaan fenomenografisen tutkimuksen kategoriat voidaan esittää toisiinsa nähden kolmessa erilaisessa suhteessa: horisontaalisessa, vertikaalisessa tai hierarkisessa. Horisontaalisessa kuvauksessa kategoriat ovat keskenään tasa-arvoisia ja sen mukainen kuvaustapa on yleisin fenomenografisessa tutkimuksessa. Vertikaalisessa kuvauksessa kategoriat asetetaan järjestykseen jonkin tietyn kriteerin perusteella. Hierarkisessa kuvauskategoriassa toiset kategoriat katsotaan jollakin tavalla kehittyneemmiksi tai laaja-alaisemmiksi kuin toiset. (Uljens 1989, 46–51.) Tämän tutkimuksen kategoriat ovat toisiinsa nähden horisontaalisessa järjestyksessä, eli mikään kategoria ei ole toista kategoriaa merkittävämpi missään suhteessa.

5.1 Kilpailu yhteiskunnallisena ilmiönä

Koska peruskoulu on kiinteä osa yhteiskuntaa, on ilmiön tarkastelu tutkimuksessa laajemmasta perspektiivistä käsin perusteltua. Tämä teema lähestyy kilpailuilmiötä makrotason näkökulmasta ja siinä piirtyvät esiin opettajien käsitykset kilpailusta yhteiskunnallisena ilmiönä, sen alkuperästä ja seurauksista. Toisaalta esille nousee myös kilpailu osana kouluinstituution ideologista kenttää. Näiden perusteella ”Kilpailu yhteiskunnallisena ilmiönä” -teeman alaisia kategorioita muodostui yhteensä kolme: kilpailun alkuperä ja olemus, kilpailu osana kouluinstituutiota ja kilpailuyhteiskunnan seuraukset.

Kilpailun alkuperä ja olemus

Ihmisillä on paljon erilaisia kokemuksia ja käsityksiä kilpailusta, sillä se on hyvin arkinen osa elämäämme. Käsityksemme kilpailun alkuperästä tai olemuksesta saattavat vaikuttaa suhtautumiseemme kilpailua kohtaan. Esimerkiksi joku saattaa nähdä kilpailun evolutiivisena välttämättömyytenä, kun taas toiselle voi olla kyse ihmisten välisestä vapaaehtoisesta leikistä. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä kilpailua lähestytään erityisesti poliittisten valintojen näkökulmasta. Todellisuudessa kilpailu on hyvin monitasoinen ilmiö ja sitä voidaan tarkastella myös muista näkökulmista.

Haastatellut opettajat pohtivat kilpailuilmion alkuperää ja useat heistä näkivät, että ihmisellä ilmenee synnynnäinen ja luonnollinen taipumus kilpailemiseen. Kaikilla ihmisillä on myös tarve menestyä elämässään. Kilpailullisuus tulee jo pienelle lapselle ikään kuin äidinmaidossa. Osalla tämä kilpailuvietti nähtiin olevan voimakkaampi kuin toisilla, mutta kuitenkin sitä uskottiin ilmenevän kaikenlaisissa ihmisryhmissä.

Mä uskon, että se on niin syvällä meissä ihmisissä. Että ainahan sä arvotat itseäsi jonkun toisen niinku... Että ooksä kauniimpi kun toi kaveri tai onko sulla parempi palkka tai...

Kilpailua selitettiin myös traditioiden kautta. Nähtiin, että ajan myötä kilpailun läsnäoloon on totuttu. Osittain kilpailun katsottiin juontavan juurensa uskontoon ja luterilaiseen kilvoittelun perinteeseen. Ihanteina on pidetty sääntillisyyttä ja täsmällisyyttä sekä kilvoittelua monissa asioissa. Biologiaan ja traditioon nojaavien selitysten ohella opettajat katsoivat kilpailulla olevan yhteytensä myös harjoitettavaan kilpailukyky-politiikkaan. Kilpailua nähtiin edistettävän esimerkiksi määrärahojen kautta.

Kilpailun uskottiin liittyvän lähes kaikkeen ihmisen toimintaan. Ihmiset kilpailevat jatko-opintopaikoista, työpaikoista, jopa puolisoista. Opettajat pitivät kilpailua ihmisten väliseen toimintaan kuuluvana automaationa ja he totesivat myös, että mikäli sitä ei tiedosteta tai sitä ruokitaan, se voi lisääntyä. Yksilöllisen kilpailun sijaan useat haastateltavista näkivät yhteisöllisen kilvoittelun ja yhteistyön hyväksyttävämpinä ihmisten välisinä toimintatapoina.

Mää käyttäisin sitä sanaa et kilvoittelua tavallaan niinkun parempien asioiden puolesta. Et sillon jos se on sitä, niin silloinhan sillä on hyviäkin vaikutuksia. Mut jos se on asettaa yksilöt ja ryhmät toisiaan vastaan ni silloin se on huonoa kilpailua.

Kilpailu osana kouluinstituution ideologiaa

Opettajat pohtivat kilpailuun suhtautumista kouluinstituutiossa sen historian eri vaiheissa. Heidän mukaansa yksilöllinen kilpailu on ollut aina luonnollinen osa koululaitosta. Ennen peruskoulua koulutusjärjestelmä oli jakautunut kahtia kansakouluun ja oppikouluun, mikä aiheutti kilpailun

syntymistä oppilaiden välille. Aiemmin kilpailua harjoitettiin muutenkin runsaammin, usein liikunnan muodossa. Ilmapiirin kuvattiin olleen kaiken kaikkiaan kilpailuhenkisempi. Eräs opettajista muisteli omia peruskouluajojaan seuraavasti:

No ensinnäkin mulle tulee tietysti omat kokemukset jostakin siis tämmöinen urheilukilpailut ja sellaset kilpailut, että ne on semmosia tietysti, että mitä paljon silloin harrastettiin. Ja onneks niistä on päästy nyt vähän pois, mutta että, et semmosta se on hyvin kilpailukeskeistä silloin aikoinaan.

Opettajat näkivät, että vaikka koululaitoksen suhde kilpailuun oli aiemmin myönteisempää, alkoi se hiljalleen muuttua. Kilpailun ajatus ei sulautunut yhteen peruskoulun idean kanssa, joka korosti yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia. Opettajat totesivat, että vaikka kilpailua edelleen esiintyy, on nyky-yhteiskunnassa jokaisella mahdollisuus kouluttautua. Kilpailuun kiinnitetään myös eritavalla huomiota kuin ennen ja sitä on ainakin jonkin verran pyritty vähentämään. Nykyisen peruskoulun ja uuden opetussuunnitelman perusteiden ei koettu juurikaan kannustavan yksilölliseen kilpailuun vaan päinvastoin yhteisölliseen toimintaan ja kilpailuun itsensä kanssa. Sen katsottiin painottavan pehmeämpiä arvoja. Akateemisten taitojen ohella opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan voimakkaasti myös ei-akateemisia taitoja kuten sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Näitä taitoja ei opettajien näkemyksen mukaan kilpailun avulla kyetä vahvistamaan.

Mun mielestä se on tosi hyvä uudistus nyt. Et siellä on sitä huomioidaan sitä tota tavallaan lasta yksilöllisesti, mut myöskin siin ryhmässä. Ja tavallaan ne sellaset muut taidot kun akateemiset on nostettu sieltä voimakkaasti esiin. Et se ei oo niin sitä semmosta tiedon jakamista vaan siellä on oikeesti tätä sosiaalista kanssakäymistä korostetaan ja yhdessä olemista ja yhdessä tekemistä. Että mä luulen, et jos me osataan, ni silloin semmost oikeenlaista kilpailua sen perusteella voitais saada sinne kouluun. Eikä pelkästään sitä, että tavoitellaan jotakin matikan numeroita. Vaan et se voi olla tavoitellaan sitä, et kuink me osataan olla toistemme kans täs porukassa.

Lähes kaikki opettajat kokivat, että yksilöiden välinen kilpailu ei kuulu koulumaailmaan, eikä koulun tehtävä ole oppilaiden keskinäinen kilpailuttaminen. Sen sijaan vapaa-ajalla tapahtuvaan vapaaehtoiseen kilpailemiseen suhtauduttiin myönteisemmin.

Kilpailuyhteiskunnan seuraukset

Haastateltavien opettajien mukaan elämme kilpailuyhteiskunnassa. He olivat varsin yksimielisiä siitä, että voimistuessaan kilpailulla tulee olemaan runsaasti haitallisia vaikutuksia niin yksilöille kuin koko yhteiskunnallekin. Kilpailun nähtiin aiheuttavan yhteiskunnallista eriarvoistumista ja ihmisten jakautumista menestyviin ja luovuttajiin, arvokkaisiin ja arvottomiin kansalaisiin.

Että ne, kenellä on valmiuksia ja lähtökohdat on parempia, ni heillä on mahdollista pärjätä elämässään ja monilla osa-alueilla äärimmäisen paljon. Ja sitten toiset, jotka eivät menesty siinä kilpailussa, luovuttavat...

Vaarana nähtiin myös nuoren ikäpolven syrjäytyminen sitä kautta, että heidän vahvuuksiaan ei tunnisteta. Erilaisten sairauksien ja psyyken ongelmien uskottiin lisääntyvän voimistuvan kilpailun seurauksena. Huolimatta voittojen tavoittelusta yhteiskunnan uskottiin kohtaavan myös taloudellisia ongelmia. Mikäli yhteiskunnalla ei ole yhteistä päämäärää ja keskitytään ainoastaan tehokkuuteen inhimillisten arvojen kustannuksella, yhteiskunnalta putoaa sen peruspohja.

Vaikka useat opettajista suhtautuivat kilpailuun pääosin kriittisesti, sillä nähtiin olevan negatiivisten puolien lisäksi myös hyviä puolia. Eräs opettajista varoitti myös liiallisesta ideologisuudesta suhtautumisessa kilpailuun. Vaikka haluamme ajatella, että kasvatuksen tulee olla pehmeätä, niin kuitenkin olemme ihmisiä ja kilpailu on osa ihmisluontoa. Lisäksi opettajat muistuttivat, että elämme yhteiskunnassa, jonka rakenteet nojaavat pitkälti kilpailuun. Ihmiset esimerkiksi päätyvät korkeisiin virkoihin ja politiikkaan kilpailun avulla. Asiakkaista ja hinnoista kilpaillaan. Kilpailun positiivisen puolena nähtiin, että se vie eteenpäin yhteiskuntaa ja kehitystä.

5.2 Peruskoulujen välinen kilpailu

Kun ensimmäisen teeman kohdalla kyse oli kilpailuilmion makrotason tarkastelusta, on tässä teemassa kyse mesotasosta, ja kilpailua tarkastellaan organisaatioiden välillä esiintyvänä ilmiönä. Mistä peruskoulujen välisessä kilpailussa on kysymys ja millainen asetelma nyky-Suomessa vallitsee peruskoulujen välillä? Suomessa yhtenäisellä tasa-arvoisella peruskoulutuksella on vuosikymmenien historia, mutta onko tilanne pysynyt ennallaan? Millaisia seurauksia peruskoulujen välinen voimistuva kilpailu mahdollisesti aiheuttaisi? Näihin kysymyksiin käsillä oleva teema antaa vastauksia. Teeman alaisia kategorioita muodostui yhteensä seitsemän ja ne olivat: peruskoulujen välinen kilpailuasetelma, peruskoulujen välisen kilpailun tarkoitus, peruskoulujen välisen kilpailun nykytila Suomessa, peruskoulujen profiloituminen, vapaa kouluvalinta, peruskoulujen ranking-listaaminen ja peruskoulujen välisen kilpailun seuraukset.

Peruskoulujen välinen kilpailuasetelma

Opettajien käsitys peruskoulujen välisestä kilpailusta oli, että kilpailu voi olla hyvin monenlaista vertailua koulujen välillä. Kilpailua voidaan käydä esimerkiksi taloudellisesta tehokkuudesta, menestymisestä, julkisuudesta, erikoistumisesta, oppilaista ja heidän vanhemmistaan. Voidaan myös

vertailla sitä, miten tietyn koulun oppilaat valmistuttuaan sijoittuvat työelämässä. Koulujen välisiä arviointeja järjestää muun muassa opetushallitus.

Ei, muuta ku sen, et välillä tulee sitte näitä jotakin sen verran, että oli tällänen opetushallituksen määräämä tämmönen oppimistulosten tota koe. Ei PISA tutkimus. Osallistu mejän koulu siihenki. Vaan siis tämmönen yheksäsluokkalaisten oppimisen arviointi. Ja sitte meille tuli siitä sitte tulokset, jossa sitten näkyy näitä yleisiä käyriä ja meidän koulun tulokset niissä käyrillä. Että semmosta tota noin niin meil on ollu.

Joidenkin haastateltavien kohdalla syntyi vaikutelma, että peruskoulujen välistä kilpailuilmiötä ei juurikaan ollut pohdittu tai problematisoitu, eikä koulujen välinen kilpailu juurikaan näkynyt haastateltavien opettajien omassa työssä. Esimerkiksi osalle opettajista peruskoulujen välinen kilpailu tarkoitti ainoastaan koulujen välisiä laulu- tai urheilukilpailuja. Näitäkin oli viimevuosina pyritty kyseisten opettajien kouluissa vähentämään. Opettajat kuitenkin pohtivat haastattelussa peruskoulujen välistä kilpailua potentiaalisella tasolla ja näkivät tärkeänä, että peruskoulujen välinen kilpailu ei niin sanotusti riistäydy käsistä vaan, että se pysyy kohtuuden rajoissa. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että opetuksen tasoa ja motivaatiota tulisi koulujen välisen vertailun sijaan pyrkiä edistämään pehmeämmillä keinoilla.

Peruskoulujen välisen kilpailun tarkoitus

Opettajien mukaan koulut pyrkivät kilpailun kautta lisäämään omaa ja asuinalueensa menestystä ja mainetta. Tarkoituksena on houkutella omaan kouluun niin sanotusti laadukkaampaa oppilas- ja opettaja-ainesta. Opettajien palkkaan koulun menestyminen ei vaikuta, mutta opettajille on helpompaa työskennellä ei-haastavien lasten parissa.

Niin sehän on vähän niinkun koulullekin aika helpotus, jos siel ei oo sitä kaikenlaista sakkia, jotka tuo sitä hankaluutta ja ongelmaa ja pulmaa siihen työhön. Et onhan se opettajalle aikamoisen haastavaa...et jos on paljon erityisiä.

Eräs haastateltavista näki, että koulujen välisen kilpailun tarkoitus on kehittää koko koululaitoksen toimintaa. Kyse on niin sanotusti parhaiden käytäntöjen löytämisestä. Menestyvät koulut voivat tarjota toimintamallin muille heikommin menestyville kouluille.

...tai siis ajatuksena siin on varmaan se, että sen koulun toimintaa kehitetään niin, että päästäs niihin tavoitteisiin. Et sitte katotaan ne, jotka on ollu parhaita, et mitä ne on tehny et ne on päässy sinne.

Opettajat arvelivat, että peruskoulujen välinen kilpailu mahdollistaa, että lapsista pystytään erottelemaan menestyksekkäät ja ei-menestyvät yksilöt. Kilpailu auttaa vanhempia valikoinnissa

siten, että he osaavat laittaa lapsensa maineeltaan parempiin kouluihin. Kouluihin jossa uskottiin olevan suotuisa oppimisympäristö ja motivoituneet oppilaat.

No mulle tulee ekana mieleen, et sillä tavotellaan sitä, että hyvien perheitten lapset saa olla kaltaisessaan seurassa ja menestyä hyvin ja toiset on sitten rypusakkia joiden ei tarvitsekaan niin välttämättä menestyä missään.

Peruskoulujen välisen kilpailun nykytila Suomessa

Eräs haastateltavista opettajista koki, että tilanne peruskoulujen välisen kilpailun suhteen on muuttunut Suomessa radikaalisti viimeisen vuosikymmenen kuluessa. Useilla opettajista oli lisäksi käsitys, että Suomessa peruskoulujen välinen kilpailu on voimakkainta pääkaupunkiseudulla. Siellä koulut erikoistuvat voimakkaasti ja ilmapiiri on siirtynyt lähemmäs bisnesajattelua. Lähikouluperiaate ei toimi täydellisesti Helsingissä vaan lapset jakautuvat kouluihin muun muassa sosiaalisen taustansa perusteella.

Jos lähetään ihan sieltä yläpäästä niin Helsingissä, kun on paljon siis kiertäny suomalaisia kouluja niin, ainakin tulee heti mieleen semmonen, et siellä on hyvin voimakkaasti jakautunu koulut vähän tälläsen niinku sosiaalisenkin ja tämmösen taustan perusteella, et siellä o hyvin paljon sellasii kouluja, jossa siellä sanotaan pellavapääkouluiksi ja sit on tämmösiä niin sanottuja maahanmuuttajakouluja...

Erityinen ongelma pääkaupunkiseudulla nähtiin olevan se, että monet vanhemmista eivät halua laittaa lapsiaan samaan kouluun maahanmuuttajaoppilaiden tai erityisoppilaiden kanssa. Sen sijaan taas maahanmuuttajavanhemmat haluavat lapsensa usein niihin kouluihin, joissa on jo muitakin maahanmuuttajaoppilaita. Tilanne on johtanut siihen, että joissakin kouluissa maahanmuuttajalasten osuus on jopa 60 % ja maahanmuuttajalasten suomenkielen oppiminen sekä yhteiskuntaan integroituminen on vaarantumassa.

Et siellä on selkeesti tuolla itä-Helsingis niin niil on oikeesti siis sellanen tarve saada sinne myös sitä kantaväestöä, jotta se ei niinku... Se vääristyy se koko koulusysteemi. Ja heil on tosi isot ongelmat esimerkisk sen kans, et luokas saattaa olla kymmentä kieltä ja suomenkielen puhujia tosi vähän. Elikkä ne lapset ei meinaa oppia sitä kieltä.

Opettajien käsityksen mukaan muualla kuin pääkaupunkiseudulla peruskoulujen välinen kilpailu on ollut ainakin toistaiseksi vähäistä. Ehkä jonkin verran kilpailua ilmenee kuitenkin muissakin suuremmissa kaupungeissa. Pirkanmaalla joistakin musiikkipainotteisista luokista ym. huolimatta nähtiin toimivan voimakkaasti lähikouluperiaate, eikä kilpailua esimerkiksi tietynlaisista oppilaista juurikaan ilmene. Kouluja ei myöskään voida jaotella hyviin ja huonoihin kouluihin.

Kaikille haastateltaville ei ollut selvää, missä määrin vanhemmilla on vapaus valita koulu lapselleen tai missä määrin koulujen on Suomessa mahdollista valikoida oppilaitaan. Eräs opettajista

epäili, että Suomessa peruskouluilla ei olisi mahdollisuutta torjua tietynlaisia oppilaita. Toinen haastateltava taas kertoi käsityksestään, jonka mukaan esimerkiksi Helsingissä toimiva Norssi valitsee oppilaansa, eikä kouluun hyväksytä oppilaiksi lapsia joilla esiintyy jonkinlaista haastetta oppimisen suhteen.

Ja kyllähän Helsingissä esimerkiks Norssi valitsee oppilaansa. Eli sinne valitaan, sinne pyritään. Eli sinne ei pääse oppilaaksi jos on jotakin ns. vaikeutta. Eli yritetään saada semmonen ei ihan normaalijakauma, vaikka nimi sanookin.

Peruskoulujen profiloituminen

Haastateltavat opettajat olivat sitä mieltä, että koulujen profiloituminen tai erikoistuminen ei Suomessa ole edennyt järin pitkälle, eikä erikoistuneissakaan kouluissa painotettavan oppiaineen tuntimäärät ole kovin suuria. Opettajat kuitenkin pohtivat haastattelussa profiloitumisen mahdollisuuksia ja näkivät voimakkaan erikoistumisen tuovan mukanaan erilaisia ongelmia. Ensinnäkin profiloitumisen uskottiin aiheuttavan oppilaiden hakeutumisen vain tietynlaisiin kouluihin. Kuitenkin vain osalla vanhemmista on varaa laittaa lapsensa näihin kouluihin.

Mut sit voidaan kilpailla sillä tavalla, et on tavallaan semmonen erikoistuminen, mikä vaatii vanhemmilt vähän enemmän. Ni sillohan se tarkoittaa sitä, et esimerkiks semmonen vähän alhasemmalla tulotasolla oleva perhe, ni ei voi ehkä laittaa lapsiansa sinne, koska täytyy maksaa matkat ja on tietynlaista harrastustoimintaa mikä maksaa. Esimerkiks joku urheilu- tai musiikkipainotus.

Lahjakkaiden lasten keskittäminen tiettyihin kouluihin synnyttäisi opettajien mielestä tietynlaisen eliittiryhmän, eikä se olisi muiden koulujen etujen mukaista. Lisäksi profiloitumisen vaarana nähtiin se, että keskityttäessä voimakkaammin tiettyyn oppiaineeseen, jokin toinen osa-alue saattaa kapea-alaistua. Mikäli koulut profiloituvat, on opettajien mukaan myös huolehdittava siitä, että kaikilla lapsilla säilyy peruskoulusta lähtiessä sama perustaso. Samoin tulee huolehtia siitä, että mikäli oppilas kesken peruskoulunsa vaihtaa asuinalueetta tai koulua, ei profiloitumisesta saa koitua hänelle vaikeuksia.

No tietty taso mun mielestä pitäis. Mietitään nyt tää tietotekniikka on esimerkiks noussu siinä paljon, ni se pitää mun mielestä taata kaikille lapsille se, että kun lähtee vaikkapa ala-asteelta tai peruskoulusta, ni kaikilla lapsilla pitää olla ollu mahdollisuus esimerkiks käyttää tietokonetta. Et jos puhutaan jostain kyläkouluista, et sinne ei pystytä ottaan tai on muuta, et sen lapsen oikeus on se, että vaikka se lähtee mistä koulusta ni sillon mahollista jatkaa jossain niinkun muuttaa ja vaihtaa toiseen. Ni sen pitää pystyä jatkamaan siellä ylä-asteella ilman, että se kokee, että hänellä on jotain oleellista jäänyt koulutuksesta pois. Ja hän kärsii sen takia. Et sen koulun pitää tarjota kaikille niinku semmoset perustaidot samat.

Haasteista huolimatta opettajat näkivät peruskoulujen profiloitumisessa myös hyviäkin puolia. Se tyydyttäisi vanhempia sekä antaisi sijaa koulujen omalle luovuudelle. Opettajien mukaan tapahtuessaan profiloitumisen tulisi kuitenkin olla maltillista. Esimerkiksi Ruotsin mallia pidettiin varoittavana esimerkkinä liian pitkälle edenneestä kehityksestä.

Kunhan se ei nyt mee liian pitkälle. No Ruotsin malliin esimerkiks että niin... Että ku siellä on näitä vapaakouluja ja. Niistähän on muodostunut vaan tällasia rahastuslaitoksia ja rahat laitetaan... sijoitetaan ja saadaan tietyllä statuksella lapsia sinne ja niistä maksetaan.

Profiloitumisessa opettajat näkivät myös tärkeänä, ettei sen tulisi olla pakonomaista erikoistumista johonkin suuntaan, vaan sen tulisi kummuta luontevasti koulun omasta ympäristöstä tai opettavien opettajien taustoista. Jossakin koulussa se voisi merkitä luontopainotteisuutta, jossakin toisessa taas esimerkiksi kuvaamataito-, kulttuuri- tai historiapainotteisuutta. Toisaalta profiloitumista ei aina nähty edes järkevänä. Esimerkiksi mikäli alueella toimii ainoastaan yksi koulu, eikä oppilailta ole valinnan varaa koulujen suhteen. Eräs opettajista oli myös sitä mieltä, että profiloitumisen tulisi tapahtua vasta yläkouluissa, ei vielä alakouluissa.

Et onhan sekin niinkun toisaalta ihan hyvä mahdollisuus. Mut mun mielestä sitä ei tarvis olla viel alakoulussa. Alakoulussa ei mun meielest tarvis erikoistua...vielä mihinkään, koska se on...Et ehkä se on enemmän niinku sen yläkoulun juttu.

Vapaa kouluvalinta

Vaikka ideaan vapaasta kouluvalinnasta suhtauduttiin osittain hyväksyvästi, niin suurin osa haastateltavista näki periaatteen sisältävän monenlaista ongelmallisuutta. Erityisesti sen ei katsottu soveltuvan alakoulutukseen. Periaatteen ei myöskään katsottu olevan peruskouluideologian mukainen.

Mahdollisena pidettiin myös ajatusta, että vapaa kouluvalinta johtaisi siirtymiseen yksityiskoulusysteemiin. Eräs opettajista pohti sitä, mitkä sitten olisivat haluttujen koulujen oppilaiden valintaperusteet ja totesi että muun kuin lähikoulun valinta johtaisi ylimääräisiin kustannuksiin esimerkiksi koulukyytien suhteen.

Kuitenkaan opettajat eivät olleet nykytilanteesta järin huolissaan vaan nähtiin, että lähikouluperiaate toimii vahvana ainakin alakoululaisilla, eikä vapaan kouluvalinnan mahdollisuuden uskottu vaikuttavan enemmistön käyttäytymiseen kouluvalinnoissa.

No näillä pienemmillähän se on kuiteski se lähikoulu lähestulkoon aina se vanhempien valinta. Ja kyllähän sitä saa nykyäänkin valita sen koulun jos on vaan tilaa.

No jos nyt joku kokee syvää ahdistusta omasta koulupiiristään ja kokee et joku on paljon ihanampi koulu kun joku toinen niin kaikinmokomin. Koska niitä on kuitenkin kourallinen, jotka

sitten näkee sen vaivan. Ku siihen sisältyy kuitenkin koulukuljetusten säätäminen ja kaikki muut. Et se ei oo välttämättä mitenkään yksinkertainen rasti, nii mää koen et se on kumminkin nii marginaaliryhmä. Että se ei tätä valtaväestöö vie mennessään.

Opettajat suhtautuivat lähikouluperiaatteeseen myönteisesti. Lähikoulun ajateltiin toimivan oppilaille paremmin tukikohtana, eikä heidän nähty hyötyvän opettajien tai kaveripiirien valikoinnista. Mikäli kouluvalintaa kuitenkin harjoitetaan, tulisi opettajien mukaan valinnassa ottaa huomioon myös lapsen oma halu, eikä toimia ainoastaan vanhempien intressien mukaisesti.

Että siel on...että sitä kautta myöskin ymmärrän, et jos tavoitteet on jossakin ja laps on itsekin innokas tota noin niin sitä kautta tekee niit tota valintoja. Ettei vaan työnnytä johonki vanhempien toimesta nii...perusopetuksessa on kuitenkin vielä pieniä sillai pieniä lapsia, et toivois et se ois sen lapsen oma halu. Esimerkiks jos aatellaan, et niitä etitään se opinahjoja sen mukaan missä menestynyt oppilasporukka ja sitä kautta ne opettajatkin on varmaan motivoituneita...Niin semmonen oppilaslähtönen sitte...

Peruskoulujen ranking-listaaminen

Ranking-listoista puhuessaan opettajat liittivät ne useimmiten ainoastaan lukioita koskeviksi käytännöiksi. Valtaosa haastateltavista suhtautui ajatukseen peruskoulujen ranking-listaamisesta hyvin kriittisesti. Aitoa kilpailua pidettiin mahdottomuutena ja ranking-listojen heikkoutena nähtiin, että niitä ei osata tulkita oikealla tavalla. Ei osata ottaa huomioon sitä, että oppilaiden lähtötasot ovat yhteydessä asuinpaikkaan ja vanhempien koulutustasoon. Koulu voi olla erittäin hyvä koulu siitä huolimatta, että sieltä tulee heikosti suoriutuvia oppilaita. Vertailusta tekee vaikeaa myös se, että kouluilla on erilaisia arviointitapoja ja todistusohjia.

Joo emmä tiä mist... Se ei varmaan kerro kauheesti sen opetuksen tasosta kuitenkaan, vaan se kertoo enemmän siit oppilasaineksesta. Siitä niitten taustoista että niin... Ja onhan se aika niinkun arveluttavaa, että ruvetas joittenkin niinkun arvosanojen perusteella arvioimaan sitä koulua. Ja mikä se sitten olis. Jokaisella koululla on hyvin erilaiset arvioinnin tavat. Vaik ne pitäis olla samanlaiset ja mut on erilaisia esimerkiks todistusohjia. Ja joissakin on arviointikeskusteluja vaikka ei oo... anneta todistuksia lainkaan... aina.

Opettajista ei ollut riittävää, että koulun tasoa arvioitaisiin ainoastaan oppilaiden osaamisen tason suhteen ja yksittäisiä asioita kuten lukutaitoa mittaamalla. Koulu nähtiin myös kasvamisen paikkana ja ranking-listoja kritisoitiin siitä, että monia tärkeitä osa-alueita ei huomioida niissä lainkaan. Tällaisia opettajien mielestä muita tärkeitä hyvän koulun kriteereitä olivat oppilaiden hyvinvointi, kouluviihtyvyys, sosiaaliset- ja tunnetaidot, tiedonhakuaidot, oppilashuollolliset asioita, henkilökunnan sitoutuminen ja ammattitaito sekä erityisopetus.

Että siis kouluhan voi olla erittäin hyvä vaikka sieltä tulee huonoja oppilaita. Mutta että sieltähän saattas tulla vielä huonompia oppilaita. Se lähtötaso saattaa olla niin erilainen. Ja sitte kun me tämä erityisopetus kans niinku hoidetaan, että miten semmosta mitataan ja ja kaikki

nää tota oppilashuollolliset asiat. Eihän niitä pystytä mittaamaan mitenkään. Kuinka hyvin henkilökunta on sitoutunut tekeen töitä. Ja kuinka ammattitaitosia ne on.

Mä en oikeen tiedä miten pystyttäs mittaamaan peruskoulujen välillä sitä, että sitä kaikkea, mitä kaikkea me tällähetkellä opitaan. Niinku sosiaalisia- tunnetaitoja, tiedonetsimistaitoja ja kaikkea muuta. Ni mä en nää vielä, et mikä se mittari, et sitä katottas. Ni niin kauan... Sitte se semmonen tehokkuus, ni mitä voi olla ala-asteen tehokkuus?

Ongelmallisina katsottujen seikkojen ohella yksi opettajista koki ranking-listoissa olevan myös jotain hyvää. Ollessaan riittävän yksityiskohtaisia ne voisivat tarjota opettajille heidän kaipaamaansa palautetta työstään sekä auttaisivat heitä panostamaan heikoiksi paljastuviin alueisiin. Pääasia kuitenkin olisi, ettei kyseessä olisi mikään niin sanottu mitätöntkilpailu vaan että palaute olisi rakentavaa. Myöskään listojen julkistamista koko kansalle kyseinen opettaja ei nähnyt hyvänä asiana.

Peruskoulujen välisen kilpailun seuraukset

Opettajien käsitykset peruskoulujen kilpailun mukanaan tuomista seurauksista olivat negatiivisesti painottuneet. Vaikka uskottiin, että kilpailu saattaisi jossain määrin tehostaa toimintaa, niin kuitenkin tehokkuuden määritelmä aiheutti pohdintaa. Opettajat kyseenalaistivat sen, millainen on tehokas koulu tai tehokas lapsi. Myös laadukkaan koulun määritelmää kyseenalaistettiin.

Mitä se tarkoittaa, että joku koulu antaa laadukkaampaa opetusta kun joku toinen? Mun mielestä sitä pitäis sit hirveen tarkkaan mieltää.

Kun laadukas opetus, kasvatus on kumminki muuta kun et se tieto siirtyy. Tai joku tietty taito. Et niinku semmoset asenteet ja tämmöset asenne työntekoon esimerkiksi.

Voimistuvan kilpailun pelättiin ajavan koulut valtavaan suoriutumisen ja menestymisen paineeseen. Johtoporras toimisi ikään kuin piiskurina ja riskinä olisi, että opettajan ammattitaitoon ja tapaan tehdä työtä puututtaisiin liikaa. Opettajien mukaan työhön motivointi tulee kuitenkin hoitaa pehmeämmillä menetelmillä.

Erityisesti opettajien mielestä tilanteesta tulisivat kärsimään lapset. Heidän kasvurauhansa joutuisi uhanalaiseksi jatkuvan testaamisen ja tukitoimien lisäämisen seurauksena. Kaikista pyrittäisiin tekemään menestyjiä. Myös vanhemmat saattaisivat osallistua lastensa painostamiseen parempien tulosten saavuttamiseksi. Koko ajatus lasten kasvattamisesta ajautuisi väärille urille, kun kaiken keskiössä olisi tehokkuuden lisääminen. Opetuksessa alettaisiin jälleen painottaa opetusmenetelmiä, jossa kaikki tieto vain kaadettaisiin lapsen päähän.

Pitäis varmaan tehdä niinku parempaa tulosta ja pitäis saada jos... Koska mitenkäs muuten niitä mitattas kun arvosanoin. Ni sun pitäis prepata niin hyväksi ne sun pennut et ne saa kaikki kiitettäviä kaikesta, et me voitetaan sit se jonka kanssa me kisataan. Että siitä vois tulla aika totista touhua siitä työn tekemisestä.

Kilpailullinen asetelma saattaisi opettajien mukaan pakottaa koulut kilpailemaan hyvistä oppilaista. Myös opetus kouluissa kapea-alaistuisi oppilasaineuksen lokeroituessa. Koulujen kilpaillessa oppilaista myös vanhemmat valikoisivat mielestään lastensa statukselle sopivia asuinalueita ja kouluja. Varakkaat perheet välttelisivät maahanmuuttajia ja vuokratalovaltaisia seutuja. Seurauksena olisi tällöin koulutuksellinen eriarvoistuminen ja koulujen jakautuminen maineeltaan hyviin ja huonoihin kouluihin.

...niin kyllä siellä oli ihan selkeesti paremmassa maineessa olevia kouluja ja tosi heikossa maineessa olevia kouluja. Ja sitten oli semmosia kouluja, jotka sanottiin, että älä vaan hae sinne, että siel on sitä tota vuokrakämppeäaluetta ja siellä on aivan hirveesti siel on paljon maahanmuuttajia ja siel on sitä ja tätä.

Negatiivisten seurausten ohella osa opettajista näki peruskoulujen välisellä kilpailulla olevan hyödyllisiäkin seurauksia. Ensinnäkin se mahdollistaisi koulun sisäisen me-hengen vahvistumisen. Toiseksi se toisi kouluille statusta ja valtaistaisi ne tekemään itsenäisesti omia päätöksiään asioissa.

Seki on semmonen juttu, että ainakin se tuo sellasta statusta kouluihin ja peruskouluihin. Et se ei oo enää tämmönen julkinen palveluntuottaja vaan, et siellä pystytään myös itsenäisesti tekemään kans ratkaisuja ja itse ratkaisemaan siihen koulun...

5.3 Oppilaiden välinen kilpailu peruskoulussa

Tässä teemassa siirrytään kilpailuilmion mikrotasolle eli koululuokkaan. Avaan opettajien käsityksiä siitä, millaisena oppilaiden välinen kilpailu peruskoulussa näyttäytyy ja millaisia seurauksia ilmiöllä mahdollisesti on. Opettajat pohtivat haastattelussa myös kilpailun soveltuvuutta oppilaiden kasvatus- ja opetusmenetelmäksi. Teeman alaisia kategorioita syntyi yhteensä 5: oppilaiden välisen kilpailun olemus, kilpailu opetus- ja kasvatusmenetelmänä, erityisoppilaat oppilaiden välisessä kilpailussa, vanhempien rooli oppilaiden välisessä kilpailussa sekä oppilaiden välisen kilpailun seuraukset.

Oppilaiden välisen kilpailun olemus

Haastateltavien opettajien mukaan oppilaiden välinen kilpailu voi kohdistua lähes mihin tahansa, eikä kilpailu rajoitu ainoastaan oppimiseen tai kouluun liittyviin asioihin. Oppilaat kilpailevat niin materiasta, ulkonäöstä, suosiesta, arvosanoista kuin taidoistakin. Jossain määrin kilpailu on siirtynyt enemmän amerikkalaistyylliseen kilpailuun ulkonäöstä ja suosiesta. Joskus oppilaiden välinen kilpailu voi olla niin sanotusti käänteistä kilpailua jolloin asetelma kääntyy sellaiseksi, että kilpaillaan siitä kuka suoriutuu heikoimmin. Näin kokemusta käänteisestä kilpailusta kuvaili eräs opettaja äiti.

Kyllä varmaan, ja joskushan se kilpailu voi olla niinpäin, että kilpaillaan siitä, et kuka niinkun vähiten osaa. Että se voi kääntyä toiseen suuntaan, että... Joskus voi kilpailla myös siitäkin, että nyt osallistut tähän, että saanpa huonon numeron... Tekis mieli sanoo tähän ihan oman pojän kohdalta, et hän oli kovin pettynyt, kun hän sai käytöksestä ysin. Ja sitten hän käyttäyty seuraavana vuonna niin, ettei taatusti saanu ysiä käytöksestä. että joskus näin päin.

Opettajat näkivät yksimielisesti oppilaiden välisen kilpailemisen olevan lapsille normaalia ja luonnollista toimintaa. Vaikka kilpailua ei järjestettäisi ulkopuolelta, oppilaat itse luovat kilpailutilanteita. Kilpailu on aina läsnä kun toimitaan ryhmässä. Osan lapsista ja varsinkin osan pojista nähtiin olevan hyvin kilpailuviettisiä ja taipuvaisia itsensä esille tuomiseen. Tällaisten oppilaiden katsottiin mahdollisesti motivoituvan oppimiseen kilpailun avulla.

Lasten itsensä tuottaman kilpailun lisäksi olemassa olevan arviointijärjestelmän koettiin tukevan lasten kilpailullista asemaa toisiinsa nähden ja kannustavan heitä kilpailemiseen. Opettajien mukaan oppilaat tietävät tarkasti toistensa arvosanat ja vertailevat niitä omiinsa. Eräs opettajista piti numeroarviointi järjestelmää huonona erityisesti taideaineiden kohdalla. Suoriutumisen tasoa tärkeämpinä seikkoina hän näki tekemisen ja oppimisen ilon sekä yrittämisen.

Ja sen takia mää oon ite ollu aina sitä mieltä, et mun mielestä taideaineita ei pitäis koko peruskoulun aikana arvioida numeroilla, koska mun mielestä sillä ei oo mitään merkitystä, et osaaks mä piirtää kympin tai ysin arvoisesti jos mä tykkään piirtää ja mää nautin siitä tekemisestä. Ja mä niinkun haluan oppia sitä lisää. Niin mun mielestä sitä taitoa on väärin arvioida, jos sä teet parhaasi ja tota ni sää innostut siitä ja muuta. Nii mitä se numero kertoo ja muuta. Et kertooks se siitä, et mä oon tullu joka tunti ja haluan tehdä ja saatan työt loppuun. Vai kertooks se siitä, et mä olen taiteilija. Siis sillain niinku että ku koulun justiin tehtävä on antaa perustaidot ja tiedot.

Eräs opettajista totesi, että luokista on usein paikannettavissa niin yleislahjakkaita kuin yleisheikkojakin oppilaita. Ongelmallista varsinaisten kilpailujen järjestämisessä opettajien mukaan on se, että usein samat oppilaat pääsevät kilpailuihin ja menestyvät. Erityisen aseman oppilaiden välisessä kilpailussa näytti saavan urheilu ja liikunta. Nimenomaan urheilussa menestymisen katsottiin tuovan oppilaalle sosiaalista statusta omassa luokassaan.

No ainakin siinä, että sehän on ihan tutkittu juttukin, että esimerkiks semmoset lapset jotka on hyviä liikunnassa ja ne tykkää kilpailla, ni ne sitten tuoki esille sitä, et ne on hyviä tässä ja tässä. Ja se vaikuttaa niitten sosiaalisiin suhteisiin. Eli ne lapset, jotka on niinkun hyviä jossakin lajissa ni ne tuo sen... Tai jos ne on liikunnas hyviä, ni ne sitten on siinä tavallaan rankingissa siinä luokan sosiaalisissa suhteissa korkeammalla kun ne, jotka ei harrasta esimerkiks liikuntaa.

Kilpailu opetus- ja kasvatustieteenä

Pääosin opettajien suhtautuminen yksilölliseen kilpailuun opetus- ja kasvatustieteenä oli varovaista tai kriittistä. Vaikka katsottiin tärkeäksi, että lapset osaavat asettaa itselle tavoitteita, niin

toisia vastaan kilpailemisen ei yleensä uskottu edistävän oppimista. Opettajat totesivat, että lasten lähtötaso kouluun tullessa vaihtelee. Lapsilla herkkyykskaudet puhkeavat eriaikaisesti ja he eroavat toisistaan niin yksilöllisiltä ominaisuuksiltaan kuten, kasvatuksiltaan kuin ympäristöltään.

Tehostuvan oppimisen sijaan kilpailun pelättiin syövän pohjaa yhdessä tekemiseltä. Yksilöllisen kilpailun sijaan yhteisöllinen kilpailu ja yhdessä tekeminen nähtiin parempina opetuksen menetelminä. Ryhmänä toimiessa kenenkään oppilaan ei myöskään tarvitsisi kokea olevansa yksin häviöjä. Erityisesti heikommin suoriutuvalle oppilaalle yhteisöllisen kilpailun uskottiin voivan olla vahvistava, yhteisöllisyyden tunnetta voimistava kokemus. Yhteisöllisten oppimismenetelmien lisäksi nähtiin tärkeänä löytää kunkin lapsen yksilölliset vahvuudet ja tavoitteet ja tukea sekä kannustaa häntä niissä.

Pitäs ajatella, mitkä on niinkun ne, mitkä on ne sen jokaisen yksilökohtaiset tavoitteet. Elikkä joku laps, jos hän on tosi levoton, niin sopia vaikka, että sä tavoittelet sitä, et sä pysyt siin paikallas. Ku joilleki se voi olla vähän akateemisempi tai joku muu. Että niinku tavallaan sillai yksilöittäin mieltää sitä. Et jollekin jo se, et pysyy paikallaan voi olla valtavan iso ponnistus.

Opettajien mukaan etenkin pienistä lapsista suurin osa kärsii jatkuvasta kilpailemisesta. Sen sijaan yläkouluikäisistä kilpailusta saattaisi hyötyä jo suurempi osuus. Vanhemmilla lapsilla käsitys itsestä on jo vahvistunut kun taas pienten epävarmojen lasten kohdalla jatkuva kilpailu voi olla stressaava kokemus. Myös aikaa tarvitsevat ja luovat lapset kärsivät kilpailemisesta. Pienempien oppilaiden kohdalla kilpailun sijaan tulisikin keskittyä oppimaan sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja.

Useimmat opettajista kuitenkin hyväksyivät kilpailun käytön harvakseltaan opetus- ja kasvatukseen. Mikäli kilpailua käytetään lasten motivoimiseksi, sen tulee olla leikkilistä ja jokaisella on oltava mahdollisuus pärjätä siinä. Eräs opettajista kuvasi kilpailun käyttämistä motivaatiotarkoituksessa seuraavasti:

Ei se oikeen sovellu. Siis muuta ku semmosena jonain leikkinä, jossa ei tosiaankaan niinkun sitten se voittaja tule sen perusteella, et hän on jotenki parempi. Vaan sattumanvarasesti. Että mä esimerkiks käytän, no voiks sitä sanoa es kilpailuks, että mennään bingoa. Joillakin sanaluokilla sillain, et pitää keksiä jotain tiettyntyyppisiä sanoja ja sitten, mutta se voittaja tulee sitten arpomalla. Et kenelle nyt sattuu tulee sitten ne oikeet numerot. Sen voi voittaa kuka tahansa sen kilpailun. Et jos siin on tämmönen palkinto niinku tavallaan mahdollisuus voittaa ni sitte niinku se ei sillälaila motivoi.

Kilpailuun kriittisesti suhtautuvien opettajien ohella haastateltavista löytyi myös niitä jotka näkivät yksilöllisellä kilpailulla olevan tärkeä paikkansa opetuksessa ja kasvatuksessa. He uskoivat, että kilpailun avulla lapselle voidaan opettaa pettymyksen sietokykyä ja avartaa hänen itsetuntemustaan omasta osaamisesta ja omista haasteista. Etenkin tietyssä oppiaineessa lahjakkaalle lapselle on eduksi saada realistinen kokonaiskuva itsestään. Toisaalta opettajat vetosivat siihen realiteettiin, että elämme

kilpailuyhteiskunnassa jossa kaikesta on kilpailtava. Koululaitos on tiivis osa yhteiskuntaa ja tämä edellyttää, että jo pienet lapset oppivat pettymään ja sietämään häviämistä.

Koska ei voida niinkun välttyä siltä, että mehän kasvatetaan heitä yhteiskunnan jäseniksi. Tää koulu ei voi olla irrallinen paikka, missä meil on vaan täällä joku pikku miniyhteiskunta jossa meil on aivan oma elämä ja omat säännöt. Ja sitten ne lyödään tonne, tervemenoa vaikka Hesaan opiskelemaan ja sitten ne on ihan pallo hukassa. Et ”Mitä ku meillä oli aina koulussa sillä tavalla, että...” Että pakkohan se on niinku opetella se tietynlainen tavallaan myöskin kova kilpailu...

Eräs opettajista oli sitä mieltä, että erityislahjakkaille lapsille tulisi antaa mahdollisuus edetä opinnoissaan omaa tahtiaan. Mahdollista olisi myös erillisten akatemioiden perustaminen näitä lapsia varten. Näin tulisi toimia, mikäli yhteiskuntaan halutaan tuottaa huippuja. Näin hän kuvaili ajatuksiaan:

Niin ehkä siinä tapauksessa nää huippu huiput et jos ne sais niinku opiskella vapaasti sen mukaan mihin ne kyvyt riittää, ni se ehkä veis ne tosi pitkälle. Et kyllä tää peruskoulu toki vähän tasapäistääkin, jos sitä tehdään sillain ku tähän asti on aina tehty. Et siinä mielessä mä mietin, et joskus vois olla ihan ok, et jos jotkut huiput sais niinkun edetä sitä tahtia ku heille sopii.

Erityisoppilaat oppilaiden välisessä kilpailussa

Opettajat pohtivat myös sitä, miten oppilaiden välinen kilpailu näyttäytyy erityisoppilaiden näkökulmasta. Opettajien huolen aiheena oli, että oppilaiden välinen kilpailu heikentää erityisoppilaiden asemaa peruskoulutuksessa. Mikäli esimerkiksi erityisoppilaat eriytetään muusta opetuksesta, eikä heille tarjota oikeutta omaan lähikouluunsa ja integroituun opetukseen, he menettävät tärkeän sosiaalisen ympäristönsä ja muiden oppilaiden asenteet heitä kohtaan kääntyvät kielteisiksi ja rasistisiksi. Tämä johtaisi erityisoppilaiden itsetunnon kehittymiseen negatiiviseen suuntaan.

Et kyllähän tää näkyy jo vaikkei oo kilpailusta kyse tässä kun on meil on erityisopetusta tarjolla joillekuille oppilaille, niin sitte tota kun yksi poika oli menossa sinne taas erityisopettajan kansa tunnilla, niin sitten kysy, et meeks mää taas niitten jälkeenjääneitten kaa. Kun en saa olla täällä toisten kanssa... Elikkä heti kun nuoret pannaan johonki eri ryhmiin tai eri tiloihin, ne heti miettii tän tämmösen kautta sen...voi jäädä semmonen käsitys, negatiivinen käsitys itsestä ja heikko itsetunto.

Vanhempien rooli oppilaiden välisessä kilpailussa

Opettajien mukaan myös vanhemmilla on oma roolinsa oppilaiden välisessä kilpailussa. Vanhemmat voivat myötävaikuttaa lasten kilpailemiseen. He patistavat lapsiaan kilpailemaan ja menestymään. Omalla käyttäytymisellään he osoittavat lapsilleen menestymisen merkityksen ja tärkeyden elämässä.

Vanhemmat voivat osoittaa pettymyksensä myös opettajalle. Eräs opettajista kuvasi kokemustaan todistuksen jaosta seuraavasti:

Että muistan tilanteen, että joulutodistuksen jaon jälkeen niin sekä äiti että tytär on itkeny käytävässä kun ne on niin pettyneitä, että kun se oli vaan hyväkäyttöksinen lapsi, eikä kiitettävä. Että semmosta, että yrittää noita tommosia suruja ja murheita sitte keskustella ja selittämällä sitte, että kasi on hyvä numero ja ysi on sitte kans hyvä numero. Mut että sitte semmonen että perheeseen niinku perhekin vaikuttaa valtavasti siihen, että vertaillaan ja näin.

Oppilaiden välisen kilpailun seuraukset

Opettajien mukaan kilpailu vaikuttaa erilaisiin lapsiin eri tavoin. Kilpailu hyödyttää ja motivoi parhaiten kilpailuvietteisissä, lahjakkaita ja menestyneitä lapsia joiden vanhemmat ovat joko hyvässä sosioekonomisessa asemassa tai muuten vain valmiita panostamaan jollakin tavoin lastensa koulutukseen. Sen sijaan erityisesti sellaiset lapset, joilla on erilaisia haasteita oppimisessa kärsivät kilpailusta eniten. He lamaantuvat, kadottavat oppimisen ilon ja motivaation. Tämä johtaa siihen, että heidän itsetuntonsa murenee. Kuitenkin näillä oppilailla saattaa olla äärettömän arvokkaita ominaisuuksia, joita ei peruskoulussa millään tavalla mitata. Useampi opettajista oli sitä mieltä, että huomattavalle osalle kilpailusta on enemmän haittaa kuin hyötyä. Tärkeä merkityksensä on kuitenkin myös sillä millaiseksi kilpailu suunnitellaan.

Se on varmaan se yks kolmasosa sitte karkeesti jokka menee lukkoon. Niitten ajatus loppuu siihen. Mitään oppimista eri tapahdu. Ja se itsetunto ei kyllä saa minkäänlaista niinku... minkäänlaista niinku positiivista kannatusta, että... Tälleen niinku karkeesti, että jotenki riippuu tietysti, jos kilpailu on suunniteltu juuri heidän tyyppisten ihmisten niinku vahvuuksille ni se on tietysti eri juttu.

Kilpailusta ei uskottu aina olevan puhtaasti oppilaille joko haittaa tai hyötyä. Kilpailusta hyötyvälle siitä nähtiin voivan myös olevan haittaa. Kilpailullisten lasten pelättiin keskittyvän liaksi vain voittamiseen, jolloin heidän luovuutensa ei pääse valloilleen. Näin heiltä jää paljon kokematta ja näkemättä. Kilpailusta hyötyvät lapset saattavat myös kasvaa persoonaltaan ylimielisiksi ja itsekeskeisiksi, mikä ei ole heidän omaksi parhaakseen. Toisaalta kilpailusta kärsivät saattaa jossakin yllättävässä tilanteessa myös onnistua ja saada siitä vahvistusta itsetuntonleen.

Opettajien mukaan kilpailun vaarana on se, että se vääristää oppilaiden kuvaa itsestään oppilaana. Kun omaa suoriutumista verrataan toisten suorituksiin, ei omaa kehittymistä havaita eikä siitä osata iloita. Oppilas saattaa kuvitella suoriutuvansa heikommin kuin hän todellisuudessa suoriutuu. Kilpailun korostuminen koululuokassa saattaa myös pilata tunnelmaa sekä heikentää oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Nii jos se kilpailu nostetaan niinkun ykkösasiaksi, niin lapsille tulee niin tärkeäksi se, että me voitetaan, että se unohtaa kaikki sosiaaliset taidot ja sellaset muut, koska se tähtää vaan siihen voittoon.

5.4 Kilpailu opettajan työssä

Edelleen käsillä oleva tema pitäytyy kilpailuilmion mikrotasolla. Huomio kiinnittyy nyt kilpailun ilmenemiseen peruskouluopettajien työssä. Siinä on eroteltavissa ainakin kaksi ulottuvuutta. Toisaalta opettajilla on oma roolinsa oppilaiden välisessä kilpailussa ja toisaalta myös opettajat voivat itse olla kilpailullisessa asetelmassa suhteessa toisiin opettajiin. Opettajien välinen kilpailuasetelma taas voi olla joko opettajien vapaaehtoisesti tuottamaa ei-järjestelmällistä kilpailua tai se voi kummuta harjoitettavasta opettajan työn laadunarvioinnista. Jälkimmäisessä merkityksessään opettajien välinen kilpailu linkittyy myös peruskoulujen väliseen kilpailuun, sillä opettajien taso vaikuttaa myös koulujen maineeseen ja haluttavuuteen. Tämän teeman alle sijoittuu kolme kategoriaa: opettajan rooli oppilaiden välisessä kilpailussa, opettajien välinen kilpailu sekä opettajan työn laadunarviointi.

Opettajan rooli oppilaiden välisessä kilpailussa

Haastateltavat eivät uskoneet opettajien kesken vallitsevan vain tietyyppistä asennoitumista oppilaiden väliseen kilpailuun. Nähtiin, että opettajat ovat erilaisia ja opettajien persoona säätelee hänen suhtautumistaan kilpailuun. Myös opettajakunnassa on perfektionisteja ja on mahdollista että tämän tyyppisten opettajien suhtautuminen kilpailuun on myönteisempää. Eräs opettajista kuvaili omien negatiivisten koulumuistojen vaikuttaneen hänen omaan asenteeseensa kilpailua kohtaan. Vaikka hän itse oli luonteeltaan kovin kilpailuhenkinen, hän kärsi siitä, että toiset oppilaat jäivät vaille positiivista palautetta.

Kilpailu nähtiin olevan opettajille helppo opetusmetodi, koska lapsilla itsellään on luontainen taipumus kilpailulliseen käyttäytymiseen. Lisäksi osa lapsista voi toivoa opettajalta kilpailuja. Haastateltavien mukaan opettajan tulee kuitenkin ammattitaitonsa avulla tehdä vastuullisia ja tietoisia päätöksiä liittyen oppilaiden väliseen kilpailuun. Opettajan on tiedostettava lapsilla olemassa oleva kilpailuvietti ja hänen on ymmärrettävä millaisiin tilanteisiin kilpailu sopii ja millaisiin ei. Opettajan on kyettävä asettaa kilpailulle rajat.

Mutta siinä mun mielestä tulee nimenomaan opettajan ammattitaito esille, että mihin sitä kilpailua hyvässä hengessä kannattaa ottaa. Ja mikä sitte taas on semmonen asia ettei ainakaan toistuvasti niin, että sää näät, että tolla Ville Veikolla aina naama menee mutrulle kun se on tässä se kokee epäonnistumista toisensa perään...Niin. Pitäs olla niinkun sellanen tilanne taju, et mihin se sopii, mihin ei.

Mikäli opettaja tekee kuitenkin päätöksen painottaa kilpailua opetuksessa, on siinä erään haastateltavan mukaan kyse piilo-opetussuunnitelman toteuttamisesta:

Monet lapset on hyvin kilpailuviettisiä ja se pitää kaikessa opetuksessa tiedostaa. Ja myös opetuksessa jos haluaa sitä vahvistaa tai ruokkia, niin se on yks piilo-opetussuunnitelman osa-alue.

Vastuu liittyy myös siihen millaiseksi kilpailutilanne rakennetaan ja millaista on kilpailusta käytävä jälkipuinti. Opettajat pitivät erityisen tärkeänä sitä, että lapsille opetetaan oikeanlainen suhtautuminen kilpailuun. Miten esimerkiksi voittajan on hyväksyttävää tuoda esiin omaa paremmuuttaan? Kilpailua ei saa ruokkia liikaa, jotta lapsi näkee myös sosiaalisten taitojen ja tunne-elämänmerkityksen ja tärkeyden. Näin lapsi oppii että kilpailu ja voittaminen eivät ole kaikki kaikessa.

Mut jos sitä ei oo liikaa ruokittu sillon lapsena niin se osaa suhtautua siihen järkevällä tavalla ja se näkee myös ne sosiaaliset taidot ja tunne-elämätaidon arvokkuuden, niin, että se ei aseta sitä omaa kilpailu ja siihen kilpailulliseen päämäärään pääsemisistä niin suureksi, ettei se huomiois näitä muista asioita. Että mä haluan voittaa vaikka mä menettäisin kaikki nää kaverit. Ja vaikka mä en tulis kenenkään kans toimeen, mä haluan voittaa. Ni se lapsi ei ajattele enää niin, vaan se ajattelee että vaikka mä haluaisin olla paras, ni mä silti huomioin, että mun ympärillä on muitakin. Mä en loukkaa ketään enkä tee sellasta.

Vaikka haastateltavien mielestä opettaja ei voi poistaa lapsissa luonnostaan ilmenevää kilpailuhenkisyyttä, ei hänen tehtävänsä kuitenkaan ole tarkoituksellisesti asettaa lapsia kilpailuasetelmaan. Kilpailutilanteissa opettaja voi pyrkiä suuntamaan lasten keskittymistä muihin asioihin kuin voittamiseen. Kilpailun sijaan pätevä opettaja löytää kustakin lapsesta tämän omat vahvuudet ja kannustaa tätä kilpailuun ainoastaan itseään vastaan. Eräs opettajista kuitenkin koki, että vaikka opettajat itse haluaisivat olla kilpailuttamatta oppilaitaan, niin kilpailutilanteita tulee väistämättä melko usein.

Opettajien välinen kilpailu

Haastateltavien opettajien kokemuksen mukaan peruskoulun opettajien välistä kilpailua esiintyy. Vaikka kilpailu ei ole järjestelmällistä tai näkyvää, on se kuitenkin häiritsevää ja lisännyt negatiivista ilmapiiriä opettajien ja koulujen keskuudessa. Opettajat saattavat keskenään arvostella esimerkiksi toistensa opetusmenetelmiä tai oppilasainesta. Usein arvostelu kohdistuu nimenomaa toisten koulujen opettajiin.

Opettajan työn koettiin olevan yksinäistä työtä, jossa kukin pyrkii näyttämään muiden silmissä hyvältä opettajalta. Tämän vuoksi opettajat haluavat omien oppilaidensa menestyvän, eikä omia hyviä ideoita haluta jakaa muille. Erityisesti väliaikaisena toimivat opettajat, joilla on pyrkimys työpaikkansa vakinaistamiseen pyrkivät osoittamaan oman pätevyytensä suhteessa toisiin opettajiin.

Esimerkiks meil on tällä hetkellä täällä on tietty on määrä vakihenkilökuntaa ja on paljon väliaikasia, nuoria ihmisiä. Niil on varmaan kova stressi näillä joilla ei oo virkaa. Niil on selvä kilpailu keskenään... Jotta ne osottas, et mä oon parempi ku toi toinen jolla ei oo virkaa, että mä saisin seuraavalla kierroksella mahdollisesti vakipaikan... Niin kyllä näkee, et näissä tilanteissa ne on suunapäänä opekokouksissa, joilla ei oo vakivirkaa. Että mä voin hoitaa, mä teen. Että ne... nähdään se erinomaisuus. Että mä oon parempi, niin mä voitan tän kisan ja mä saan mahdollisesti siitä palkkioksi vakipaikan.

Opettajan työn laadunarviointi

Myös opettajan työn laadunarvioinnin seurauksena voivat opettajat joutua keskenään kilpailulliseen asemaan. Jos edellisessä kategoriassa kuvattu kilpailu on ei-järjestelmällistä, niin tässä kategoriassa kyse on järjestelmällisestä hallinnollisesti tuotetusta kilpailuasetelmasta.

Haastateltavien mukaan Suomessa opettajan työ on perinteisesti ollut autonomista, itsenäistä ja vapaata varsinaisesta arvioinnista. Tämän vuoksi opettajat eivät ole tottuneet työnsä arvioimiseen ja sen koetaan kielivän epäluottamuksesta heidän työtänsä kohtaan. Lisäksi opettajat kokivat, että opetustyön laatua on mahdotonta mitata, johtuen sen monimutkaisuudesta. Kaikkia opettajien mielestä tärkeitä ulottuvuuksia ei pystytä huomioimaan ja mittauksen tuloksiin vaikuttavat myös oppilaat. Eli vaikka opettaja tekisi työtänsä samalla tavoin, mittauksen tulos vaihtelisi eri aikoina.

Jonkintasoista opettajan työn arviointia kuitenkin tapahtuu ja se tapahtuu useiden toimijoiden taholta. Tyypillisimmin arviointi on itsearviointia, mutta arvioijina toimivat myös kunta, koulut, esimiehet, kollegat, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat.

Opettajana meil on ollu ainakin pari kertaa sellasia, et vanhemmat on arvioinu opettajien työtä. Me ei olla koskaan nähty niitä nimellä, mut siin on ollut siis yleisellä tasolla et miten ne on nähny mejän koulun opet... ja sitten niitä on käsitelty yt-kokouksissa. Et jos siel on joku semmonen, mikä on yleisesti ottaen vähän niinku... heikolla tasolla. Niin sitten me on mietitty, et mites me tätä parannetaan.

Valtaosa opettajista koki systemaattisen työn laadun arvioinnin mahdollisen lisääntymisen huolestuttavana. Työ nähtiin jo itsessään stressaavana ja toivottiin, että opettajien ammattitaitoa kohtaan osoitettaisiin luottamusta. Tyypillisimmin opettajat näkivät arvioinnin negatiivisena seurauksena sen, että opetustoiminnassa alettaisiin kiinnittämään huomiota vähemmän tärkeisiin asioihin. Opettajat panostaisivat ainoastaan niihin asioihin joita arvioidaan. Vuorovaikutus lasten kanssa jäisi sivuseikaksi. Lisäksi mikäli opettajan työtä arvioitaisiin luokkahuoneessa, tilanteet aiheuttaisivat kulissien rakentamista ja näytösluonteisia tilanteita, jotka eivät kertoisi mitään varsinaisesta opettamisesta tai oppimisesta. Tällaisia huolestuttavia esimerkkejä opettajien mukaan oli nähtävillä jo ulkomailta.

Ja olin tuolla Englannissa vaihdossa. Tai Pohjois-Irlannissa itseasiassa. Ni siellä oli kauhea pelko kun tarkastaja oli tulossa arvioimaan sitä opettajaa, sitä opetusta. Ja sehän tarkotti sitä, et ne viikon ensin siivos sitä luokkaa ja ripusti mahdollisimman hienot oppilaitten työt seinälle. Ja sitte koulutti niitä oppilaita, et ne osaa käyttäytyä. Ja sitte suunnitteli semmoset niinku näytetunnit. Ihan huiput. Monta viikkoo meni siihen.

Erityisen ongelmallisena arviointi nähtiin siinä tapauksessa, että sen toteuttaminen edellyttäisi julkisten kouluja arvottavia ranking-listoja ja amerikkalaiseen tapaan listojen pohjalta vanhemmat sitten valikoisivat lapsilleen mieleisensä opettajat.

Riskeistä huolimatta eräs opettajista näki laadunarvioinnissa myös hyvätkin puolensa. Ensinnäkin arviointi saattaisi selkiyttää opettajalle niitä odotuksia joita hänen työtään kohtaan kohdistetaan. Pieni näkyvä kilpailu saattaisi siten vaikuttaa opettajan työmotivaatioon myönteisesti.

Opettajat kaipasivat enemmän palautetta työstänsä, mutta toivoivat sen tapahtuvat pehmeämmillä keinoilla kuin systemaattisella laadunarvioinnilla. Erityisen hyvinä arviointi keinoina he näkivät kehityskeskustelut, itsearviointin sekä kollegoiden väliset arvioinnit. Kollegiaalinen arviointi tulee tapahtua positiivisessa hengessä toisia loukkaamatta. Opettajat uskoivat sillä olevan positiiviset vaikutukset myös opettajan ammattitaidon kehittymiseen. Kuitenkin yksi opettajista suhtautui myös kollegoiden väliseen arviointiin epäilevästi.

No jos se on itsearviointia ja ehkä lähiesimiehen, ni mun mielestä se on ihan hyvä. Mutta jos se menee, että kollegat arvioi toisiaan, niin sillen on vähän huolestuttavaa.

5.5 Kilpailu tulevaisuudessa

Viimeinen esiin noussut teema on siinä mielessä ilmiötä läpileikkaava, että se kattaa ilmiön tarkastelun kaikilla kolmella tasolla: makro-, meso- ja mikrotasoilla. Teemassa piirtyvät esiin opettajien pohdinnat kilpailusta tulevaisuudessa. Kategorioita löytyi kolme: kilpailu tulevaisuuden yhteiskunnassa, peruskoulujen välinen kilpailu tulevaisuudessa ja oppilaiden välisen kilpailun tulevaisuus.

Kilpailu tulevaisuuden yhteiskunnassa

Suurin osa opettajat ennusti, että kaikenlainen kilpailu, eriarvoisuus ja epäinhimillisyydet lisääntyvät tulevaisuuden yhteiskunnassa. Yhteiskunnan raaistumisen katsottiin näkyvän muun muassa etuuskien pienentämisestä, työolosuhteiden heikentämisestä ja verotuksen kiristämisestä. Työelämässä sen uskottiin ilmenevän lisäksi siten, että kaikki pyrkivät olemaan alansa huippuja. Vaikka kilpailun epäiltiin voimistuvan, nähtiin että toisaalta tulevaisuuden työelämässä yhteistyötaitot tulevat olemaan keskeisessä asemassa.

Mutta laajemmasti ottaen ni mä koen, et se tavallaan syö sellaselta yhdessä tekemiseltä niinku pohjaa tavallaan niinku yhteiskunnalta laajemminki. et jos on yksilö tottunu vaan yksin tekemään ja yksin kilpailemaan se ei oo tulevaisuutta, että kyllä nyt tarvitaan niinku toisiamme. Ja entistä enemmän tulevaisuuden työtehtävätki on sitä, että et sä pärjää niinkun yksin. Sun pitää niinkun tehdä tiimityötä ja osata tehdä yhdessä ja nauttia siitä yhteisestä tekemisestä. Eikä niin, että yksin kilpailet jossain ja yksin pärjää.

Eräs opettajista suhtautui yhteiskunnan tulevaisuuteen muita myönteisemmin. Hän uskoi siihen, että niin sanottu minä-minä yhteiskunta on tulossa tiensä päähän ja vanhat yhteisölliset arvot nousevat jälleen pintaan.

Koska meillä on nyt pitkään yhteiskunnassa menty sillä, että ajatellaan, et mikä on yksilön oikeus ja mitä yksilöllä on oikeus vaatia ja sillai. Ja sit on huomattu mihin se johtaa, että tota jos kaikki ajattelee vain mihin mulla on oikeus ja mitä mä haluan. Niin tota meistä tulee tavallaan aika äkkiä sellasia kylmiä ja muuta. Että yhdessä toimiminen esimerkiks koulussa tai muussa ni tulee aika haastavaksi. Ni mun mielest mä uskon, et nää arvot nousee uudelleen, että yhdessä tehdään ja kaikkia tarvitaan. Erilaisia ihmisiä tarvitaan ja sitä kautta me ollaan vahvempia.

Vaikka koululaitos on osa yhteiskuntaa, ei yhteiskunnassa lisääntyvän kilpailun katsottu suoraviivaisesti ja välittömästi vaikuttavan kouluinstituutioon. Opettajat arvelivat, että muualla yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset tulevatkin koulun kentälle pehmeämmin. Eli mahdollisesti on niin, että koululaitos ei suoraviivaisesti reagoi yhteiskunnallisiin ”heilahduksiin” tai trendeihin. Koululaitosta on arvosteltu tästä hitaasta reagoitiherkkydestä.

Peruskoulujen välinen kilpailu tulevaisuudessa

Pitkällä tähtäimellä katsottuna osa opettajista uskoi, että myös peruskoulujen välinen kilpailu tulee kovenemaan. Niin sanottu Helsingin malli, tulee yleistymään ja mahdollisesti kehitys menee jopa niin pitkälle, että yhtenäisen peruskoulun sijaan kuvaan astuvat huippuyksilöitä tavoittelevat yksityiskoulut. Kaikki opettajat eivät suhtautuneet peruskoulun aseman vaarantumiseen kovin positiivisesti.

No ehkä mä oon tän suomalaisen peruskoulun kannalla kuitenkin. Ja ku tällä on saavutettu niin hyviä tuloksia, ni miks romuttaa sitä. Koska eihän tarvi mennä ku Ruotsiin niin näkee et siel on sit ollu sit vähän eri systeemiä sitten.

Oppilaiden välisen kilpailun tulevaisuus

Suuri osa opettajista suhtautui tulevaan vuoden 2016 valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin luottavaisesti ja koki, että mikäli opettajat ovat valmiita toteuttamaan sitä odotetulla tavalla, myös oppilaiden välinen kilpailu vähenee. Erityisen positiivisina asioina uudessa opetussuunnitelmassa nähtiin se, että sen katsottiin huomioivan paremmin oppilaiden erilaiset

oppimisen tavat sekä erilaiset kiinnostuksen kohteet. Kuitenkin yksi opettajista suhtautui tulevaan muita varovaisemmin ja epäili uuden opetussuunnitelman toteuttamismahdollisuuksia niukkenevien resurssien ja suurentuvien ryhmäkoiden olosuhteissa.

Vaikka opetussuunnitelma kuinka yksilölliseen tavallaan kannustaa opettajia ja yksilöllisen kehittymisen tukemiseen ja sellaseen, mutta kuitenkin tällasilla ryhmäkoilla millä tällä hetkellä mennään ja resursseilla jotka tulee vielä huonontumaan, opettajien on tosi vaikea vaikuttaa siihen, niihin opetusmenetelmiin. Vaikka kuinka ne olisi toiminnallisia tai näin.

Toisaalta oppilaiden välisen kilpailun uskottiin vähentyvän sen vuoksi, että yhteiskunnassa on alettu hyväksymään paremmin erilaisuutta ja yhteiskunnasta on tullut aiempaa vapaamielisempi. Kuitenkaan täydellisesti oppilaiden välistä kilpailua ei katsottu kyettävän tai tarvittavan poistaa, koska kilpailullisuus nähtiin niin perustavanlaatuiseksi osaksi ihmisluontoa.

6 TULOSTEN TARKASTELUA AIEMPIEN TUTKIMUSTEN VALOSSA

Tässä luvussa tutkimustuloksia käydään läpi tiivistäen ja suhteuttaen niitä aiemmin aihealueella tehtyyn tutkimukseen. Eritelty aikaisempi tutkimus koskee joko peruskoulutuksessa organisaatiotasolla käytävää kilpailua tai koululuokissa ilmenevää oppilaiden välistä kilpailua.

6.1 Kilpailu suomalaisessa yhteiskunnassa ja peruskouluinstituutiossa

Käsillä oleva tutkimus paljasti, että opettajat kokivat elävänsä kilpailuyhteiskunnassa, jossa kilpailua ilmenee toisaalta luonnollisena toimintana, mutta myös tuotettuna poliittisena toimintana. Kilpailu käsitettiin myös osaksi kristillistä kilvoittelun traditiota. Vaikka kilpailu nähtiin toisaalta olevan yhteiskuntaa ja kehitystä eteenpäin vievä tekijä, opettajat tunnistivat kilpailun mahdolliseen lisääntymiseen liittyvän erilaisia uhkatekijöitä yksilön ja yhteiskunnan kannalta. Erityisesti yhteiskunnallinen eriarvoistuminen sekä syrjäytyminen huolestuttivat opettajia.

Nykyisessä peruskouluinstituutiossa opettajat eivät kokeneet kilpailun olevan keskeinen piirre. Ajatus yhtäläisistä koulutusmahdollisuuksista nähtiin osana peruskouluideologiaa, eikä peruskoulujen välisen kilpailun katsottu olevan ajatustavan mukainen. Myöskään valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden ei koettu arviointisysteemiä lukuun ottamatta kannustavan yksilölliseen kilpailuun. Aiemmin teoreettisessa viitekehyksessä toin esiin kuitenkin sen, että 1990-luvulla opetussuunnitelmaan lisättiin yksilöllistä ja koulukohtaista joustovaraa, ja että myös vuoden 1998 koululait vahvistivat näitä elementtejä.

6.2 Eriarvoistuva peruskoulutus ja opetuksen laadunarviointi

Vaikka opettajat kokivat, että peruskouluinstituutio ei varsinaisesti tue kilpailua, ainakin osa heistä oli tietoisia Suomessa paikoittain esiintyvistä peruskoulujen välisestä eriarvoistumisesta. Opettajat liittivät peruskoulujen välisen kilpailun koskevaksi lähinnä Helsingin seutua tai muita suurempia kaupunkeja. He eivät kokeneet, että peruskoulujen välinen kilpailu näkyisi juurikaan heidän omassa

työssään ja heidän omalla asuinseudullaan. Kuitenkin mahdollisuutena ja ajatuksena peruskoulujen välinen kilpailu herätti monessa huolta ja pelkona oli kilpailun johtaminen koulutukselliseen eriarvoistumiseen.

Aikaisemmin tutkimusta peruskoulujen välisestä kilpailusta on Suomessa tehnyt Piia Seppänen. Seppäsen tutkimus suomalaisista koulumarkkinoista viidessä suomalaisessa kaupungissa osoitti, että niissä esiintyy peruskoulujen välistä kilpailua. Oppilasvalikointi sekä koulujen välinen suosiohierarkia ovat tutkimuksen mukaan vakiintumassa suomalaiseen peruskoulujärjestelmään. Seppäsen tutkimuksessa selvisi, että noin puolet tutkittavina olevista perheistä harjoitti kouluvalikointia. Hakeutumiseen tiettyyn kouluun vaikutti huoltajien ammattiasema ja koulutus. Suositumpiin kouluihin hakeutuivat tyypillisesti korkeasti koulutettujen, toimihenkilöiden lapset ja tytöt. Sen sijaan heikommin koulutettujen vanhempien lapset päätyivät useammin tasapainoisiin, torjuttuihin tai lähikouluihin. (Seppänen 2006, 3, 276–290.)

Omassa tutkimuksessani haastatellut opettajat näkivät, että vanhempien harjoittaessa kouluvalikointia olisi syytä ottaa huomioon lapsen omat toiveet. Kuitenkin Seppäsen tutkimuksessa ilmeni, että syyt hakeutua tiettyihin kouluihin eivät kummunneet lasten omasta kiinnostuksesta vaan perustelut olivat sosiaalisia ja käytännöllisiä. Vanhemmat halusivat lapsensa suositumpiin kouluihin motivoituneen oppilasaineksen toivossa. Toisaalta torjutumpien koulujen oppilaisiin liitettiin negatiivisia piirteitä. (Seppänen 2006, 3, 276–290.)

Voidaankin kysyä, mitä tällainen negatiivinen asenne tarkoittaa sitten niiden oppilaiden kannalta, jotka käyvät koulunsa niin sanotusti heikomman maineen omaavaa koulua. Lapset ja nuoret tulevat varmasti ajan kuluessa tietoisiksi näistä vallitsevista asenteista. Asiaa on tutkittu jo Ruotsissa, jossa koulujen eriarvoistumien on edennyt Suomea pidemmälle. Nihad Bunarin tutkimuksessa selvisi, että vaikka Tukholmassa maahanmuuttajavaltaisissa kouluissa opiskelevat oppilaat kokivat oman lähikoulunsa olevan turvallinen ja hyvä paikka opiskella, heitä huolestutti dissatuksi tuleminen oman koulunsa ulkopuolella sekä joutuminen yhteiskunnalliseen marginaaliin. (Bunar 2007, 4–5, 49.)

Opettajat pohtivat peruskoulujen välistä kilpailua esimerkiksi julkisten ranking listojen sekä opettajien työn laadunarvioinnin kautta. Julkiset ranking listat huolestuttivat opettajia, eikä niiden koettu kertovan ”totuutta” koulun hyvydestä. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin Risto Rinteen ym. aiemmin tehdyn tutkimuksen tulokset.

Rinne ym.(2011, 222–224, 254) ovat tutkineet peruskoulun opettajien käsityksiä laadunarvioinnista peruskoulussa. Tutkimukseen haastateltavat opettajat suhtautuivat koulujen julkiseen rankkaamiseen kielteisesti. Sen pelättiin leimaavan heikosti menestyviä kouluja ja niiden opettajia, johtavan kilpailuun oppilaista ja siten vauhdittavana koulujen jakautumista. Opettajat myös enteilivät, että tuloksiin pyrittäisiin vaikuttaa keinotekoisesti valmentamalla oppilaita testeihin.

Opettajat eivät uskoneet koulujen välisten suoriutumisvertailujen vaikuttavan opetuksen laatuun ainakaan positiivisesti.

Koulujen nähtiin joutuvan keskinäisessä vertailussa eriarvoiseen asemaan johtuen niiden erilaisesta oppiaineuksesta. Ääripäinä nähtiin niin sanotut eliittikoulut sekä koulut jossa oli runsaasti oppimisvaikeuksista kärsiviä ja maahanmuuttajaoppilaita. Lisäksi opettajat uskoivat, että vaikka jotkut koulut suoriutuisivat heikommin koulujen välisessä vertailussa, ne todellisuudessa saattaisivat tarjota parempaa opetusta. (Rinne ym. 2011, 251–254.)

Haastattelemisani opettajissa huolta herätti lisäksi opettajien työn systemaattinen arviointi, eikä sen uskottu kehittävän opettajan ammattitaitoa. Sen sijaan kollegoiden väliseen sekä opettajien itsearviointiin suhtauduttiin myönteisesti. Myös Rinteen ym. tutkimuksessa opettajat suhtautuivat erityisen myönteisesti koulun sisäiseen itsearviointiin. Koulujen sekä opettajien itsearvioinnin uskottiin parantavan opetuksen laatua. Opettajien kykyyn arvioida omaa työtään ja opettajien menestystä luotettiin voimakkaasti. Sen sijaan ulkoinen arviointi nähtiin kontrollin välineenä ja epäluottamuksen osoittimena. Sen koettiin vaikuttaneen omaan työhön häiritsevästi ja sen uskottiin soveltuvan paremmin liikemaailmaan ja kaupalliselle alalle. Opettajista noin kolmasosa uskoi jatkuvan arvioinnin lisäävän opettajien välistä kilpailua. (Rinne ym. 2011, 216–238).

Haastattelemani opettajat pohtivat kriittisesti laadukkuuden ja tehokkuuden kriteereitä peruskoulussa. Heidän mukaansa koulun hyvydestä kertovat monet sellaiset seikat joita ei millään tavalla mitata. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi oppilaiden hyvinvointi ja kouluviihtyvyys, sosiaaliset- ja tunnetaidot, opettajien sitoutuminen työhönsä työhön ja erityisopetus. Rinteen ym. tutkimukseen haastateltavat opettajat pitävät laadukkaan koulun tärkeimpinä määrittäjinä itseensä luottavien ja itsenäisten oppilaiden kasvattamisen sekä sen, että oppilaat saavuttavat omat mahdollisuutensa. Vasta kolmanneksi tärkeänä tulivat oppilaiden hyvät luku-, kirjoitus-, kommunikaatio- ja matemaattiset taidot. Vähiten tärkeänä koulun laadun määrittäjänä nähtiin oppilaiden korkeat saavutukset. (Rinne ym. 2011, 193–194.) Opettajien mukaan koulutoiminnassa tulisi arvioida erityisesti opettajien työhyvinvointia, oppilaiden syrjäytymisen ehkäisyä, koulun resursseja sekä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden tukemista (Rinne ym. 2011, 215).

6.3 Kilpailu pedagogisena menetelmänä

Haastateltavien opettajien käsityksen mukaan kilpaileminen on lapsille luontainen asia. Oppilaiden nähtiin kilpailevan toisiaan vastaan ilman mitään ulkopuolista organisointia. Kuitenkin myös

nykyisen arviointijärjestelmän katsottiin aiheuttavan kilpailua oppilaiden välille. Lisäksi vanhempien uskottiin voivan myötävaikuttaa lasten motivaatioon kilpailla.

Haastateltavat opettajat ottivat kantaa kilpailun käyttämiseen kasvatus- ja opetusmenetelmänä. Liiallinen yksilöiden välinen kilpailu nähtiin olevan haitallista suurimmalle osalle oppilaista ja seurauksena uskottiin olevan heikosti kehittynyt itsetunto ja huono opiskelumotivaatio. Opettajan tehtäväksi nähtiinkin kilpailun sijaan oppilaiden yksilöllisten vahvuuksien tukeminen sekä yhteistyön painottaminen.

Kuitenkin osa opettajista katsoi kilpailun käytön harvakseltaan olevan hyväksyttävä pedagoginen menetelmä. Kilpailu saattaa auttaa oppilasta tavoittamaan realistisen kuvan omasta osaamisestaan. Monet opettajista näkivät, että kuitenkin käytettäessä kilpailua opetuksessa sen tulisi olla leikkimielistä ja järjestetty siten, että jokaisella on mahdollisuus pärjätä siinä. Opettajan tehtäväksi nähtiin rakentavan kilpailuun suhtautumistavan opettaminen oppilaille.

Myös Heikintalo ja Keskinen hakivat tutkimuksessaan vastausta muun muassa siihen, voiko kilpailua käyttää koulussa pedagogisena menetelmänä. Heikintalon ja Keskinen tutkimuksen mukaan kilpailu soveltuu koulun pedagogiseksi menetelmäksi tietyin ehdoin. Ehdot täyttäessään kilpailu voi monipuolistaa oppimistapahtumia, luoda onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä oppilaille. Keskeistä on kuitenkin se, että kaikilla osallisilla on todelliset mahdollisuudet menestyä kilpailussa ja että se on hengeltään leikkimielistä toimintaa. Sen sijaan arvosanojen suhteen kilpailuttaminen asettaa oppilaat toinen toisiaan vastaan, eikä välttämättä ole hedelmällinen toimintatapa. (Heikintalo & Keskinen 2005, 108.) Oman tutkimukseni tulos näyttäisi siis tältä osin selkeästi tukevan aiempaa tutkimusta.

Haastattelemieni opettajien suhtautumista kilpailuun pedagogisena menetelmänä voitaneen pitää pääosin varovaisena tai kielteisenä. Voidaan pohtia, missä määrin opettajien käsitykset ovat yhteydessä ympäröivään suomalaiseen kulttuuriin ja yleiseen maassamme käytävään kasvatukselliseen ja koulutukselliseen keskusteluun. Näin toimivat Alistair Ross, Martha Fülöp ja Marjanca Pergar Kuscer tutkiessaan Englannissa, Sloveniassa ja Unkarissa opettajien suhdetta kilpailuun sekä yhteistyöhön. He tutkivat asiaa sekä haastattelemalla ala- ja yläkoulujen opettajia että havainnoimalla luokkahuoneita. Tarkastelu linkitettiin kussakin maassa vallitseviin koulutuspolitiikkaan ja kasvatuksen kulttuurisiin käytäntöihin. (Ross ym. 2007, 46–47.)

Tulosten mukaan Englannissa, jossa korostetaan tiettyjen standardien saavuttamista, opettajat näkivät kilpailun välttämättömyytenä pyrittäessä motivoimaan oppilaita. He painottivat kuitenkin, että kilpailun on oltava hengeltään ystävällistä eikä se saa olla stressaavaa. Sen sijaan he eivät juurikaan puhuneet yhteistyöstä. Unkarilaiset opettajat näkivät kilpailemisen luonnollisena toimintana ja heidän puheensa heijasteli kilpailun merkittävää asemaa koko kulttuurissa.

Kilpaileminen oli myös luonnollinen osa opettajien opetusvälineistöä. Unkarissa kouluarvosanojen merkitys on korostunut ja mitä vanhemmiksi he kasvavat sitä useammin he kilpailevat. Yhteistyötä ei juurikaan mainittu. Sloveniassa koulutuspoliittisessa diskurssissa hallitsevat inklusion ja tasa-arvon ajatukset. Erityisesti ne liitetään alakouluun. Tämä näkyi opettajien puheessa siten, että oppilaita rohkaistaan kilpailun sijaan yhteistyöhön toistensa kanssa. Vaikka yksilölliselle kilpailulle ei ollut sijaa jonkin verran luokkien välistä kilpailua käytettiin. (Ross ym. 2007, 45–50.)

Rossin ym. tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että opettajien käsityksillä oli yhteys maan yleiseen kulttuuriin ja koulutuskeskusteluun. Mahdollisesti näin oli myös tätä tutkimusta varten haastateltavien opettajien kohdalla. Selkeästi asenteet olivat kielteisempiä kilpailua kohtaan ja myönteisempiä yhteistyötä kohtaan. Löytyykö selitys maamme historiasta, jossa Suomea on rakennettu demokraattisesti koko kansan voimalla? Myös pitkä tasa-arvoisen koulutuspolitiikan perinne on mahdollisesti vaikuttanut opettajien käsityksiin kilpailusta peruskoulutuksessa.

7 POHDINTAA

Tutkimukseni viimeisen luvun ensimmäisessä alaluvussa pohdin laadullisen ja fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja oman tutkimukseni kannalta. Toisessa alaluvussa pohdin vielä tutkimukseni merkittävyyttä sekä mahdollisia jatkokysymyksiä myöhemmälle tutkimukselle aihealueella.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä siinä, ettei sen luotettavuutta voi tarkistaa tutkimusta toistamalla. Tämä johtuu siitä, että tutkija toimii ikään kuin itse ”tutkimusmittarina” nojaten teoreettiseen perehtyneisyyteensä. Toinen syy on se, että haastattelu on luonteeltaan ainutlaatuinen intersubjektiivinen tilanne. (Syrjälä ym. 1994, 153–155.)

Toistettavuuden sijaan luotettavuus perustuukin aineiston hankintaprosessin kuvaamiseen, aineiston ja tutkijan tekemien tulkintojen sekä johtopäätösten validiteettiin. Kuvaamalla aineiston hankintaprosessia ja selvittämällä luottamuksen rakentumista haastateltaviin tutkija osoittaa tutkijan ja haastateltavan välille syntyneen yhteisymmärryksen. (Syrjälä ym. 1994, 153–155.)

Olen kuvannut aineistonhankinnan eri vaiheita tarkkaan luvussa (5.3.1 *Haastatteluaineiston hankkiminen*). Kuvailen luvussa kuinka tutkimukseni haastateltavat valikoituivat. Lisäksi olen kuvaillut itse haastattelutilanteita ja niiden kestoa sekä luottamusilmapiirin syntymistä itseni ja haastateltavan välille.

Koska fenomenografiassa vertaillaan tutkittavien henkilöiden käsitysten eroavuuksia, tutkimukselle olisi ollut eduksi löytää mahdollisimman erilaisia haastateltavia. Valitettavasti tässä tapauksessa valikoinnin mahdollisuutta ei tarjoutunut, sillä vapaaehtoisia tarjoutui ainoastaan kahdeksan henkilöä. Jonkin verran vaihtelua haastateltavien joukossa oli, mutta esimerkiksi tutkimukseen osallistui ainoastaan yksi miespuolinen opettaja. Lisäksi suurin osa haastateltavista opettajista teki työtään alakoulussa. Haastateltavien edustavuudella on saattanut olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin jossain määrin. On esimerkiksi mahdollista, että alakoulun opettajat suhtautuvat oppilaiden väliseen kilpailuttamiseen opetuksessa torjuvammin kuin yläkoulujen opettajat.

Aineiston luotettavuudesta kertoo se, että aineistoa on kerätty riittävän kattavasti ja että tutkija pystyy osoittamaan tutkittavien ilmaiseen sen mitä todella ajattelevat. Lisäksi tutkijan kyky pitää haastattelu tiettyjen raamien sisällä sekä kyky tehdä syventäviä kysymyksiä vaikuttavat aineiston relevanssiin. (Syrjälä ym. 1994, 153–156.) Aineistoa kertyi tutkimuksessani noin 110 sivua eikä niin sanottua ylimääräistä materiaalia kertynyt kovinkaan paljon. Osa haastateltavista intoutui kyllä välillä kertomaan kokemuksistaan, jotka eivät tutkimuksen tavoitteen kannalta olleet kiinnostavia. Kohteliaisuussyystä annoin heidän puhua puheenvuoronsa loppuun, minkä jälkeen ohjasin puheen kulun jälleen omille raiteilleen. Vaikka etenin haastattelussa pääosin edeltä suunniteltujen haastattelukysymysten mukaan, tein tarvittaessa haastateltaville tarkentavia tai syventäviä kysymyksiä. Tämä oli hyvin tärkeää kattavan aineiston saamiseksi, sillä usein ihmiset saattavat esittää puheessaan esimerkiksi väitteitä tai näkemyksiä perustelematta niitä kuulijalle. Tällaiset ilmaisut jäävät vaille selitystä ja ovat siksi tutkimukselliselta arvoltaan varsin merkityksettömiä.

Tulkintojen kohdalla validius syntyy taas siitä, että ne vastaavat tulkittavien ajatuksia ja liittyvät tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Litteroituja haastatteluotteita tutkimusraporttiin liittämällä tutkija voi osoittaa, ettei hän ole johdatellut tutkittavaa henkilöä. Aineiston tulkinnessa validiteetin uhkatekijöinä voivat olla tutkijan mielessä olevat merkitykset. Aineiston tulkinnessa voi piillä myös ylitulkinnan vaara. (Syrjälä ym. 1994, 153–156). Tähän tutkija voi vaikuttaa ehkäisevästi tiedostamalla omat ennakkokäsityksensä aiheeseen liittyen (Goman & Perttula 1999, 113). Omat sitoumukset aiheeseen tai ilmiöön on syytä selvittää lukijoille. Miksi tutkija on lähtenyt tutkimaan aihetta ja millaisia lähtöolettamuksia hänellä oli aloitellessa tutkimustaan? Lisäksi tutkija voi eritellä sitä kuinka hänen alkuperäiset olettamukset mahdollisesti muuttuivat tutkimuksen kuluessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.)

Tutkimusaiheeni valinta ei ollut kohdallani vaikeaa, sillä olin kiinnostunut uusliberalistisesta koulutuspoliittisesta muutoksesta jo opiskeluni alkuvaiheista lähtien. Minulle oli opintojeni aikana kerennyt muodostua jokseenkin kriittinen suhtautuminen koulutuksen alueella tapahtuneisiin uuden ideologian mukaisiin muutoksiin. Ymmärsin jo aihetta valitessani, että minun on kuitenkin lähdeävä tutkimaan aihetta mahdollisimman objektiivisesta näkökulmasta käsin. Enhän voinut etukäteen suunnata tai lyödä lukkoon niitä tuloksia joita tutkimus tuottaisi. Tutkijana oli oltava valmis vastaanottamaan myös tuloksia, jotka eivät vastanneet omia käsityksiäni aiheesta. Pysin irtautumaan omista asenteistani ja käsityksistäni pohtimalla niiden syitä sekä lukemalla runsaasti aiheesta, myös toisistaan poikkeavia teorioita. Erityisesti haastattelutilanne vaati minulta tiedostavaa otetta siihen, että en äänenpainoillani, ilmeilläni tai sanavalinnoillani ohjailisi haastateltavan puhetta. Mielestäni onnistuin tässä hyvin ja varmistin asiaa myös yhdeltä haastateltavilta haastattelun suorittamisen

jälkeen. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi liitin raporin tulososioon myös litteroituja katkelmia haastateltavien puheesta.

Kuten muutkin tutkimussuuntaukset myös fenomenografinen metodologia sisältää haasteita jotka tutkijan olisi syytä tiedostaa. Fenomenografiset tutkimukset ovat saaneet osakseen kritiikkiä muun muassa riittämättömästä analyysiprosessin vaiheiden kuvailusta tutkimusraporteissa. Tämä vaikeuttaa lukijan mahdollisuuksia seurata ja arvioida tulosten muodostamista. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt erittelemään analyysiprosessin vaiheet riittävän yksityiskohtaisesti. Kuitenkin on muistettava, että koska tulkinnat ovat subjektiivisesti rakentuneet, saattaisivat ne muodostua jonkun toisen tutkijan tulkinnoissa toisenlaisiksi.

7.2 Tutkimuksen merkityksen pohdintaa ja jatkokysymyksiä

Tutkimuksellani olen tuonut esiin kasvatusalan ammattilaisten eli opettajien käsityksiä sekä suhtautumista liittyen kilpailuun peruskoulutuksessa. Syynä aiheen tutkimiseen on ollut uusliberalistinen muutos, joka on tarkoittanut myös koulutuksen ja kasvatuksen määrittelyä aiempaa voimakkaammin talouden ehdoilla.

Tutkimustulokset olivat osittain omien ennako-oletusteni mukaisia siinä mielessä, että suurimman osan opettajista suhtautuminen voimakkaaseen kilpailuun oli sävyltään enemmän kielteinen kuin myönteinen. Tutkimustuloksissa yllättävää oli se, kuinka vähän opettajat kokivat kilpailua ilmenevän nykyisessä peruskoulutuksessa. Se miksi opettajat kokivat näin voi johtua monesta seikasta. Onko esimerkiksi niin, että kaikkialla Suomessa koulut ja vanhemmat eivät ole mahdollisuuksista huolimatta lähteneet toteuttamaan valinnan vapauttaan kovin voimakkaasti.

Opettajilla oli kuitenkin käsitys siitä, että suuremmissa kaupungeissa kuten Helsingissä peruskoulujen välillä esiintyy kilpailua, joka ilmenee esimerkiksi erikoistumisena ja oppilaiden houkuttelemisena. Erään opettajan puheissa nousi esiin huoli maahanmuuttajavaltaisten peruskoulujen kohtalosta. Tämä huoli lienee syytä ottaa vakavasti. Suomi näyttää monikulttuuristuvan yhä voimakkaammin. Kysymys maahanmuuttajalasten integroinnista ja koulutuksesta tulevat olemaan yhä kriittisempiä kysymyksiä yhteiskuntamme tulevaisuuden kannalta. Jo nykyään on havaittu ongelmaksi, että suomen kielen heikko taso on maahanmuuttajilla ollut usein työnsaannin esteenä. Mikäli Suomi ei pysty takaamaan maahanmuuttajille riittävää tukea suomen kielen oppimiselle, ei heidän tarjoamaa potentiaalia yhteiskunnalle kyetä hyödyntämään.

Voidaan myös pohtia, miksi opettajat eivät kokeneet uusien opetussuunnitelman perusteiden tukevan oppilaiden välistä kilpailuasetelmaa. Yksi mahdollinen selitys tälle on se, että itse kilpailu

sanaa ei opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2016) juurikaan esiinny, vaan mieluummin puhutaan esimerkiksi valinnanvapaudesta, yrittäjyydestä yms. Toisaalta siellä painottuvat entistä enemmän myös yhteisölliset oppimisen muodot. Tämä saattaa johdattaa opettajia ajattelemaan, että koulu ei tue oppilaiden välistä kilpailua.

Yksi tutkimuksen tärkeä anti on se, että se paljastaa niitä uhkia ja riskejä joita opettajien mukaan mahdollisesti lisääntyvään kilpailuun niin yhteiskunnan, peruskoulujen kuin yksilöidenkin tasolla liittyy. Vaikka kilpailun koettiin toisaalta olevan yhteiskuntaa ylläpitävä ja eteenpäin vievä voima, suurimpana riskinä nähtiin yhteiskunnan eriarvoistuminen sekä koulutuksellinen eriarvoistuminen. Myös lasten itsetunnon ja oppimismotivaation uskottiin heikentyvän liiallisen kilpailun vuoksi. Opettajat kokivat, että kilpailun käyttämisessä opetuksen yhteydessä opettajalla on suuri vastuu siinä, millaiseksi kilpailutilanteet rakentuvat ja millaista kilpailuun suhtautumista lapsille opetetaan. Opettajat kokivat tekevänsä työtänsä itsenäisesti ja autonomisesti. Tällöin heillä on myös vapautta toimia luokkahuoneessa tapahtuvan kilpailun suhteen harkinnanvaraisesti. Toisaalta opettajan työllä on aina hallinnon määrittelemät reunaehdot ja voidaan pohtia miten käy harkinnanvapauden, mikäli opettajien palkkoja aletaan sitomaan saavutettuihin oppimissuorituksiin.

Parhaassa tapauksessa tämä tutkimus saattaa auttaa opettajia tiedostamaan sekä pohtimaan omaa suhtautumistaan kilpailuun. Opettajien on mielestäni tehtävä tietoisia päätöksiä siitä, millaiseksi he haluavat suomalaista peruskoulujärjestelmää kehittää. Näkevätkö he, että Suomessa tulisi voimistaa kasvatuksellista ja koulutuksellista tasa-arvoa vai ovatko he valmiita avaamaan koulun ovet talouden sanelemalle kovemmalle kilpailulle?

Näen erityisen tärkeänä varmistaa tulevaisuudessa sen, että opettajat ovat alansa asiantuntijoina kiinteä osa koulutuspoliittista päätöksentekoa. Opettajien itsensä on huolehdittava oman äänensä kuuluvuudesta, eikä tyydyttävä passiiviseen kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttajien rooliin. Kasvatustoiminta nojaa pitkälti myös arvovalintoihin, eikä päätöksentekoa siksi luovuttaa vain taloudellisten tai muiden toimijoiden käsiin.

Tämä tutkimus esittelee ainoastaan pirkanmaalaisten opettajien käsityksiä kilpailusta. Jatkossa tutkimusasetelmaa voisi laajentaa. Tarpeen voisi olla tutkia opettajien käsityksiä myös isoissa kaupungeissa ja erilaisissa peruskouluissa. Esimerkiksi voitaisiin tutkia huonomman maineen omaavien koulujen opettajia ja heidän kokemuksiaan ja käsityksiään aiheesta. Myös näiden koulujen oppilaiden kokemuksia voitaisiin tutkia, kuten Ruotsissa on jo tehty. Tällaiset tutkimukset voisivat valottaa meille sitä, millaisia inhimillisen kokemuksen taseisia seurauksia suomalaisen peruskoulutusjärjestelmän eriarvoistumisella voi olla.

LÄHTEET

Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 155–184.

Ahonen, S. 2002. From an Industrial to postindustrial society: Changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54(2), 173–181.

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere. Vastapaino.

Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 144–175.

Ames, C. 1984. Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive – motivational analysis. Teoksessa R. E. Ames & C. Ames (toim.) Research on motivation in education. Student motivation. Orlando. Academic Press, 177–207.

Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 441–479.

Apajalahti, S. 2001. Opettajat paljosta vastuussa. Teoksessa M.T. Kuikka, A. Lindström, P. Elo & E. Merimaa (toim.) Koko kansan koulu - 80 vuotta oppivelvollisuutta. Helsinki. Opetushallitus. Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 116–119.

Arhinmäki, P & Mäkinen, R. 2001. Peruskoulun säästöt ja markkinat. Teoksessa O. Poropudas & R. Mäkinen (toim.) Irtiotto 1990-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turku. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 63–74.

- Aro, M. 2001. Nuorten koulutusasenteet ja eri hyvinvointivaltiomallit. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 243–270.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat Eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura., 21–44.
- Bunar, M. 2007. Här känner man sig som en medlem typ” -en kvalitativ studie om valfrihetens effekter för elever i mångkulturella skolor. Teoksessa M. Bunar & J. Kallstenius (toim.) Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor. Stockholms universitet, Stockholm, Del IV, 1–51.
- Ediger, M. 2000. Competition versus cooperation and pupil achievement. *College Student Journal* 34 (1), 14–21.
- Espinoza, E. 2008. Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research* 49 (4), 343–363.
- Fair III, E. M & Silvesteri, L. 1992. Effects of rewards, competition and outcome on intrinsic motivation. *Journal on Instructional Psychology* 19 (1), 3 - 9.
- Farrel, J. 1999. Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. Teoksessa R. Arnover & C. Torres (toim.) *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. Lanham. Rowan & Littlefield, 149–178.
- Franken, R. E & Brown, D. J. 1995. Why people like competition? The motivation for winning, putting forth effort, improving ones performance, performing well, being instrumental, and expressing forceful/aggressive behavior. *Personal and individual differences* 19(2), 175–184.
- Fûlop, M. 2008. Education of the cooperative competitive citizen. Teoksessa K. Tirri (toim.) *Educating moral sensibilities in urban schools*. Rotterdam. Sense Publishers, 171–187.
- Goman, J. & Perttula, J. 1999. Mitä on oppimaan oppiminen ja kuinka sitä voidaan kehittää? *Kasvatus* 2(1), 109 - 116.

- Halinen, I & Pietilä, A. 2006. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki. Yliopistopaino, 95–107.
- Harvey, D. 2005. A brief history of neoliberalism. Oxford. University Press.
- Heikintalo, T. & Keskinen, S. 2005. Kilpailu koulussa kuudesluokkalaisten ja lukiolaisten kokemana. Teoksessa S. Koskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Helsinki. Okka, 66–116.
- High, J. 2001. Competition. Cheltenham. Edward Elgar.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koukutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki. Otava.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2(4), 162–173.
- Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Hallinnosta hallintaan. Koulutuksen hallinnon muutos 1960 – luvulta 2000- luvulle. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. *Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 68 – 101.
- Jauhiainen, A. & Rinne, R. 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola 2012. *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 105–143.
- Järvinen, P & Järvinen, A. 1996. Tutkimustyön metodeista. Tampere. Opinpaja.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. *Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon*. Teoksessa P. Kettunen & H.

- Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–62.
- Koski, L. & Nummenmaa, A. R. 1995. Kilpailu kouludiskurssissa. *Kasvatus* 26 (4), 340–349.
- Kuikka, M. T. 2001. Kansanopetuksen suuret linjat. Teoksessa M.T. Kuikka, A. Lindström, P. Elo & E. Merimaa (toim.) *Koko kansan koulu -80 vuotta oppivelvollisuutta*. Helsinki. Opetushallitus. Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 152–182.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere. Vastapaino.
- Laukkanen, R & Ollikainen, A. 2001. Kansainvälinen yhteistyö koulutuspolitiikassa. Teoksessa O. Poropudas & R. Mäkinen (toim.) *Irtiotto 1990-luvun koulutuspolitiikasta*. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turku. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 33–60.
- Lehtonen, H. 2006. Oppijan kasvun tukeminen. Hämeenlinna. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lindroos, K. 2001. Oppivelvollisuus tänään. Teoksessa M. T. Kuikka, A. Lindström, P. Elo & E. Merimaa (toim.) *Koko kansan koulu -80 vuotta oppivelvollisuutta*. Helsinki. Opetushallitus. Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 120–126.
- Lindström, A. 2006. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki. Yliopistopaino, 18–35.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understanding of reality. Teoksessa R. Sherman & B.W. Rodman (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London. Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. & S. Booth. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates.
- Meriläinen, R. 2008. Tasa-arvon narratiivi 1990-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa. Teoksessa J. Kauranne, M.T. Kuikka, E. Merimaa & J. Rantala (toim.) *Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita*. Helsinki. Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 54–74.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 3. painos. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino.

- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu. Joensuun yliopisto.
- Niikko, S. 2006. 'Yhteistyötä ilman riskejä'? OECD:n rooli Suomen koulutuspolitiikassa. Turku. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Numminen, J. 2001. Suomen kansanopetuksen historia. Teoksessa M.T. Kuikka, A. Lindström, P. Elo & E. Merimaa (toim.) Koko kansan koulu -80 vuotta oppivelvollisuutta. Helsinki. Opetushallitus. Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 101–110.
- Opetussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. (viitattu 10.11.2015) Saatavilla muodossa www.oph.fi/ops2016/perusteet
- Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot. Helsinki. WSOY.
- Parjanne, R. 2001. Kunnat kansan sivistäjinä. Teoksessa M.T. Kuikka, A. Lindström, P. Elo & E. Merimaa (toim.) Koko kansan koulu -80 vuotta oppivelvollisuutta. Helsinki. Opetushallitus. Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 112–114.
- Pepitone, A. E. 1980. Children in cooperation and competition. Lexington. Massachusetts. LexingtonBooks.
- Poropudas, O & Mäkinen, R. 2001. 90- luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa Poropudas, O & Mäkinen, R (toim.) Irtiotto 1990 – luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turku, Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 11- 32.
- Poropudas, O & Laukkanen, E. 2001. Koulutuksen säätely ja ohjaus. Teoksessa O. Poropudas & R. Mäkinen (toim.) Irtiotto 1990-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turku, Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 167–181.
- Puhakka, J. 2006. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki. Yliopistopaino, 7–9.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki. Gaudeamus.
- Rawls, J. 1973 A Theory of Justice. Cambridge: Harvard University Press.

- Rawls, J. 1996. *Political Liberalism*. With a New Introduction and the “Reply to Habermas”. New York: Columbia University Press.
- Rex, J. 1989. Equality of opportunity, multiculturalism, anti-racism and ‘Education for all’. Teoksessa K.V. Gajendra (toim.) *Education for all: A landmark in pluralism*. London. Falmer, 11–25.
- Rinne, R. 2001. Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka. Teoksessa M.T. Kuikka, A. Lindström, P. Elo & E. Merimaa (toim.) *Koko kansan koulu -80 vuotta oppivelvollisuutta*. Helsinki. Opetushallitus. Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 127–144.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 91–137.
- Rinne, R., Kallio, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 35(1), 34 – 54.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. *Johdatus kasvatustieteisiin*. 5.painos. Helsinki. WSOY.
- Rinne, R., Simola, S., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. 2011. Arvioinnin arvo; suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Ross, R., Fülöp, M., & ja Pergar Kuscer, M. 2007. *Teachers’ Constructions of Cooperation, Competition and Citizenship: A Comparison of Teachers in London, Budapest and Ljubljana*. *Citizenship Teaching and Learning* 3(1), 45 – 58.
- Sarjala, J. 2001. Ainoakaan lapsi ei jää huomaamatta. Teoksessa M.T. Kuikka, A. Lindström, P. Elo & E. Merimaa (toim.) *Koko kansan koulu -80 vuotta oppivelvollisuutta*. Helsinki. Opetushallitus. Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 11–14.
- Sarjala, J. 2008. *Järkeä hyvä herätetty. Koulu politiikan pyörteissä*. Helsinki. Kirjapaja.
- Seppänen, P. 2001. Kouluvalinta perusopetuksessa. Paikalliset ‘julkiskoulumarkkinat’ Suomessa oppilastilastojen valossa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.)

Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 185–203.

Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Väitöskirja.

Suoranta, S. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki. Gaudeamus.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund. Studentlitteratur.

Uusikylä, K. 2006. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki. Yliopistopaino, 13–17.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia –metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. (Viitattu 8.1.2015). Saatavilla muodossa www- muodossa:
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.

LIITTEET

Liite. 1: Haastattelukysymykset

Millaisia käsityksiä opettajilla on kilpailun yhteiskunnallisista ulottuvuuksista?

1. Mitä sinulle tulee mieleen kun puhutaan kilpailusta liittyen peruskoulutukseen?
2. Mistä kilpailun ilmeneminen peruskoulun alueella mielestäsi johtuu?
3. Onko kilpailu peruskoulussa mielestäsi luonnollinen vai poliittisen tahdon tila?
4. Hyödyttääkö kilpailu peruskoulussa joitakin ihmisiä/ihmisryhmiä?
5. Onko kilpailusta peruskoulussa jotakin haittaa joillekin ihmisille/ihmisryhmille?
6. Minkälaisia mahdollisia vaikutuksia kilpailulla on mielestäsi yhteiskuntamme tulevaisuuteen?

Millaisia käsityksiä opettajilla on peruskouluorganisaatioiden välisestä kilpailusta?

1. Esiintyykö näkemyksesi mukaan Suomessa kilpailua peruskouluorganisaatioiden välillä?
2. Mitä mielestäsi tarkoittaa peruskoulu(organisaatioiden) välinen kilpailu?
3. Mitä mielestäsi tavoitellaan peruskoulujen välisellä kilpailulla?
4. Onko peruskoulujen välinen kilpailu positiivinen vai negatiivinen asia?
5. Onko sinun työtäsi opettajan mahdollisesti arvioitu? Jos on, niin miten?
6. Minkälaisia mahdollisia seurauksia laadunarvioinnilla on opettajan työhön?
7. Mitä mieltä olet kansallisista peruskoulujen ranking listoista?
8. Mitä ajattelet peruskoulujen profiloitumisesta/erilaistumisesta keskenään?
9. Mitä ajattelet vanhempien mahdollisuudesta vapaaseen kouluvalintaan?
10. Millaisia vaikutuksia uskot peruskoulujen välisellä kilpailulla olevan?
11. Onko koulujen välisellä kilpailulla mielestäsi jotakin vaikutusta koulujen opetuksen laatuun tai tehokkuuteen?
12. Miten peruskoulujen välinen kilpailu mahdollisesti näkyy sinun työssäsi?

Millaisia käsityksiä opettajilla on oppilaiden välisestä kilpailusta peruskoulussa?

1. Esiintyykö mielestäsi peruskoulussa kilpailua oppilaiden välillä? (menestymisen suhteen!)
2. Jos kilpailua esiintyy, millä eri tavoilla se ilmenee?
3. Miten kilpailu edistää niitä tavoitteita, joita opetussuunnitelman perusteissa peruskoulutukselle osoitetaan? (avaa näitä yksityiskohtaisemmiksi kysymyksiksi)
4. Miten kilpailu mielestäsi soveltuu kasvatukselliseksi periaatteeksi?
5. Millaisia vaikutuksia oppilaiden välisellä kilpailulla mielestäsi on?
 - a) yksilöiden kannalta
 - b) yhteiskunnan kannalta
6. Millaisena näet oppilaiden välisen kilpailun tulevaisuuden peruskoulussa? (lisääntykö/väheneekö)
7. Onko sinulla vielä jotain sanottavaa, joka liittyy peruskoulussa esiintyvään kilpailuun?

Liite 2: Sähköpostiviesti opettajille

Arvoisa opettaja,

Olen kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen parhaillaan pro-gradu työtäni. Tutkin työssäni peruskouluopettajien näkemyksiä kilpailusta. Olen kiinnostunut näkemyksistä kilpailusta niin peruskoulujen kuin oppilaidenkin välillä. Tutkimuksellani haluan antaa äänen kasvatustieteen ammattilaisille tärkeässä ja ajankohtaisessa aiheessa. Opettajien näkemykset kasvatukseen ja koulutukseen liittyvissä asioissa olisi aina tärkeä ottaa huomioon koulutuspoliittisessa päätöksenteossa, sillä heillä on kyseisistä asioista korvaamatonta kokemuksellista tietoa ja näkemystä.

Etsin tutkimustani varten haastateltavaksi peruskoulujen opettajia. Haastattelut voidaan suorittaa haastateltavan valitsemassa tilassa. Haastattelun kesto on noin yksi tunti. Haastattelut nauhoitetaan aineiston jatkokäsittelyä varten

Tutkimusta varten kerättyä haastatteluaineistoa käytetään ainoastaan kyseessä olevaa opinnäytetyötä varten. Lisäksi tutkittavien anonymiteettiä varjellaan siten, ettei tutkittavan henkilöllisyyttä tai työpaikkaa ole mahdollista jäljittää tutkimusraportista. Tutkittavien henkilöiden suorat tunnistetiedot hävitetään mahdollisen varhaisessa vaiheessa. Myös äänitteet hävitetään heti kun tutkimustulokset on todettu oikeellisiksi.

Olen erittäin kiitollinen, mikäli olet halukas osallistumaan tutkimukseen. Pyrin suorittamaan haastattelut syys- ja lokakuun (2015) aikana. Minulla on joustava aikataulu, joten pyrin tulemaan paikan päälle haastateltavien ehdottamaan aikaan. Minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostitse alla olevan osoitteen kautta. Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja tutkittava voi perua tai keskeyttää osallistumisensa missä tahansa vaiheessa, mikäli hänestä siltä tuntuu.

ystävällisin terveisin,

Leena Paaso

paaso.leena.m@student.uta.fi

Liite 3. Opettajien käsityksiä kilpailusta peruskoulutuksessa

Teema	Kategoria	Kuvauskategoria
1. Kilpailu yhteiskunnallisena ilmiönä	A. Kilpailun alkuperä ja olemus	Käsitykset kilpailun alkuperästä jakautuvat biologiaan, traditioon ja politiikkaan. Kilpailu liittyy lähes kaikkeen ihmisen toimintaan ja sitä voidaan ruokkia. Kilpailulla on niin huonoja kuin hyviä puolia. Yhteisöllinen kilpailu tai yhteistyö ovat yksilöllistä kilpailua hyväksyttävämpiä vaihtoehtoja.
	B. Kilpailun asema nyky-yhteiskunnassa	Yhteiskuntamme on kilpailuyhteiskunta ja yhteiskunnan toimivuus nojaa kilpailuun. Toisaalta kovien arvojen ohella yhteiskunnassa vallitsevat myös pehmeät arvot.
	C. Kilpailu osana kouluinstituution ideologiaa.	Oppilaiden välinen kilpailu on ollut luonnollinen osa koululaitosta aina. Etenkin aiemmin yksilöllistä kilpailua on harjoitettu runsaasti. Kilpailu ei sulaudu peruskoulun ideologiaan, eivätkä nykyinen koulu ja uudet OPS perusteet juurikaan tue yksilöllistä kilpailua vaan painottavat pehmeämpiä arvoja.
	D. Kilpailuyhteiskunnan seuraukset	Kilpailulla ja sen mahdollisella voimistumisella on sosiaalisia, taloudellisia sekä terveydellisiä seurauksia jotka ilmenevät sekä yhteiskunnan että yksilöidenkin tasolla. Kilpailu kuitenkin myös ylläpitää ja vie eteenpäin yhteiskuntaa.
2. Peruskoulujen välinen kilpailu	A. Peruskoulujen välinen kilpailuasetelma	Peruskoulut voivat kilpailla esimerkiksi menestymisestä, julkisuudesta, erikoistumisesta, oppilaista ja heidän vanhemmistaan. Esimerkiksi opetushallitus järjestää arviointeja. Kilpailua tulee olla kohtuudella.
	B. Peruskoulujen välisen kilpailun tarkoitus	Peruskoulujen välisen kilpailun tarkoitus on jakaa lapset eritasoisin kouluihin. Koulut ja asuinalueet pyrkivät kasvattamaan menestystään sekä mainettaan ja houkuttelemaan ns. laadukasta oppilas- ja opettaja-ainesta. Menestyvät koulut toimivat esimerkkinä muille.
	C. Peruskoulujen välinen kilpailun nykytila suomessa.	Tilanne on muuttunut vuosikymmenessä. Suomessa peruskoulujen välinen kilpailu on voimakkainta pääkaupunkiseudulla. Muualla Suomessa kilpailu on toistaiseksi vähäistä.
	D. Peruskoulujen profiloituminen	Profiloituminen on ollut maltillista. Sen vaaroja ovat eriarvoistuminen, joidenkin osa-alueiden näivettyminen ja siirtymiin liittyvät ongelmat. Hyviä puolia ovat valinnan vapaus sekä luovuuden salliminen. Yläkoulussa maltillinen ympäristön huomioiva profiloituminen on hyväksyttävää kunhan lapsilla säilyy yhteinen perustaso. Aina profiloituminen ei kannata.
	E. Vapaa kouluvalinta	Vapaa kouluvalinta ei sovellu alakouluihin ja lähikouluperiaate onkin suositumpi valtaväestön keskuudessa. Vapaan kouluvalinnan uhkia ovat mm. koulutuksen erilaistuminen, valintaperusteet, kustannukset ja ohut sosiaalinen tukiverkosto. Kouluvalinnassa tulisi kuulla myös lasta.
	F. Peruskoulujen ranking-listaaminen	Ranking-listat eivät huomioi erilaista oppilasainesta ja erilaisia arviointikäytäntöjä. Kaikkia tärkeitä asioita ei mitata lainkaan kuten kouluviihtyvyyttä, sosiaaliset- ja tunnetaidot, tiedonhaku- ja tiedonhaku-aidot, oppilashuollollisia asioita, henkilökunnan sitoutuminen, erityisopetus. Koulu on myös kasvamisen paikka. Hyvä puoli ranking listoissa on, että ne voivat tarjota opettajille tärkeää palautetta.
	G. Peruskoulujen välisen kilpailun seuraukset	Peruskoulujen välinen kilpailu luo kouluille, opettajille ja oppilaille menestymisen paineen. Koulut voidaan pakottaa kilpailemaan oppilaista ja vanhemmat valikoivat lastensa statukselle sopivan koulun. Koulutus eriarvoistuu sekä kapea-alaistuu. Hyviä seurauksia on koulujen valtaistaminen sekä sisäisen me-hengen vahvistuminen.
3. Oppilaiden välinen kilpailu peruskoulussa	A. oppilaiden välisen kilpailun luonne	Kilpaileminen on lapsille luonnollista, mutta motivoi parhaiten kilpailuhenkisiä lapsia. Kilpailu voi kohdistua lähes mihin tahansa: materiaan, ulkonäköön, suosioon, arvosanoihin, taitoihin, huonomuuteen. Arviointijärjestelmä tukee lasten kilpailuasetelmaa ja sitä on osin muutettava. Usein menestys koskee toistuvasti samoja lapsia. Liikunnallisilla lapsilla on korkea sosiaalinen status.

B. Kilpailu opetus- ja kasvatusmenetelmänä	Opetuksessa on suotavampaa keskittyä yksilöllisen kilpailun sijaan yhteisöllisiin toimintatapoihin ja itseään vastaan kilpailemiseen. Lasten lähtötaso kouluun tullessa vaihtelee ja suurin osa pienistä lapsista kärsii jatkuvasta kilpailusta. Kun kilpailulla motivoidaan, sen tulee olla leikillistä ja kaikilla on oltava mahdollisuus pärjätä. Toisaalta kilpailuyhteiskunta edellyttää, että jo lapset oppivat kovaa kilpailua ja yksilöllinen eteneminen sallitaan. Kilpailu voi myös lisätä itsetuntemusta.	
C. Erityisoppilaat oppilaiden välisessä kilpailussa	Oppilaidenvälinen kilpailu heikentää erityisoppilaiden asemaa peruskoulutuksessa.	
E. Vanhempien rooli oppilaiden välisessä kilpailussa.	Vanhemmat myötävaikuttavat lasten kilpailemiseen.	
F. Oppilaiden välisen kilpailun seuraukset.	Kilpailu vaikuttaa erilaisiin lapsiin eri tavoin. Osaa se motivoi ja voi johtaa menestykseen. Isolle osalle aiheutuu motivaatio ja itsetunto-ongelmia. Kilpailusta hyötyvälle lapselle kilpailusta on myös haittaa. Kilpailu vääristää oppilaiden kuvaa itsestään, saa unohtamaan sosiaaliset taidot ja pilaa yhteishenkeä.	
4. Kilpailu peruskouluopettajan työssä	A. Opettajan rooli oppilaiden välisessä kilpailussa	Opettajan persoona säätelee hänen suhtautumistaan kilpailuun. Kilpailu on helppo metodi. Opettajan tulee ammattitaitonsa avulla pystyä kilpailutilanteiden säätelyyn. Lapsille on opetettava oikeanlainen suhtautuminen kilpailuun. Vertailemisen sijaan opettajan tärkeämpi tehtävä on jokaisen lapsen yksilöllinen tukeminen. Yksilökeskeisessä yhteiskunnassa on haasteellista ylläpitää yhteisöllisiä arvoja.
	B. Opettajien välisen kilpailun luonne	Opettajien keskinäinen kilpailu on ei-järjestelmällistä kilpailua. Opettajat arvostelevat toisten opetusmenetelmiä sekä oppilasainesta. Opettajan työ on autonomista ja he pyrkivät hyvään maineeseen. Väliaikaisilla opettajilla on erityinen paine kilpailuun.
	C. Opettajan työn laadunarviointi	Opettajan työ on ollut autonomista mutta kuitenkin sitä arvioidaan jonkin verran useilta tahoilta. Systemaattinen arviointi on osoitus epäluottamuksesta ja se saattaa lisätä stressiä sekä johtaa huomion kiinnittymisen väriin asioihin. Opettajan työn laatua on vaikea mitata. Toisaalta arviointi voi lisätä motivaatiota ja selkeyttää odotuksia. Pehmeämmät arviointikeinot ovat hyödyllisempiä.
5. Kilpailu tulevaisuudessa	A. Kilpailu tulevaisuuden yhteiskunnassa	Kilpailu, eriarvoisuus ja epäinhimillisyytensä lisääntyvät tulevaisuudessa, mutta vaikutukset eivät näy suoraviivaisesti kouluinstituutiossa. Yhteistyötaidot ovat keskeisiä tulevaisuuden työelämässä.
	B. Peruskoulujen välinen kilpailu tulevaisuudessa	On mahdollista että Peruskoulujen välinen kilpailuasetelma vahvistuu tulevaisuudessa ainakin pidemmällä tähtäimellä ja suomalaisen yhtenäisen peruskoulun asema vaarantuu.
	C. Oppilaiden välisen kilpailun tulevaisuus	Opettajien tuella tuleva OPS voi vähentää oppilaiden välistä kilpailua. Kuitenkin niukkenevat resurssit voivat estää OPSin toteutumisen ja johtaa kilpailun lisääntymiseen. Kokonaan kilpailua ei voida poistaa.