947/98

930

KASVATUSLEHTIEN DISKURSSI KOULUMENESTYMÄTTÖMYYDEN TEKIJÖISTÄ KOLMENA ERI AIKAKAUTENA

(1915 - 1925, 1965 - 1975, 1992 - 1997)

Mervi Maatela

Jukka Sarpila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Joel Kivirauma

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO 5

2 TUTKIMUKSESTA 6

2.1 Tutkimusmenetelmät 6

2.2 Tutkimuksen aikakaudet 1915 - 1925, 1965 - 1975, 1992 - 1997 9

2.3 Tutkimusaineisto 10

2.4 Tutkimusongelmat 12

3 "OPPIVELVOLLISUUDEN TULON AIKA": 1915 - 1925 13

3.1 Suomen yhteiskunnallinen tilanne itsenäisyyden alkuvuosina 13

3.2 Oppivelvollisuuden syntyminen 14

3.3 Itsenäisyyden alkuvuosien pedagogiset suuntaukset 16

3.3.1 Herbartilaisuuden ja uushumanismin vertailua 17

3.3.2 Herbartilainen kausi Suomessa 17

3.3.3 Uushumanismin voitto 19

4 MAALAISKANSAKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1925 21

4.1 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman synty 21

4.2 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman sisällöstä 21

4.3 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman ihmiskäsitys 23

4.4 Arviointi maalaiskansakoulun opetusuunnitelmassa 24

4.5 Maalaiskansakoulun opetussunnitelman etiikka 25

4.6 Erityisopetuksen alkuvuodet 26

5 KASVATUSLEHDISSÄ KÄYTY DISKURSSI KOULUMENESTYMÄTTÖMYYDESTÄ VUOSINA 1915 - 1925 29
5.1 Kodin vaikutus koulumenestymättömyyteen 29
5.2 Koulun, opettajan ja opetusmenetelmien vaikutus koulumenestymättömyyteen 31
5.3 Oppilaasta itsestä johtuvat koulumenestymättömyyden tekijät 34

6 "YHTEISKUNNALLISEN TASA-ARVON AIKA": 1965 - 1975 35
6.1 Peruskoulun syntyajan yhteiskunnallinen tilanne 35
6.2 Tie peruskouluun 37
6.3 Kasvatuslehdissä käyty diskurssi peruskoulun opetussuunnitelmasta 39
6.4 Peruskoulun syntyajan pedagogiikka: behaviorismi 40

7 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1970 43
7.1 Peruskoulun opetussuunitelman synty 43
7.2 Peruskoulun opetussuunnitelman 1970 (POPS I) sisällöstä 44
7.3 Peruskoulun opetussuunnitelman (1970) ihmiskäsitys 45
7.4 Arviointi peruskoulun opetusuunnitelmassa (1970) 46
7.5 Peruskoulun opetusuuunnitelman (1970) etiikka 47
7.6 Erityisopetus peruskoulun opetusuunnitelmassa (1970) 48

8 KASVATUSLEHDISSÄ KÄYTY DISKURSSI KOULUMENESTYMÄTTÖMYYDESTÄ VUOSINA 1965 - 1975 49
8.1 Kodin vaikutus koulumenestymättömyyteen 49
8.2 Koulun, opettajan ja opetussuunnitelmien vaikutus koulumenestymättömyyteen51
8.3 Oppilaasta itsestä johtuvat tekijät 55

9 "KILPAILUN AIKA": 1992 - 1997 57
9.1 1990-luvun yhteiskunnallinen tilanne 57
9.2 1990-luvun pedagogiikka: humanismi ja konstruktivismi 58

10 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1994 60
10.1 Uuden opetussuunnitelman (OPS 1994) synty 60
10.2 Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) sisällöstä 60
10.3 Peruskoulun opetussuunitelman (1994) humanistinen ihmiskäsitys 62
10.4 Arviointi peruskoulun opetussuunnitelmassa (1994) 62
10.5 Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) etiikka 63
10.6 Erityisopetus peruskoulun opetussuunnitelmassa (1994) 64

11 KASVATUSLEHDISSÄ KÄYTY DISKURSSI KOULUMENESTYMÄTTÖMYYDESTÄ VUOSINA 1992 - 1997 65
11.1 Kodin vaikutus koulumenestymättömyyteen 65
11.2 Koulun, opettajan ja opetusmenetelmien vaikutus koulumenestymättömyyteen 68
11.3 Oppilaasta itsestä johtuvat koulumenestymättömyyden tekijät 73

12 KOULUMENESTYMÄTTÖMYYTEEN VAIKUTTAVIEN TEKIJÖIDEN VERTAILUA 76
12.1 Kodin vaikutuksen muuttuminen kolmena eri aikakautena 76
12.2 Koulun, opettajan ja opetusmenetelmien vaikutusten muuttuminen 77
12.3 Oppilasta itsestä johtuvien tekijöiden muuttuminen 80
12.4 Taulukko koulumenestymättömyyden syistä eri aikakausina 82

13 POHDINTA 83

LÄHTEET: KASVATUSLEHDET 90

LÄHTEET: KIRJALLISUUS 99

TIIVISTELMÄ

Maatela, Mervi & Sarpila, Jukka. 1998. Kasvatuslehtien diskurssi koulumenestymättömyyden tekijöistä kolmena eri aikakautena (1915 - 1925, 1965 - 1975, 1992 - 1997). Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksessa analysoitiin kasvatuslehtien diskurssia koulumenestymättömyydestä kolmena kouluhistoriallisesti merkittävänä aikakautena, jotka ovat oppivelvollisuuden ja koulujärjestelmän kehittymisen aika 1915 - 1925, peruskoulun tulemisen aika 1965 - 1975 sekä koulukohtaisten opetusuunnitelmien tulon aika 1990 - 1997. Tutkimusongelmat olivat: 1) mitä syitä koulumenestymättömyydelle on annettu kolmena eri aikakautena, ja 2) miten koulumenestymättömyydelle annetut syyt ovat muuttuneet.

Tutkimusmetodina käytettiin historiallista laadullisen tutkimuksen menetelmää. Kasvatuslehtien diskurssi nivottiin kunkin ajan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, pedagogiikkaan ja opetussuunnitelmaan, jolloin saatiin laajempi konteksti koulumenestymättömyyden syille ja niiden taustatekijöille.

Koulumenestymättämyydelle löydettiin monia syitä. Syyt jaettiin kolmeen pääryhmään: 1) kodin vaikutukseen 2) koulun, opettajan sekä opetussuunnitelman vaikutukseen sekä 3) oppilaasta itsestä johtuvien tekijöiden vaikutukseen.

Tutkimuksen perusteella tehtiin johtopäätös, jonka mukaan hyvin koulutettujen vanhempien luoma turvallinen kasvuympäristö antaa oppilaalle parhaat mahdolliset koulunkäyntiedellytykset. Merkittävä osuus oppilaan koulumenestymisessä on myös opettajan persoonallisuudella sekä hänen käyttämillään opetusmenetelmillä. Itsetunnon ongelmat ja erilaiset kehityshäiriöt (mm. MBD, CP, dysfasia) ovat yleisimpiä oppilaasta itsestään aiheutuvia heikon koulumenestyksen syitä.

Tutkimus osoitti, että koulumenestymättömyyden syyt eivät ole muuttuneet huomattavasti tutkittuina aikakausina. Pedagogiikan, yhteiskunnallisen tilanteen ja opetussuunnitelman muutokset eivät ole merkittävästi vaikuttaneet oppilaan koulumenestymättömyydelle annettuihin syihin.

Avainsanat: erityisopetus, kouluhistoria, koulumenestys, koulumenestymättömyys, opetussuunnitelma, oppilasarviointi.

1 JOHDANTO

Koulutien alkaessa, jokaisen pienen oppilaan mielessä on varmasti toive hyvästä koulumenestyksestä. Hyvä todistus avaa tien hyvään jatko-opiskelupaikkaan ja antaa eväät elämässä pärjäämiselle. Koulumenestys ei kuitenkaan ole kaikille mikään itsestäänselvyys. Moni oppilas törmää oppimisvaikeuksiin, epäonnistumisiin tai muihin ongelmiin koulutiensä aikana. Joillekin oppilaille koulupäivät saattavat muodostua painajaiseksi, pahimmillaan jopa yhdeksän vuotta kestäväksi piinaksi.

Oppimisvaikeus on yleinen ongelma, joka vaatii määrätietoisia toimenpiteitä. Se, mitä tänä päivänä tehdään heikkojen oppilaiden auttamiseksi, ei tyydytä varmasti monenkaan oppilaan tarpeita. Säästöistä aiheutuvat erityisopetuksen leikkaukset, pienten koulujen lakkauttamiset, luokkakokojen suureneminen, lomautukset ja muut toimenpiteet vaikuttavat voimakkaimmin heikkojen oppilaiden oppimiseen. Hyvillä oppilailla ei ole hätää, sillä he pärjäävät heikommissakin olosuhteissa ja vähemmällä ohjaamisella. Heikompien oppilaiden laita on huonommin. He tarvitsisivat yhä enemmän yksilöllistä ohjausta, erityis- ja tukiopetusta sekä opettajan kannustusta ja huolenpitoa.

Säästötoimenpiteiden herättämä keskustelu heikkojen oppilaiden kohtalosta sai meidät miettimään muita oppilaiden huonolle koulumenestymiselle annettuja syitä. Miksi kaikki oppilaat eivät pärjää koulussa? Onko koulujärjestelmämme sellainen, jossa pärjääminen ei ole kaikille edes mahdollista? Onko aina ollut näin?

Valitsemamme historiallisen tutkimusmenetelmän myötä aloimme etsiä koulumenestymättömyyden syitä kouluhistoriasta. Lähdimme mielenkiintoiselle aikamatkalle Suomen kouluhistorian merkittävimpiin tapahtumiin. Kävimme tutustumassa juuri itsenäistyneen Suomen voimakkaiden muutosten maailmaan,

josta loikkasimme 1960-luvun lopun kiihkeään yhteiskunnallis-poliittiseen tilanteeseen sekä upouuden peruskoulun alkutaipaleelle. Matkamme loppuvaiheessa tutustuimme laman kourissa rimpuilevan 1990-luvun uuteen hallintojärjestelmään sekä opetussuunnitelman uusiin tuuliin. Matkamme antina löysimme moniin kysymyksiimme vastauksia, törmäsimme mielenkiintoisiin yksityiskohtiin ja eri aikakausien yllättäviin samankaltaisuuksiin.

2 TUTKIMUKSESTA

2.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa tarkastellaan aikakausina 1915 - 1925, 1965 - 1975 ja 1992 - 1997 annettuja selityksiä oppilaan menestymättömyydelle. Koulumenestymättömyyttä tutkittiin analysoimalla kunkin aikakauden ajankuvaa, opetussuunnitelmaa, pedagogiikkaa sekä kasvatuslehdissä käytyä diskurssia. Lähestymistapana käytettiin historiallista ja kvalitatiivista tutkimusmenetelmää.

Historiantutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön selittäminen tai tekeminen ymmärrettäväksi osoittamalla se jonkin tai joidenkin suurempien kokonaisuuksien osaksi. Historiantutkimuksen tehtävänä on siirtää menneisyyden kokemukset nykyhetken ihmiselle ja tehdä nykyisyys ymmärrettäväksi menneisyyden valossa. Kalelan mukaan "samalla kun menneisyyden valossa opimme ymmärtämään nykyisyyttä, opimme myös nykyisyyden valossa ymmärtämään menneisyyttä" (1976, 25). Tarkemmin tämä tutkimus luokiteltiin sosiaalihistorialliseksi, koska tutkittiin juuri yhteiskunnallisia ilmiöitä. Sosiaalihistorialle on ominaista tutkia nimenomaan yhteiskuntaa tai sen osaa osana laajempaa kokonaisuutta. (Kalela 1976, 17 - 25; Haapala 1989, 15.)

Historiantukimuksessa oleellista on näkökulman valinta. Näkökulman valinta tarkoittaa päätöksen tekemistä siitä, mihin laajempaan ilmiöön tutkittavaksi valitun ilmiön yhteyksiä ruvetaan selvittämään tai minkä kehityskulun yhtenä vaiheena sitä aletaan tarkastella. Näkökulma on viime kädessä se kriteeri, joka määrää tutkimuksessa myöhemmin tehtävät ratkaisut. Vaikka historian tutkimuksessa tulisi tähdätä objektiivisuuteen, ei menneisyyden ilmiöiden selittämisessä täysin voi välttää ratkaisuja, jotka perustuvat tutkijan tulkintaan. (Renvall 1965, 15 - 20; Kalela 1976, 18 - 19.)

Tämän tutkimuksen näkökulmana oli kasvatuslehtien diskurssista löytyneiden koulumenestymättömyyden syiden liittäminen kunkin valitun ajanjakson yhteiskunnalliseen tilanteeseen, opetussuunnitelmaan sekä vallinneeseen pedagogiikkaan. Valittua tutkimusaineistoa perustellaan luvussa 2.3. Tulkintojen objektiivisuuteen tähdättiin suorilla lainauksilla. Näin lukijallekin annettiin mahdollisuus verrata tulkintoja alkuperäiseen aineistoon. Artikkeleiden runsaslukuisuuden nähtiin osaltaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Lähdekrititiikki on tärkeä osa historiantutkimusta. Historiantutkimuksessa on aina syytä perehtyä alkuperäisiin lähteisiin, koska näin päästään mahdollisimman autenttisille tapahtumapaikoille eivätkä merkityssuhteet ja käsitteet muutu tai katoa. Lähteitä tutkittaessa on syytä pohtia miten lähde on syntynyt ja vastaako lähde esitettyihin kysymyksiin. (Haapala 1989, 28.) Tämän tutkimuksen lähdeaineistoksi valittiin kasvatuslehdet, koska niissä olevien artikkeleiden alkuperä ja autenttisuus olivat kiistattomia. Perustellusti oletettiin, että kasvatuslehdet ovat primäärilähteinä koulumenestymättömyyskeskustelun foorumina.

Tämän historiallisen tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin *kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä*, koska oletettiin tutkimusaineiston sisällön ja lähtökohtien

erittelyn olevan tarkoituksenmukaisinta tutkimuksen tavoitteiden suhteen. Toinen tapa lähestyä kyseessä olevaa aineistoa olisi ollut kvantitatiivinen tutkimusote, jolloin kirjojen ja lehtien sisältöä olisi analysoitu esimerkiksi käsitteiden tai aihepiirien esiintymistiheyden mukaan. Tällöin tutkimuksen tulokset olisi johdettu aineiston tilastollisen käsittelyn pohjalta. (Pietilä 1976, 4 - 5.) Valintaa perusteltiin myös sillä, että tutkimusaineiston kielellisyyserot saattoivat olla niin merkittäviä tutkimuksen aikajanan pituuden vuoksi, etteivät kvantitatiiviset menetelmät olisi olleet tässäkään suhteessa mielekkäitä. Tutkimuksemme luokittelua kvalitatiiviseksi kuvaa hyvin Tynjälän (1991) käsitys kvalitatiivisen tutkimuksen analyysistä:

> "Inhimillistä kokemusta ei voi tutkia ilman kieltä. Aineiston kerääminen, haastatteluin, havainnoin tai kirjallisten tuotosten kautta tapahtuu kielen välityksellä, tulkinta tapahtuu kielellisesti, samoin tulosten raportointi. Kielen avulla välitetään merkityksiä. Kvalitatiivisen aineiston analyysi on perusteiltaan merkitysten tulkintaa." (Tynjälä 1991, 396.)

Edellämainittujen kielellisyyserojen vaikutuksia eliminoitiin ryhmittelemällä annettuja syitä laajempien otsikoiden alle. Ryhmittely helpotti eri aikakausien vertailua keskenään. Annetut selitykset jaettiin seuraaviin ryhmiin: 1) kodin vaikutuksesta joutuvat koulumenestymättömyyden tekijät, 2) koulun, opettajan ja opetusmenetelmien vaikutuksesta johtuvat tekijät sekä 3) oppilaasta itsestä johtuvat koulumenestymättömyyttä aiheuttavat tekijät.

2.2 Tutkimuksen aikakaudet 1915 - 1925, 1965 - 1975, 1992 - 1997

Kouluun liittyvää keskustelua oppilaiden koulumenestymättömyydestä on tutkimuksessa seurattu kasvatuslehdissä käydyn keskustelun avulla kolmena eri aikakautena. Ensimmäiseksi tutkittavaksi aikakaudeksi valittiin Suomen itsenäistymisen alkuvuodet 1915 - 1925. Suomalaisessa yhteiskunnassa elettiin tällöin suurten muutosten aikaa. Myös koululaitos kehittyi: kaikille yleinen oppivelvollisuus tuli voimaan vuonna 1921 ja neljä vuotta myöhemmin valmistui Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Toiseksi tutkittavaksi aikakaudeksi valittiin yhteiskunnan tasa-arvoistumisen aika 1960-luvun puolesta välistä 1970-luvun puoleen väliin. Tällöin Suomessa alettiin käydä uudenlaista koulutuspoliittista keskustelua, jossa olennaisena osana oli ajatus koulutuksellisesta tasa-arvosta. Aika oli kypsä peruskoulujärjestelmään siirtymiselle. Tutkimuksessa oletettiin, että rinnakkaiskoulujärjestelmän muuttuminen yhtenäiskouluksi herättäisi vilkasta kasvatuskeskustelua oppilaiden menestymättömyydestä. Kolmanneksi tutkittavaksi aikakaudeksi valittiin nykyaika (1992 - 1997), jolle on ominaista päätäntävallan keskittäminen paikalliselle tasolle, tietoyhteiskunnan voimakas kehitys sekä taloudelliset leikkaukset. 1990-luvulla koulun oman opetussuunnitelman merkitys on kasvanut ja yksittäisten koulujen itsemääräämisoikeus on lisääntynyt. Näiden uudistusten uskottiin virittävän keskustelua oppilaan menestymättömyydestä. Myös entisajan vertaaminen nykypäivään tuntui hedelmälliseltä ajatukselta. Kiinnostusta valittuihin aikakausiin lisäsi suhteellisen vähäinen tutkimus oppilaan menestymättömyydestä.

Vuonna 1952 ilmestynyt Varsinainen maalaiskansakoulun opetussuunnitelma sekä vuonna 1985 ilmestynyt Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet eivät eronneet edeltävistä opetussuunnitelmista aiheemme kannalta merkittävästi. 1950- ja 1980-luvulla ohimennen mainitut uudet pedagogiikat ja ajatukset

heijastuvat 1970-luvun ja 1990-luvun koulukeskusteluissa. (Kivirauma 1989; Rinne 1984.) Edellämainittujen syiden takia keskityttiin siis 1920-, 1970- ja 1990-lukujen analysointiin.

2.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu edellä mainittujen ajanjaksojen yhteiskunnallisen tilanteen, vallitsevan pedagogiikan ja opetussuunnitelman esittelystä sekä kunkin aikakauden koulumenestymättömyyttä käsittelevien artikkeleiden kasvatusdiskurssista.

Iisalon mukaan kasvatusta tutkiessa on aina tunnettava yhteiskunnallinen tilanne, sillä kasvatus on aina pohjimmiltaan yhteiskunnallinen ilmiö (Iisalo 1983, 40). Kasvatuskäsitykset muuttuvat yhteiskunnan muutosten mukana. Pedagogiikat kuvaavat kullekin ajalle ominaista kasvatuskäsitystä sekä antavat päälinjoja opetukseen. Opetusuunnitelmat puolestaan heijastavat tietoisesti tai tiedostamatta yhteiskunnan roolia kulttuurin ohjaajana. Menestymättömyydelle annettujen selitysten vertaaminen eri aikakausina toisiinsa tulee siis mahdolliseksi, kun tunnemme riittävästi vallitsevaa yhteiskuntaa, pedagogiikkaa sekä opetussuunnitelmaa, jotka antavat yleiset päämäärät kouluissa tapahtuvalle kasvatus- ja opetustyölle. Tällöin menestymättömyyden syyt saavat kontekstinsa ja eri aikakausia on mahdollista verrata toisiinsa.

Ajan myötä opetussuunnitelmat ovat muuttuneet ja niiden sisältö on laajentunut. Kaikilla opetussuunnitelmilla on kuitenkin ollut koulun toimintaa ohjaava vaikutus. Opetussuunnitelma on aina ollut kokonaisuus, joka esittää tavoitteet koulun kasvatus- ja opetustyölle sekä ohjelman näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetussuunnitelman kasvatustavoitteet ovat aina olleet

riippuvaisia oppivelvollisuuskoulun merkityksestä yhteiskunnassa. (Lahdes 1975, 1979a.) Opetussuunnitelmat on valittu lähteiksi, vaikka niiden suhde kuvaamansa todellisuuteen on ongelmallinen - edustavathan ne ylhäältä alas tulevaa käsitystä kouluopetuksesta, poikkeavista oppilaista, poikkeavien oppilaiden aiheuttamista ongelmista ja niiden vaatimista toimenpiteistä. (Kiviraumа 1989, 37.) Aina on siis mahdollista pohtia kuinka suuresti opetussuunnitelmiin on sitouduttu.

Tutkimukseen valitut viralliset opetussuunnitelmat olivat: Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 (MKOPS), Peruskoulun opetussuunnitelma 1970 (POPS I & POPS II), sekä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (OPS).

Keskustelua oppilaan koulumenestymättömyydestä seurattiin pääasiassa kunkin ajanjakson tunnetuimmista kasvatuslehdistä. Kasvatuslehdet valittiin siksi, että haluttiin tutkia juuri kasvatusalan ihmisten antamia selityksiä. Tuntui luotettavalta olettaa, että kasvatusalan ihmiset käyvät diskurssia oppilaan menestymättömyydestä laajimmin juuri kasvatusta käsittelevissä lehdissä. Diskurssia analysoitiin kunkin ajanjakson ominaisen yhteiskunnallisen tilanteen, pedagogiikan sekä opetussuunnitelman avulla.

Tutkimuksessa käytetyistä julkaisuista vanhin, "Kasvatusopillinen aikakausikirja" perustettiin vuonna 1864 ruotsinkielisenä. Ruotsin kieli säilyi julkaisussa pääkielenä viime vuosisadan loppuun saakka, jolloin nimi muutettiin "Suomen kasvatusopillisen yhdistyksen aikakausikirjaksi". Vuonna 1937 nimi lyheni "Kasvatusopilliseksi aikakausikirjaksi". Toinen tutkimuksessa käytetty aikakausikirja syntyi vuonna 1914 Jyväskylän kesäyliopiston kasvatustieteen opettajien toimittamana. "Kasvatus ja koulu" oli puhtaasti suomenkielisenä tarkoitettu kilpailijaksi edellämainitulle julkaisulle. Kun kasvatusopillisen yhdistyksen aikakausikirjan artikkelit keskittyivät enemmän oppikouluun, "Kasvatus ja koulu" suunnatui puolestaan kansakouluun. Vuoden 1970 alussa

nämä aikakausijulkaisut yhdistyivät "Kasvatus" nimiseksi. Opettajien ammattijärjestön, OAJ:n lehti "Opettaja" alkoi ilmestyä vuonna 1906 nimellä "Opettajain lehti". Vuonna 1951 "Opettajain lehden" rinnalla alkoi ilmestyä "Oppikoululehti". Nämä julkaisut yhdistyivät vuonna 1973 "Opettaja"- lehdeksi. Koska koulun yhteiskunnallinen merkitys kasvoi 1970-luvulla, tutkittiin myös lehdet "Lapsi ja nuoriso", sekä "Sosiaalilääketieteellinen aikakausilehti" laajemman ajankuvan saamiseksi. 1990-luvun diskurssia tutkittiin "Opettaja", "Luokanopettaja" ja "Kasvatus" -lehdistä.

1920-luvulla artikkeleiden määrä ja myös kirjoittajien määrä on luonnollisesti vähäisempi kuin muina tutkiminamme ajanjaksoina. Tästä syystä 1920-luvun artikkeleiden analysoinnissa käytettiin pääasiassa kirjoittajakeskeistä viittausta. 1970-luvun ja 1990-luvun artikkeleiden lukumäärä on suurempi, minkä takia käytettiin enemmän asiakeskeistä viittausta. Tarkka yksilöinti kirjoittajista löytyy lähdeluettelosta joten lukijalla on halutessaan mahdollista jäljittää tietty kirjoittaja tai ajatus.

Historiallisen tiedon jäsentämisessä sekä historiallisen tutkimuksen tekemisen apuna käytettiin uusimpia aiheeseen liittyviä kasvatushistoriallisia väitöskirjoja. (mm. Takala 1983, Rinne 1984, Kivirauma 1989, Suutarinen 1992, Tähtinen 1992.)

2.4 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen *ensimmäinen kohde* oli tarkastella koulumenestymättömyydelle annettuja syitä ja selityksiä kolmena kouluhistoriallisesti merkittävänä aikakautena peilaamalla niitä yhteiskunnalliseen tilanteeseen, opetussuunnitelmaan sekä vallitsevaan kasvatustieteelliseen näkemykseen. *Toinen tutkimuskohde* oli tutkia oppilaan menestymättömyydelle annettujen syiden

muuttumista, eli sitä, pysyvätkö menestymättömyyden syyt samoina vaikka opetussuunnitelmat, kasvatusnäkemykset, koulu ja koko yhteiskunta ovat muuttuneet. Tutkimuksessa keskityttiin peruskouluikäisten oppilaiden tutkimiseen. Vuosien 1915 - 1925 diskurssissa on huomioitava se, että tarkastelun kohteena on kaksi erillistä koulujärjestelmää: kansakoulu ja oppikoulu. Diskurssissa ei ole tarkemmin keskitytty näiden koulujärjestelmien eroavaisuuksiin.

3 "OPPIVELVOLLISUUDEN TULON AIKA": 1915 - 1925

3.1 Suomen yhteiskunnallinen tilanne itsenäisyyden alkuvuosina

Itsenäisyytemme ensimmäiset vuosikymmenet olivat suurten muutosten aikaa. Itsenäistyminen, kansalaissota, teollistuminen ja Suomen voimakas kasvu kohti hyvinvointiyhteiskuntaa värittivät ajankuvaa. Väestöstä kaksi kolmasosaa sai toimeentulonsa maa- ja metsätaloudesta ja yli neljä viidesosaa asui maaseudulla. Uuden ilmiön, teollistumisen myötä koneellistuminen ja kaupungistuminen lisääntyivät, mutta niitä hidastivat entisten maanvuokraajien muuttuminen pienviljelijöiksi. Agraarisuus näkyi myös siinä, että valtaosa työväestöstä asui edelleen maaseudulla. Säännöllisestä työstä saatu kuukausipalkka ja uusi mahdollisuus parempaan elämään houkutteli kuitenkin yhä useampaa maaseudulla asuvaa muuttamaan kaupunkiin. Asuntojen rakentaminen oli vähäistä, mikä johti asuntopulaan, joka puolestaan johti kerrostaloslummeihin. Kurjin asumisen taso oli kuitenkin vielä etäisillä rajaseuduilla. Köyhyys oli sekä pienviljelijöille että torppareille jokapäiväistä elämää.

Sisällissodan tuhot ja aikaisempien kauppasuhteiden katkeaminen saattoivat

taloudellisen toiminnan maassa lyhyeksi ajaksi sekasortoon. Muutamassa vuodessa vaikeudet ohitettiin ja voimakas taloudellinen nousukausi alkoi. Maailmansodan jälkeen sosiaalisten uudistusten aalto kulki läpi läntisen maailman. Suomessa olot olivat kehittymättömämmät kuin teollisuusmaissa ja taloudelliset mahdollisuudet niukemmat. Taloudellisen puutteen rinnalla vallitsi valistuksen puute, jonka poistamiseksi ryhdyttiin suunnittelemaan oppivelvollisuutta. Perusta myöhempien aikojen hyvinvointivaltiolle luotiin uraauurtavilla uudistuslaeilla, joiden luoma sosiaaliturva yhdessä elintason nousun kanssa vei Suomea kohti maailman johtavaa hyvinvointivaltiota. 1920-luvun lopulla olleet katovuodet pysäyttivät kehityksen jälleen muutamaksi vuodeksi. Uusi ilmiö, työttömyys, koetteli erityisesti maaseutua. (Eskelinen 1966, 20 - 49; Soikkanen 1992, 77, 104; Zetterberg, 1996, 10 - 15.)

3.2 Oppivelvollisuuden syntyminen

Oppivelvollisuutta varten oli tarvittavia suunnitelmia jo sortovuosilta, vallanpitäjät vain olivat estäneet niiden toteuttamisen. Oppivelvollisuuskysymys nousi pinnalle itsenäistymisen jälkeen, kun Euroopassa ilman oppivelvollisuutta olivat vain muutama valtio. (Isosaari 1973, 66.) Suomestakin haluttiin tehdä sivistysvaltio. Yksittäiset kansanedustajat tekivät valtiopäiväaloitteita ja hallitus antoi esityksiä oppivelvollisuuden saamiseksi. Poliittiset ristiriidat siirsivät kuitenkin oppivelvollisuuslain synnyn aina vuoteen 1921. Opetussuunnitelmalain täytäntöönpanoa jouduttiin lykkäämään myös pulavuosien vuoksi. Kansakoulu oli kansalaissodan jälkeen erityisen suurien ongelmien edessä. Sitä ei enää nähty kulttuuritaistelun kärjessä, sivistyksellisenä vapauttajana, vaan sen rooli alkoi saada sosiaalipoliittista ulottuvuutta. (Halila 1950, 13 - 15.) Kansakoulua ei siis pulavuosina nähty suoraan tuottavana sijoituksena. Koulu heikensi varattomien perheiden toimeentuloa, kun lapset eivät voineet olla maatöissä. Tämä nostatti

yleistä kouluvastaista mielipidettä. (Sarjala 1981, 77 - 79.) Maatalousväestön ja maatalouden palkkatyöläisten osuus oli vuonna 1920 lähes kaksi kolmasosaa koko väestöstä. Tämän väestönosan potentiaaliseen ansion menetykseen liittyvät intressit ilmenivät esityksinä maaseudun kansakoulujen lukuvuoden lyhentämiseksi sekä jatko-opetuksen supistamiseksi maaseudulla. (Takala1983, 183.) Myös kansalaisten verorasitus kasvoi oppivelvollisuuden vuoksi, mikä aiheutti vastustusta näinä taloudellisesti vaikeina aikoina. Tämän lisäksi Isosaari mainitsee vastustuksen syiksi koulurakennusten puuttumisen ja koulumatkan pituuden (Isosaari 1973, 68 - 69).

Sarjalan (1981) mukaan oppivelvollisuuden taustalla olivat suuret yhteiskunnalliset paineet. Sisällisodan rikkirepimän kansakunnan voimien kokoamiseksi ja eheyttämiseksi koululaitokseen kohdistettiin suuria toiveita. Koululaitoksen toivottiin voimistavan yhteiskuntajärjestelmää ja poliittista järjestystä. (Sarjala 1981, 77.) Valtiollisen itsenäistymisen myötä myös koululaitos halusi itsenäistyä ja vapautua raskaista kahleista. Haluttiin rakentaa oma koululaitos itsenäisen valtiokäsityksen pohjalle. Eduskunta piti tärkeänä kansanopetusta, sillä paikoin jopa 40% lapsista oli jäänyt säännöllisen opetuksen ulkopuolelle. (Kuikka 1992, 68 - 69, 73 - 87.). Näillä perustein vastustus hiljalleen voitettiin ja oppivelvollisuus sai vihdoin alkunsa.

Oppivelvollisuuslaki hyväksyttiin 15.4.1921 hallituksen esityksen mukaisena. Oppivelvollisuuslain tullessa voimaan kansakoulu oli kaupungeissa jo yleinen. Siksi laki voitiin panna täytäntöön välittömästi. Kaupungeissa oppivelvollisuuden toteuttaminen tapahtui vaivattomasti: sen sijaan eräät maalaiskunnat joutuivat pyytämään lykkäystä, jota eduskunta myönsi 16 vuotta. Vielä vuonna 1937 oppivelvollisuusikäisistä n. 13% oli koulutusjärjestelmän tavoittamattomissa. Toisin sanoen kansakoulut olivat täydessä käynnissä vasta 1930-luvun lopulla ennen sotia. Kun kirkolliset kiertokoulut lakkasivat vähitellen 1920-luvulla,

kunnat ottivat yhä enemmän vastuuta koulujen kehittämisestä. (Sarjala 1981, 74; Isosaari 1973, 69; Kuikka 1992, 87.)

Kansakoulusta tuli 6-luokkainen; kaksi alinta luokkaa käsitti alakansakoulun, joka oli kiinteä tai 18-viikkoinen. Neljä ylempää luokkaa taas muodosti yläkansakoulun. Ne oppilaat, jotka eivät käyneet yläkansakoulua, olivat velvollisia käymään kaksi vuotta jatkokoulua. Lapsen oppivelvollisuus alkoi sinä vuonna kun lapsi täytti seitsemän vuotta. (Isosaari 1973, 66 - 67; Sarjala 1981, 74.)

Laki takasi kaikille maksuttoman koulun sukupuoleen, kieleen tai säätyyn katsomatta. Vuonna 1923 annettu laki kansakoulun järjestysmuodon perusteista määritteli kansakoulussa opetettavat aineet seuraavasti: uskonto, uskonnonhistoria ja siveysoppi, äidinkieli, historia, maantieto, luonnontieto ja maa- sekä kotitalous, laskento- ja mittausoppi, piirrustus, käsityö, voimistelu ja laulu. Opettajien kouluttamiseksi perustettiin erityiset alakansakouluseminaarit. (Kuikka 1992, 87 - 88, 92 - 94; Nurmi 1974, 41.)

3.3 Itsenäisyyden alkuvuosien pedagogiset suuntaukset

Itsenäisyyden alkuvuosien pedagogiikkaa hallitsivat herbart-zilleriläisyys sekä uushumanismi. Herbart-zilleriläisyys tähtäsi koko kansan sivistykseen kun taas uushumanismi vaikutti oppikouluissa ja yliopistoissa. Herbart-zilleriläisyyden päätähtäin oli siveellisen luonteen kehittämisessä ja uushumanismin tieteelliseen sivistyksen luomisessa. Ajalle liian modernien kasvatusnäkemysten vuoksi herbart-zilleriläisyys joutui väistymään vanhoillisemman uushumanismin tieltä.

3.3.1 Herbartilaisuuden ja uushumanismin vertailua

Johan Friedrich Herbart (1776 - 1841) oli saksalainen filosofian professori. Hän edusti realismiksi kutsuttua filosofista suuntausta, joka hänen elinaikanaan hegeliläisyyden ollessa valtasuuntana ei saanut mainittavaa kannatusta. Herbart oli filosofian lisäksi kiiinnostunut pedagogiikasta ja kasvatuksesta. Hän julkaisi pedagogisia oppaita ja perusti mm. pedagogisen seminaarin Göttingenin yliopistoon. Uushumanismin ja sen sisällä hegeliläisyyden määräämän valtasuunnan vuoksi Herbartin ajatukset jäivät aluksi yleisessä tietoisuudessa paljolti syrjään.

Herbartilaisuus erosi uushumanistisesta käsityksestä lähes jokaisella opetuksen alalla. Herbartilaisuuden keskusaineita olivat kirjallisuus, historia ja uskonto, uushumanismin puolestaan klassiset kielet. Herbartilaiset kohdistivat opetuksen kaikille koulutusasteille kansakoulusta yliopistoon kun taas uushumanismi painottui etupäässä korkeampiin koulumuotoihin ja yliopistoon. Herbartilaisuuden tavoite oli siveellinen luonne ja humanistinen tieteellinen sivistys. Uushumanistien tavoitteena oli puolestaan klassisesti sivistyneen yksilön kasvattaminen ja kielitieteen korostus. Opintojen kohde oli herbartilaisuudessa etupäässä omassa kulttuurissa, uushumanismissa etusija oli antiikin kulttuureilla. (Suutarinen 1992.)

3.3.2 Herbartilainen kausi Suomessa

Mikael Soininen (1860 - 1924) oli herbartilaisuuden tunnetuin edustaja Suomessa. Hän oli kasvatusopin ja didaktiikan dosentti vuodesta 1891 ja kasvatustieteen ylimääräinen professori vuodesta 1907 lähtien. Soininen ei kuitenkaan ollut ainoastaan yliopistomies, vaan hänet tunnettiin myös käytännön

kasvatusmiehenä, raittiusaatteen edustajana ja poliittisesti aktiivisena sivistyneistön edustajana. Soininen toimi Heinolan opettajaseminaarin johdossa, kouluhallituksen ylijohtajana sekä opetusministerinä, kansanedustajana ja opetussuunnitelmakomitean puheenjohtajana. (Aho 1993, 52 - 53.)

Päivänsalon (1971) mukaan Soinisen teos Yleinen kasvatusoppi vuodelta 1895 aloitti herbartilaisen kauden Suomen kasvatuksen tutkimuksen historiassa. Saksalaisen J. F. Herbartin (1776 - 1841) ajatukset tulivat Suomessa käyttöön Soinisen oppikirjojen välityksellä, joita käytettiin sekä yliopistossa että kansakoulunopettajaseminaareissa. Herbartin systemaattisessa opissa oli eräänä osana opetussuunnitelmaoppi, jossa käsiteltiin oppiaineksen valitsemista ja järjestämistä. Tältä pohjalta syntyi Lehrplan-käsite, mikä tarkoittaa opetussuunnitelman laadintaa oppiaineiden ja oppiaineksen esittämisen pohjalta.

Soinisen mukaan ihmisen ajatustoiminnat saivat alkunsa aisteista, jotka synnyttivät havaintoja ja mielikuvia, joita yhdessä kutsuttiin mielteiksi. Hän ei siis uskonut syntymäkykyjen, myötäluodun ajattelun eikä myötäluodun muistin olemassaoloon. Kasvatuksessa tämä merkitsi sitä, että uskottiin kasvattavaan opetukseen, siis kykyyn vaikuttaa ulkoapäin kasvavan mielteisiin. Lapsi ei kuitenkaan ollut mekaanisesti manipuloitava, vaan kasvatuksen tarkoitus oli poistaa esteitä virtaavan mielen tieltä.

Uushumanistit näkivät muistin varastona, joka säilöö kaiken mitä sinne tallennetaan. Asiat eivät uushumanistien mielestä unohtuneet, vaan saattoivat ainoastaan perääntyä tietoisuudestamme. Soininen uskoi taas unohtamiseen. Hänen mielestään kaikki kiinnittämätön (ulkoaopittu) unohtui ja tehty työ valui hukkaan.

Soinisen mukaan ihmisen sielunelämä koostui kolmesta ryhmästä: tiedollisista,

tunteellisista ja tahdollisista ilmiöistä. Soininen näki sielun toimivan seuraavasti: tieto otti aistihavainnon vastaan, tunne antoi siitä lausunnon ja tahto vei tämän vastauksen ulkomaailmaan. Tunteella oli keskeinen merkitys tiedon muistamisessa ja sen muistista hakemisessa uuden havainnon tullessa. Oppimisen kannalta hyödylliseksi Soininen näki itsetoiminnan. Itsetoiminnalla tarkoitettiin hänen mukaansa sitä, että tietoa ei annettu valmiina vaan lapsen tuli päässään työstää ja analysoida havaintojaan, muodostaa käsitteitä, löytää oikeita arvostuksia jne. Nuoren itsellinen ajatustyö oli oppimisen ehto. Kun koulun tieto-opetus ja kasvattava opetus olivat sopusoinnussa, syntyi oikeanlainen mielenkiinto, joka oli keskeinen tekijä harrastuksen viriämisessä. Soinisen kasvatusihanteena oli harrastunut ihminen, joka piti omasta itsekasvatuksestaan huolta. Tärkeintä oli siis herättää ihmisessä oikeanlainen harrastus. (Päivänsalo 1971; Suutarinen 1992; Aho 1993, 52 - 56.)

3.3.3 Uushumanismin voitto

Suutarinen (1992) tutki väitöskirjassaan herbartilaisuuden vaikutusta Suomessa 1900-luvun alussa. Suutarisen mukaan herbartilaisuudesta ei tullut missään vaiheessa kansakoulun valtasuuntausta, mutta reformiliikkeenä sen kannatus oli merkittävän laaja 1910-luvun lopulle saakka ja sen vaikutus ulottui aina 1930-luvulle. (Suutarinen 1992, 239 - 251.) Isosaari (1973) kirjoittaa, että Soinisen toiminnan johdosta herbartilaisuus pääsi vaikuttamaan oppikoulun ja erityisesti kansakoulun työhön. Herbartilaisuus kiinteytti koulutyötä antamalla eheän jokapäiväistä koulutyötä tehostavan teorian. Lujan siveellisen luonteen aikaansaaminen nähtiin kasvatuksen tärkeimmäksi tehtäväksi. Siveellisesti lujan luonteen kehittyminen oli lopullinen kasvutavoite, mutta siihen pääseminen edellytti siveellisen harrastuksen kehittymistä. Kasvattavan opetuksen yleisenä päämääränä oli saada aikaan elävä harrastus, jonka pääsuuntia olivat tiedon,

kauneuden, siveellisyyden ja uskon harrastus. Siveellisyyden harrastuksen syntymiseen vaikutti oppilaassa ennenmuuta kaksi asiaa: opettajan persoonallinen esimerkki ja ns. historialliseen aineryhmään kuuluvat oppiaineet: historia, kirjallisuus ja uskonto. (Soininen 1923a, 29 - 31, 41 - 49, 89.)

Vaikka herbartilaisuudesta ei tullut missään vaiheessa kansakoulun valtasuuntausta, pysyi kognitiivinen näkökulma herbartilaisuuden vuoksi esillä kasvatuksellisissa keskusteluissa 1920 - 1930-luvuilla. Sisällissodan jälkeen ihmiskuva muuttui pessimistisempään suuntaan ja herbartilainen kasvatusoppi asetettiin laajoissa piireissä kyseenalaiseksi. Herbartilaisuus edellytti liian suurta muutosta ja uudistusta koulutyöhön ja uhkasi Suomessa yhteiskuntaan ja kouluihin syntynyttä valtarakennetta. Sisällissodan jälkeen papisto saapui piirikokouksiin pitääkseen huolta koulun oikeasta suunnasta. Herbartilaiset aiheet väistyivät samanaikaisesti piirikokouksista. Oppilaiden itsehallinta ja sen takana ollut kognitiivinen ihmiskuva sai nyt väistyä kulttuurikonservatismin myötä. Kirkon lisäksi myös oppikoulu ja sen kautta yliopisto esittivät vaatimuksia kansakoululle. Kansakoulu oli tulossa oppikoulun pohjakouluksi, mikä edellytti oppikoulun uushumanistisen pedagogiikan huomioonottamista jo kansakoulussa. Uushumanistiset keskeiset yliopistolliset oppiaineet eivät halunneet alistaa oppisisältöjään herbartilaiselle pedagogiikalle, mikä olisi edellyttänyt äidinkielen ja uskonnon keskeisten oppisisältöjen muuttamista. Tilalle tulivat uushumanismia suosivat äänenpainot ja toiminnallisuutta korostava työkoulusuuntaus. (Suutarinen 1992, 236 - 242; Iisalo 1998, 7 - 12.)

4 MAALAISKANSAKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1925

4.1 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman synty

Opetussuunnitelma käsitteenä tuli käyttöön komiteatasolla 1910-luvulla. Ensimmäinen tällä nimellä julkaistu suunnitelma oli Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitealta ilmestyi kaksi erillistä mietintöä: ensimmäinen vuonna 1916 nimellä "Suuntaviivoja kansakoulun opetuksen uudistukseksi" ja toinen vuonna 1925 nimellä "Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma". Komitea oli ensimmäinen suomalainen opetussuunnitelmakomitea. Tätä ennen opetussuunnitelman tilalla olivat ns. mallikurssit, jossa lueteltiin opetettavien aineiden sisältöä, mutta ei käsitelty varsinaisesti opetuksen tavoitteita. Uusi opetussuunnitelma jatkoi samoilla linjoilla. Opetussuunnitelma oli tavallaan opettamisen käsikirja. Havainnollisia ohjeellisia esimerkkejä esitettiin runsaasti, mutta tavoitteita ei oltu edelleenkään määritelty. Vaikka opetussuunnitelma sallikin opettajille varsin suuren liikkumavaran, opetussuunnitelmaa noudatettiin useissa maamme maalaiskansakouluissa varsin vähäisin poikkeuksin. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean puheenjohtajana ja henkisenä johtajana toimi Mikael Soininen. (Rinne 1984, 138, 280 - 281; Kauranne 1997, 26; Launonen 1997, 71.)

4.2 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman sisällöstä

Vaikka Soinisen nimi liitetäänkin herbartilaiseen pedagogiikkaan, Rinteen (1984, 138) mukaan näyttää siltä, että Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa Soinisen pedagogiset näkemykset olivat osittain irtaantuneet tästä suuntauksesta. Myös Lahdes (1965) viittaa tähän esittäessään kyseisen komitean jo pyrkineen

"irtautumaan mainitusta herbartilaisuudesta ottamalla toisaalta huomioon käytännöllisen elämän ja toisaalta kasvatustieteen vaatimukset" (Lahdes 1965, 57). Mikael Soininen siis ymmärsi, että aika ei ollut otollinen herbartilaisuuden vaatimille suurille muutoksille. Opetussuunnitelman laadinnan helpottamiseksi Soininen muutti käsitystään uushumanistisemmaksi.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean korostamat näkökohdat olivat: 1) liittyminen mielenkiintoiseen ja tunnettuun, 2) kullekin ikäasteelle soveltumattoman opetusaineksen karttaminen, 3) suurin saavutettavissa oleva havainnollisuus, 4) suurin saavutettavissa oleva oppilaiden omatoimisuus ja 5) huolenpito opitun pääkohtain muistamisesta. Kukin näistä erikseen ja kaikki yhteisesti edistivät opetuksen yleistä päämäärää: harrastuksen herättämistä ja voimain kehitystä. Komitea siis hyväksyi herbartilaisen harrastuksen herättämisen periaatteen. Oppilaiden omatoimisuudessa komitea pyrki "itsenäistyttämään" oppilaan toimintaa ja vapauttamaan sitä opettajan välittömästä johdosta. Toisin sanoen koulu pyrki valmistamaan oppilasta muunkinlaiseen toimintaan kuin valmiin tiedon vastaanottoon. Komitea katsoi työnsä yhdeksi ydinkohdaksi koulun saattamisen enemmän todellista elämää palvelevaksi. Koulu haluttiin lähentää koulun ulkopuoliseen elämään. Käytännön hyötyä korosti myös komitean päätös siitä, että kotiseutuopetuksen tuli olla kaikessa opetuksessa metodisena periaatteena. Komitean mukaan kansakoulu oli saatava entistä enemmän palvelemaan käytännöllisiä ja taloudellisia harrastuksia. Tämän vuoksi opetusaineisto oli varsinkin luonnontiedon laajalta alueelta valittava käytännön elämää silmällä pitäen, jotta opetus saataisiin lähempiin kosketuksiin etupäässä maatalouden, maanviljelyksen ja karjanhoidon kanssa. (MKOPS 1925, 14, 43 - 55.) Siis jo 1920-luvulla ymmärrettiin integraation merkitys, mikä näkyi siinä, että muut reaaliaineet tuli liittää kotiseutuopetuksen piiriin. Taustalla vaikutti vahva isänmaallisuuden korostaminen. (Lahdes 1965, 56 - 66.)

4.3 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman ihmiskäsitys

Komitea näki lapsen sisäisesti hyvänä, mutta helposti ympäristönsä muokattavana. Geneettisen perimän uskottiin määrävän kuitenkin vahvimmin oppilaan älykkyystason. MKOPS:n käsitys oppilaan persoonasta oli varsin selkeä ja yksinkertainen: oppilaat jakaantuivat enemmän ja vähemmän kyvykkäisiin. Ristiriita oli siinä, että kaikki oppilaat saivat luokassa samanlaista opetusta ja heiltä edellytettiin samoja tavoitteita, vaikka heidän kykynsä erosivat toisistaan huomattavankin paljon. Esimerkiksi sanelukirjoituksesta MKOPS sanoi seuraavaa:

> "Se kyllä vaatii oppilaiden, heikompien ja kyvykkäämpien pysymistä rinnan, mutta kun sanelussa otetaan huomioon heikoimpienkin mahdollisuudet, ei siitä ole haittaa, vaan terästää se päinvastoin kaikki ponnistuksiin ja estää veltostumisen..." (MKOPS 1925, 14).

Samalla komitea hyväksyy myös tahtikirjoituksen, joka "vaatii samaa nopeutta kaikilta" (MKOPS 1925, 214).

Komitea oli siis selvillä lasten välisistä suuristakin eroista, mutta komitean käsityksen mukaan niihin ei maalaiskansakoulussa juurikaan tarvinnut puuttua. Tähän voidaan löytää useita syitä. Vielä 1920-luvun alussa oppivelvollisuus ei ulottunut syrjäisimmille seuduille ja luokat olivat maaseudulla yleensä pieniä. Yhdysluokkakäytäntö maaseudulla mahdollisti sen, että vaatimustaso voitiin maaseudulla helposti sovittaa eritahtisten oppilaiden kohdalla kunkin yksilöllistä tasoa vastaavaksi. Hidas oppilas voitiin siirtää alemman luokan mukaan etenemään ja nopeampi ylemmän. (Kiviranta 1989, 38 - 39.) Toisaalta voidaan kysyä jätettiinkö ns. tyhmät aina luokalleen, koska se oli kaikkein helpoin ratkaisu? Toisaalta on huomioitava se, että koulu-uudistus oli vasta alkutekijöissään 1920-luvulla ja pääpaino oli oppivelvollisuusjärjestelmän

luomisella, ei erityisopetuksen hienosäädöllä.

Komitean sielutieteellinen lähtökohta oppilaasta "sisäisiä kuviaan ulkoisiksi toiminnoiksi purkavana oliona" suosi toiminnallisuutta ja työtä. Komitea asettikin tehtäväkseen muuttaa koulu "liian yksipuolisesta lukukoulusta toiminnan kouluksi" (MKOPS 1925, 20 - 21). Osittain toiminnallisuuden korostamiseen vaikutti varmaankin myös halu miellyttää kouluun melko varauksellisesti suhtautuvaa maaseutuväestöä. Varauksellinen suhtautuminen johtui lähinnä siitä, että koulun pelättiin vieroittavan lapset kotoisista traditioista. Suhde koteihin oli pelokkaan huomioiva. Opetussuunnitelma korosti kodin ja koulun yhteistyön merkitystä, mutta ei käytännössä antanut erityisiä menetelmiä tai muotoja sille. Opettajan asema pienessä maaseutukoulun yhteisössä oli luonnostaan koteihin läheinen, joten yhteistyömuotojen kehittämiseen ei ollut suurempaa tarvetta. Kodeilla oli tuolloin myös suurempi kasvatusvastuu. (Rinne 1984, 289 - 290, 296.)

Takala (1983) antaa mahdollisuuden pohtia opetussuunnitelman sisältöä kvalifikaatioiden avulla. Hän määrittelee kvalifikaation tarkoittavan yksilöiden valmiuksia toimia tietyllä tavalla yhteiskunnassa - sekä ihmisten välisissä suhteissa että ihminen-esine -suhteissa. Maatalousväestö halusi koulutukselta seuraavanlaisia kvalifikaatioita: itsekuria, monipuolisia tietoja ja taitoja työvälineiden käytöstä, kun taas esimerkiksi vuorovaikutustaitojen osuus jäi vähäiseksi - riitti että osasi toimia lähinnä oman perheen piirissä. (Takala 1983 10, 41.)

4.4 Arviointi maalaiskansakoulun opetusuunnitelmassa

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa ei oppilasarvostelusta annettu varsinaisia ohjeita. Ohjeet keskittyivät ainoastaan määritelmiin tavoitteena

olevasta ikäkauden tieto- ja taitotasosta, sekä menetelmiin, joita käyttämällä mahdollisimman moni saavuttaisi tuon tason. Aktiivisella kertaamisella ja käytännön harjoittelulla todettiin koulun saavuttavan parhaat oppimistulokset. (MKOPS 1925.)

4.5 Maalaiskansakoulun opetussunnitelman etiikka

Persoonallisuuskasvatuksen keskeinen periaate oli oppilaiden omatoimisuus, jonka kautta komitea uskoi voitavan voimistaa nimenomaan koulun kasvattavaa merkitystä, "uskonnollissiveelistä kehittämistä" ja "kristillis-siveellisen luonteen kasvattamista". Kristillis-siveellisen luonteen kasvattaminen läpäiseekin koko opetussuunnitelman.

Vaikka kansakoulun opetussuunnitelmaa kehitettiin 1920-luvulla käytännölliseen ja toiminnalliseen suuntaan, tuli koulun toimia myös tietynlaisen arvomaailman välittäjänä tulevalle sukupolvelle. Launonen (1997) toteaa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa lapsikeskeisen pedagogiikan käytännöllisen elämänläheisyyden ja eettisen ihanteellisuuden yhdistämisestä muodostuneen kasvatusajattelun lähtökohdan (Launonen 1997, 87).

Tervehenkisen maalaiselämän ihannoinnista, jossa lapsen arkipäiväiseen elämänpiiriin liittyvät käytännölliset asiat palvelivat eettistä kasvua, tehtiin maalaiskansakoulun yhteiskuntaeettinen tavoite (Launonen 1997, 88). Tällainen eettisten kysymysten liittäminen maaseudun elämään johtui todennäköisesti edellä mainitusta agraariutilitarisimista. Maata viljelevä kansan enemmistö edellytti kansakoululta suopeaa suhtautumista elinkeinoonsa. Ajatus kansansivistyksen ja elinkeinoelämän yhteensovittamisesta oli hyväksytty varsin yleisesti. Agraariutilitaristien mielestä esimerkiksi historian aineryhmä ei voinut

toimia opetuksen keskuksena vaan keskeisenä tuli olla maatalouden tarpeet. (Suutarinen 1992, 96 - 97.) Kokoavasti voidaan sanoa, että eettisen kasvatuksen päätavoitteena oli siveellisen persoonallisuuden kehittäminen. Haluttiin luoda yhteiskunnan kannalta hyödyllinen ihminen. Jokaisen oli siis kannettava kortensa kekoon parempaa huomista rakennettaessa.

4.6 Erityisopetuksen alkuvuodet

Erityisopetus normaaliluokassa oli käytännössä luokalle jättämistä, mikä oli selkein tapa ratkoa oppimisvaikeuksia erityisopettajan sekä tukiopetuksen puuttuessa. Ilmeisesti luokalle jättäminen ei aiheuttanut kodeissa vastustusta tai muita toimenpiteitä. Tällainen käytäntö sopii aikaan, jolloin vasta luotiin yleistä oppivelvollisuutta ja tärkeintä oli vain saada mahdollisimman moni lapsi opetuksen piiriin.

Oppivelvollisuuskoulun erityisopetuksen muodoista apukouluopetus on vanhin ja määrällisesti yleisin. Ensimmäiset varsinaiset apukouluokat aloittivat toimintansa vuosisadan alussa. Ennen oppivelvollisuutta "heikon käsityskyvyn" omaavat tai pahantapaiset oppilaat eivät olleet koululle mikään ongelma. Tällaiset oppilaat eivät yleensä käyneet koulua ja tarvittaessa heidät oli sieltä mahdollista erottaa. Apukoulujen määrä lisääntyi oppivelvollisuuslain voimaantulon 1921 jälkeen. Oppivelvollisuuslaissa apukoulut virallistettiin. Laissa velvoitettiin vähintään 10 000 asukkaan kaupungit järjestämään erityisopetusta "heikon käsityskyvyn vuoksi" oppivelvollisuudesta vapautettaville oppilaille. Apukoulutoiminta oli enemmän tai vähemmän paikkakunnittain vaihtelevaa eikä apukoulun toiminnasta annettu selviä ohjeita. (Kivirauma 1989, 89; Runsas 1991, 53 - 54.)

Keitä nämä "heikon käsityskyvyn vuoksi" opetuksesta vapautetut sitten olivat? Paljon kasvatusta 1900-luvun alkuvuosikymmeninä tutkinut Laitakari (1919) oli huolissaan oppivelvollisuusikäisten joukossa olevista "tuhansista tylsistä, puupäistä, pöljistä ja kankeaoppisista lapsista", jotka olivat tavallisen kansakoulun vaivana ja harmina. Laitakarin mielestä erityiskolujen järjestäminen oli erityisen tärkeää. Apukoulun oppilaita olivat Laitakarin mielestä heikkokykyiset eli imbecillit lapset, jotka eivät voineet edistyä kansakoulussa millään asteella normaalien ikätoveriensa rinnalla, mutta eivät myöskään olleet laitoshoidon tai -kasvatuksen tarpeessa. Käytäntö apukouluun siirtämisessä oli se, että opettaja antoi lausuntonsa lääkärille mm. oppilaan muistin, tarkkaavaisuuden ja tottelevaisuuden laadusta ja ehdotti apukouluun siirtoa. Ehdotuksen perusteella lääkäri teki tarkemman tutkimuksen ja määräsi tarvittaessa siirron. Apukoulusta saattoi palata takaisin kansakouluun, mutta se tapahtui yleensä huonolla menestyksellä. (Laitakari 1919.)

Koska MKOPS ei antanut erityisopetuksesta ohjeita, etsimme muita erityisopetusta käsitteleviä lähteitä. Salmensaari (1921) korostaa kirjassaan "Poikakysymys" vanhempien, kodin ja opettajien vastuuta nuorten ohjaamisessa oikeaan suuntaan elämässään. Opettajan tuli olla rohkea ja oikeudenmukainen sekä huomioida kunkin lapsen yksilölliset kasvatustarpeet ja meneteltävä niiden mukaisesti. Opettajan tuli tuntea oppilaansa hyvin. Salmensaari huomautti myös perheen taloudellisen tilan aiheuttavan erilaisia lähtökohtia kasvaville nuorille. Hän näki eheän maalaiskodin ylivertaisena lapsen kasvuympäristönä. Ympäristö ja perimä yhdessä antoivat edellytykset kasvulle. (Salmensaari 1921.)

Salmensaaren tavoin kasvatusaineiden lehtori Kotkanen (1921) korosti kirjassaan "Koulukuri" oppilaan kasvutaustan tuntemusta, ympäristötekijöitä ja oppilaiden kehitystason mukaista opetusta kasvatuksessa. Kotkanen painoitti perinnöllisten tekijöiden ja sairauksien merkitystä lasten käytöstä määräävinä tekijöinä.Hänen

mielestään opettaja oli osasyyllinen oppilaan osaamattomuuteen. Em. kirjassaan hän totesi liian harvan opettajan olevan selvillä oppilaiden kehitysasteesta ja heidän sana- ja käsitevarastostaan. Jos opetustapa oli liian vaikea, oppilaat sekaantuivat, arvailivat eivätkä kyenneet seuraamaan opettajan ajatuksenjuoksua. Tämän seurauksena oppilaat leimattiin laiskoiksi, tyhmiksi tai osaamattomiksi. Kotkanen näki, että opettajan ja oppilaan välille syntyvää suhdetta vaikeutti se, että opettajat halusivat aina olla "opettajia" eivätkä "vain ihmisiä". Kotkanen erotti lapsista "nukkuvia luonteita", "holoheikkejä" sekä "arkoja", joiden kaikkien luonteenlaatua tuli ymmärtää. (Kotkanen 1921.)

5 KASVATUSLEHDISSÄ KÄYTY DISKURSSI KOULUMENESTYMÄTTÖMYYDESTÄ VUOSINA 1915 - 1925

5.1 Kodin vaikutus koulumenestymättömyyteen

Kodin merkitys oppilaan kasvatuksessa näkyi vahvasti jo itsenäisyytemme alkuvuosina kasvatuslehtien kirjoituksissa. Tavallisen pienviljelijäperheen elintaso oli heikko, köyhyys oli tavanomaista. Vanhemmilla ei ollut juurikaan *aikaa eikä resursseja* lastensa sivistävälle kasvatukselle, koska perheet olivat usein suuria ja maatila vaati paljon työtä. Koulunkäynti vain häiritsi maanviljelijäperheiden elämää. Rantakallio (1922) puuttui tähän ongelmaan artikkelissaan "Mitä on huomioon otettava opetuksen tuloksia arvioitaessa?". Hän totesi lasten henkiseen kehitykseen kohdistuneen välinpitämättömyyden heikentävän lasten suorituskykyä ja itsetuntoa. (Rantakallio1922, 550 - 552.)

Köyhyydestä ja heikoista oloista huolimatta oli myös perheitä, joissa koulunkäyntiä arvostettiin ja pidettiin tärkeänä. Laitakari (1922) oli artikkelissaan huolissaan perheistä, joissa vanhemmat kasvattivat lapsiaan jo pienestä pitäen "hyviin ammatteihin" ja asettivat heille *liian korkeita tavoitteita,* tietämättöminä lapsensa todellisesta kehitysasteesta sekä kyvyistä. Lapsi joutui kasvamaan valtavien paineiden alla, mikä saattoi aiheuttaa henkisiä häiriöitä kuten itsetunnon heikentymistä, joka vähensi uskoa omiin kykyihin ja johti epävarmuuteen koulutyössä. (Laitakari 1922, 497 - 499.) Aikakautta leimaava käsitys geneettisen perimän vaikutuksesta ihmisen oppimiskykyyn heijastui Laitakarin artikkelissa. Vanhemmilla saattoi olla siis väärä käsitys lastensa geeniperimän vaikutuksesta oppimiseen.

Kokeellisen kasvatusopin uranuurtaja Suomessa, Kasvatus ja Koulu-lehden päätoimittaja sekä 1920-luvun ahkerin kasvatusartikkeleiden kirjoittaja Aksel Rosenqvist (1920) uskoi vahvasti koulun voimaan oppilaan kasvatuksessa. Hänen mielestään lahjakkuus ja ahkeruus koulussa hyvän opettajan johdolla voivat täysin korvata kodin antaman henkisen avustuksen. Rosenqvistin sanoin:

> "Mitä kauemmin kouluopetus kestää sitä vähemmän painavat vaa'assa kotien erilaisuudet ja sitä voimakkaammin pääsevät vaikuttamaan oppilaan puhtaasti persoonalliset luontaiset ominaisuudet: lahjakkuus, ahkeruus, tarkaavaisuus ja tahdonvoimakkuus." (Rosenqvist 1920, 132.)

Kasvatuslehdissä olleissa kirjoituksissa peräänkuulutettiin *kodin ja koulun yhteistyötä oppilaantuntemuksen parantamiseksi.* Opettajan tuli ottaa selvää lapsen kotioloista ja nähdä lapsi leikeissä omana itsenään, jolloin lapsen oli helpompi lähestyä opettajaa ongelmissaan. Kodilla ja koululla tuli olla muitakin yhteistyökeinoja kuin pelkät rehtorin puhuttelut ja vanhempainillat. (Ollilainen 1917, 147 - 151; Hollo 1916, 440; Härkönen 1923, 908 - 909.) Opettajain lehdessä (1922) olleessa artikkelissa "Kodin ja koulun kasvatuksellisen yhteistyön vahvistaminen" todettiin tiivistävästi kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä seuraavaa:

> "Jos koti pysyy vieraana kasvatukselle, joutuu koulun työ auttamattomasti rappiolle kuin hiekkaan rakennettu talo." (Opettajain lehti 1922, 51.)

Kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevissä artikkeleissa täydennettiin MKOPS:n toteamusta yhteistyön tärkeydestä. Artikkeleissa annettiin lisäksi konkreettisia ohjeita yhteistyön toteutamiseksi, mitkä MKOPS:sta puuttuivat. Valtaväestö, varauksellisesti kouluun suhtautuvat maanviljelijät, pakotti osaltaan koulun yhteistyöhön kotien kanssa. Koulun oli siis pakko huomioida kotien odotukset,

sillä *maanviljelijäväestön kouluvastaisuutta* haluttiin vähentää. Takalan (1983) tutkimuksen mukaan koulu joutui huomioimaan valtaväestön sille kohdistamat odotukset eli koulun tuli tarjoamansa tiedon lisäksi opettaa myös käytännön taitoja (Takala 1983, 10, 41). Koulun tuli siis keskustella kasvatustavoitteistaan kotien kanssa.

Tämä käytännön taitojen korostaminen koulussa liittyi läheisesti 1920-luvulla Suomessa alkaneeseen työkoulusuuntaukseen. Työkoulu perustui Deweyn (1900) ajatuksiin työn asemasta kasvatuksessa. Opetuksessa keskeistä oli omin käsin tehty työ ja kokeilu sekä oppilaskeskeisyys. Koulutyössä tämä näkyi siinä, että haluttiin irtautua oppikirjoista ja siirtää opetusta käytännönläheisempään suuntaan. (Suutarinen 1992, 99 - 100; Kauranne 1997, 27.)

Maaseutuväestön kouluvastaisuus todennäköisesti vaikeutti yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Opettajalla oli suuri auktoriteetti ja arvostus kyläyhteisössä, mutta tuskinpa opettajakaan usein uskalsi arvostella kotia. Opettaja oli usein papin ohella ainoa kylän koulutettu ihminen. Tästä aiheutunut "herran pelko" varmaankin osaltaan esti luontevan keskustelun syntymistä kahden eri yhteiskuntaluokan edustajien välillä. Vanhemmat ja opettaja kasvattivat lapsia kukin tahollaan omalla tyylillään käymättä juuri keskustelua toistensa kanssa.

5.2 Koulun, opettajan sekä opetusmenetelmien vaikutus koulumenestymättömyyteen

Opettajan persoonallisuuden merkitystä opetuksen tuloksellisuudelle pidettiin 1920-luvulla huomattavana. Rantakallio (1922) korosti tätä artikkelissaan "Mitä on huomioon otettava opetuksen tuloksia arvioitaessa?" Rantakallion mukaan opettaja oli parhaimmillaan hengen luoja ja pahimmillaan oppilaan itsetunnon

latistaja. *Huono itsetunto* johti epävarmuuteen, jolloin oppilas joutui epäonnistumisen kierteeseen eikä uskonut omaan osaamiseensa. (Rantakallio 1922, 550 - 552.)

Artikkeleissa tiedostettiin yksilöllisen opetuksen merkitys. Oppimisen uskottiin heikkenevän, jos oppilas ei saanut omaa kehitystasoaan vastaavaa opetusta. Rosenqvistin (1919) mukaan koulu ei saanut vaatia kaikilta samoja tuloksia (Rosenqvist 1919, 56 - 65). *Kaikille asetetut samat tavoitteet* aiheuttivat heikompien oppilaiden jatkuvaa epäonnistumista ja lopulta jälkeenjääneisyyttä. Yksilöllistä opetusta sekä oppilaantuntemusta vaikeuttivat myös ylisuuret luokkakoot. (Ollilainen 1917, 147 - 151.) Samoilla linjoilla olivat sekä Salmensaari (1921) että Kotkanen (1921), jotka korostivat hyvää oppilaantuntemusta ja sen edesauttamaa yksilöllisen opetuksen suunnittelua.

Liian vaikea opetustapa johti Kotkasen (1921) mukaan siihen, että oppilaat eivät pysyneet opetuksessa mukana. Myös artikkeleiden oppimiskäsityksessä näkyi herbartilaisuuden vaikutus. Herbartilaisuudessahan korostettiin sitä, että tietoa ei annettu valmiina, vaan se oli itse työstettävä ja analysoitava omassa päässä. Jos opetus oli liian vaikeaa ja käsitteet eivät olleet selviä oppilaille, oli oppiminen herbartilaisen käsityksen mukaan mahdotonta.

Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuului myös taitava kurinpito ja oppilaiden kasvattaminen itsekuriin. *Kurin* merkityksen korostaminen johtui todennäköisesti MKOPS:n eettisestä tavoitteesta, itsekurista, jolla tähdättiin kristillis-siveellisen ihmisen luomiseen. Myös maaseutuväestö halusi koulun kasvattavan oppilaita itsekuriin, jota maanviljelijän kova ja raskas työ edellytti harjoittajaltaan. (Takala 1983, 41.) 1920-luvun käsityksen opettajasta kurinpitäjänä Kastinen (1922) tiivisti seuraavasti:

> "Paras kurinpitäjä on sellainen opettaja, jolla se pysyy pitämättä eli opettajalla on sellainen arvovalta ettei tarvitse käskeä." (Kastinen 1922, 677.)

Vaikka kuri nähtiinkin hyväksi asiaksi, aiheutti se liian pitkälle vietynä negatiivisia seurauksia. Rangaistus- ja kurinpitokeinot olivat kovia. Monen oppilaan koulumenestymättömyyden taustalla oli koulupelko. Kastinen (1922) näki liiallisen ankaruuden olevan haitaksi oppilaalle aiheuttaen jopa stressiä. Ollikainen (1917) toi esille sen tosiasian, että opettajat antoivat negatiivista pelottelua tyyliin "olet kelvoton ja laiska" ja pistivät oppimattomuuden liian usein laiskuuden syyksi. (Ollikainen 1917, 147 - 151; Kastinen 1922, 677.)

Rosenqvist (1919, 1920) kyseenalaisti kirjallisten kokeiden luotettavuuden lahjakkuuden mittamisessa, koska hänen mukaansa niin älykäs kuin vähälahjainenkin oppilas saattoi *pelätä koetilanteessa* niin paljon, että suoritustaso laski. Oppilasta ei saanut arvostella pelkän työn laadun perusteella, vaan oli huomioitava myös oppilaan ahkeruus ja ympäristön vaikutus, sekä oppilaan persoonallisuus. (Rosenqvist 1919, 56 - 65; 1920, 131 - 140.)

Rosenqvist (1919) kritisoi oppilaiden välistä *kilpailua* koulussa. Hänen mukaansa kilpailu johti usein huonoihin ihmissuhteisiin, josta seurasi vain siveetöntä käytöstä. Kilpailun tuli olla oppilaan sisäistä tai ryhmäkilpailua. Kaikille tuli teroittaa, että koululuokka oli työyhteisö ja jokaisen omasta käyttäytymisestä riippui kokonaisuuden menestyminen. Jokainen oli osaltaan vastuussa koko luokan edistymisestä ja käyttäytymisestä. (Rosenqvist 1919, 21 - 35.) Tämä yhteistyön korostaminen oli ajan yhteiskunnallisen tilanteen seurausta. Juuri itsenäistyneessä valtiossa vallitsi isänmallinen yhteishenki - jokaisen oli oltava mukana uutta yhteiskuntaa rakentamassa.

5.3 Oppilaasta itsestä johtuvat koulumenestymättömyyden tekijät

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman eettisessä kasvatusajattelussa korostui itsehillintä ja kontrolli. Oppilaan tuli pystyä kontrolloimaan sisältään tulevat kielteiset impulssit, kuten keskittymisen herpaantuminen, aggressiivisuus jne. Oppilaat, jotka eivät pystyneet "kontrolloimaan" itseään olivat Laitakarin (1919) mukaan *"puupäitä ja pöljiä"*, joille ei tiedetty parannuskeinoja ja jotka eivät menestyneet normaalissa opetuksessa. Nykyisten määritelmien mukaan osa tällaisista oppilaista kärsii todennäköisesti lukihäiriöstä, MBD:stä, lievästä CP-vammasta yms. Osa "puupäistä" oli varmasti vaikeampia tapauksia, jotka nykyäänkin ovat erityisopetuksessa. Tästä aiheesta ilmestyi paljon kirjoituksia oppivelvollisuuslain tuodessa tällaiset oppilaat kouluun. Artikkeleissa mietittiin toimenpiteitä tällaisten lasten hoitamiseksi. Ainoaksi ratkaisuksi tarjottiin apukouluja ja lastenkoteja, joita ei Suomessa juuri ollut. (Laitakari 1919; von Bonsdorff 1924, 106; Järvinen 1924, 58.)

Yhtenä selvänä syynä huonoon koulumenestymiseen pidetään *laiskuutta*. Jo 1920-luvulla huomattiin, että laiskuutta on monenlaista. Rosenqvist (1917) puuttui artikkelissaan "Oppilasten laiskuudesta ja kasvattamisesta ahkeruuteen" oppilaiden "todelliseen" laiskuuteen. Rosenqvist kritisoi yleistä jakoa ahkeriin ja laiskoihin ja halusi hyljätä sen, koska hänen mukaansa se ei antanut todellista kuvaa koulumenestyksestä. Epäonnistumisen syiksi hän näki sekä ruumiillisia että henkisiä tekijöitä, jotka eivät olleet tekemisissä oppilaan tahdon kanssa. Toki hän myönsi, että oli puhtaasti heikkotahtoisuudestakin johtuvaa laiskuutta. (Rosenqvist 1917, 107 - 118.)

Tähtinen (1992) on tutkinut kasvatusmoraliteetin muuttumista Suomessa 1900-luvulla. Hänen mukaansa vuoden 1920 tienoilla uskontoon perustuva

kasvatusnormisto jäi taka-alalle ja lääketieteen merkitys kasvoi. Tämä "lääketieteellisten syiden ja selitysten esiinmarssi" näkyi aikakauden kirjoituksissa selvästi. Esimerkiksi Salon (1917) kirjoituksessa "Oppilaiden laiskuudesta" näkyi jo lääketieteellinen näkemys laiskuuden aiheuttajasta:

> "Laiskuus ei ole aina laiskuutta, vaan nykyajan kokeellisen lapsisielutieteen mukaan sairaalloinen tila, joka johtuu orgaanisen tai psyykillisen elämän kehityksen häiriöistä."

Salo kiinnitti artikkelissaan huomiota myös ravinnon merkitykseen koulunkäynnissä. *Riittämätön ja heikko ravinto* johtivat hänen mukaansa vähäverisyyteen, väsymykseen ja sen myötä huonoon koulumenestykseen. (Salo 1917, 3.) Erilaiset *sairaudet* (esimerkiksi keuhkotauti ja lavantauti) nähtiin tilapäisen henkisen väsymystilan aiheuttajana, mikä vaikutti koulunkäyntiin heikentävästi (Laitakari 1922, 497 - 498).

6 "YHTEISKUNNALLISEN TASA-ARVON AIKA": 1965 - 1975

6.1 Peruskoulun syntyajan yhteiskunnallinen tilanne

Suomi eli 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa voimakkaiden yhteiskunnallisten muutosten aikaa, jotka heijastuivat myös peruskoulun syntyyn. Poliitikot saivat toteutettua monia tärkeitä uudistuksia. Laadittiin peruskoululaki ja sairausvakuutuslaki. Talouselämän tervehdyttämiseksi laaditiin laaja vakuusohjelma yhdessä hallituksen ja työmarkkinajärjestöjen kanssa. (Zetterberg 1997, 10 - 15.) Suurin osa väestöstä oli palkkatyöläisiä kun taas itsenäisen

maatalousväestön osuus oli vähentynyt huomattavasti. Suurimpia työllistäjiä olivat teollisuus, kaupan ala ja palveluala. (Takala 1983, 186 - 188.)

Sarjalan (1981) mukaan peruskoulumuutoksen ajankohta ei määräytynyt pedagogisin perustein, vaikka sitä oli moneen otteeseen puollettu näitä perusteita käyttäen. Keskeistä olivat sen sijaan yhteiskuntapoliittiset kysymykset. Vasta poliittisen tahdon löydyttyä voitiin koulu-uudistus aloittaa. Tärkein tekijä ei kuitenkaan ollut poliittisten voimasuhteiden muuttuminen, vaan 1960-luvun taitteessa esille tulleet argumentit peruskoulun puolesta. (Sarjala 1981, 101.) Voimakkaimpia argumentteja olivat kansanvaltaisuus, pohjasivistyksen yhtenäistämisen tarve sekä kansalaisten koulutusmahdollisuuksien tasoittaminen eli koulutuksellinen tasa-arvo - siis samat syyt, jotka peruskoulukomitea esitti lakiehdotustensa perusteluiksi. Rinne (1984) tuo esille 1960-luvun poliittisen ja taloudellisen eliitin pyrkimyksen ja halun rakentaa "konsensuksen, yhteistyön ja kompromissien siltaa yli yhteiskunnan ristiriitojen" (Rinne 1984, 132 - 133). Lehtisalo ja Raivola (1992) katsovat nykyaikaisen koulutuspolitiikan, jossa koulutus nähdään osana yhteiskuntaa, käynnistyneen vasta tuolloin, 1960-luvun loppupuoliskolla ja 1970-luvun alussa. (1992, 95 - 96).

Nurmen (1988) mukaan oppikoulun ja kansakoulun suhde oli käynyt ongelmalliseksi jo 1950-luvulla, kun läheskään kaikki pyrkijät eivät päässeet oppikouluun. Suurin ongelma olivat oppilaat, jotka oli hyväksytty oppikouluun, mutta eivät kuitenkaan sinne mahtuneet. Tilanne parani 1960-luvulla, kun oppikoulujen määrä lisääntyi 474 oppikoulusta 660:neen. (Nurmi 1988, 52.) Myös kansalaiskoulujen ja keskikoulujen määrä lisääntyi 1960-luvulla merkittävästi. Sarjala (1981) mainitsee juuri aluepolitiikan keskeiseksi tekijäksi peruskoulun synnyssä. Eri alueet hyötyivät epätasaisesti koulutuksen tuottamasta hyvinvoinnista. Tästä aiheutuva haitta yhteiskunnalle kasvoi sitä mukaan kuin koulutuksen merkitys työhön sijoittumisen, yhteiskunnallisen arvostuksen tai

tulotason määräytymisen kannalta kasvoi. Koulutuksen yleistyminen vaikeutti niiden osaa, jotka jäivät siitä osattomiksi. (Sarjala 1981, 98, 102.)

6.2 Tie peruskouluun

Peruskoulun syntyvaiheet alkoivat vuonna 1963, kun ministerivaliokunta alkoi valmistelemaan koulu-uudistusta. Työtä jatkoi peruskoulukomitea, joka toimi vuosina 1964 - 1968. Peruskoulukomitea esitti lakiehdotuksensa perusteluissa yhteiskunnan muutoksen aiheuttamia syitä, jotka edellyttivät koulun kehitystä. Näitä syitä olivat 1) tuotantotoiminnan tehostuminen, joka oli edistänyt taloudellista kasvua ja kohottanut elintasoa, mikä taas oli mahdollistanut sivistystason kohoamisen. 2) Tuotannon koneistuminen ja automatisoituminen, jotka veivät kehitystä nopeasti eteenpäin. 3) Hyvin koulutetun työvoiman määrän voimakas kasvaminen. 4) Ihmisen työssä käyttämän lihasvoiman väheneminen, ihmisen tietojen ja henkisten kykyjen merkityksen kasvaminen. 5) Työn luonteen muuttuminen, mikä edellytti koulutuksessa koko lahjakkuuspotentiaalin hyväksi käyttöä. 6) Kansainvälisen yhteistyön lisääntyessä vieraiden kielten taidon merkityksen kasvaminen. 7) Oppilaiden kykyjä vastaavan opetuksen järjestäminen. (Nurmi 1988, 89 - 92, 100 - 102; Koulunuudistustoimikunnan mietintö 1966, 10.)

Eduskunta hyväksyi vuonna 1968 lain koulujärjestelmän perusteista. Lain keskeisiä kohtia olivat:

> "Kansakoulu, kansalaiskoulu ja keskikoulu yhdistyvät peruskasvatusta antavaksi yhtenäiseksi peruskouluksi, joka on yhdeksänvuotinen. Alaasteella opetus on pääsääntöisesti samansisältöistä kaikille, kun taas yläasteella opetetaan kaikille oppilaille yhteisiä aineita, joiden oppimäärät

voivat olla eri laajuisia, sekä valinnaisia aineita." (Nurmi 1981,51.)

Vuonna 1970 annettiin peruskouluasetus. Valtioneuvosto vahvisti aikataulun, jonka mukaan siirtyminen peruskouluun tapahtuisi vuosina 1972 - 1977. Viimeisimpänä paikkana Suomessa peruskoulu saapui Helsinkiin ja sen ympäristökuntiin. (Nurmi 152 - 153, 195.)

Vaatimus koulutuksen tasa-arvoisuudesta heijastui voimakkaasti myös peruskouluun. Ongelmaksi muodostui se, miten ratkaista opetuksen eriyttämisongelmat, joilla rinnakkaiskoulua perusteltiin viimeiseen saakka. Lopulta päädyttiin tasokursseihin kielten ja matematiikan opetuksessa yläasteella. (Sarjala 1981, 104.) Opetussuunnitelma oli juuri tasokurssien osalta eräänlainen kompromissi kansa-, kansalais- ja keskikoulun opetussuunnitelmista (Lehtisalo & Raivola 1992, 112). 1970-luvun idealismin mukaan koulun uskottiin pystyvän parhaiten palvelemaan oppilaita ja jopa hyödyntämään heidän tasoerojaan.

Tasokursseja alettiin kuitenkin kritisoida jo vuonna 1971 koulutuskomitean mietinnössä. Komitea, johon kuuluivat lähes kaikki senaikaiset merkittävät koulutuspoliittiset vaikuttajat, piti tällaista jatkokoulutusmahdollisuuksiin vaikuttavaa jakoa epätasa-arvoisena. (Lehtisalo & Raivola 1992, 99 - 100. Sarjala 1981, 104.) Yhteiskunnallisen tasa-arvon ei katsottu toteutuvan tällaisessa valikoivassa ja karsivassa koulutusjärjestelyssä, missä varsin nuorella iällä tehdyt valinnat vaikuttivat ratkaisevasti myöhempiin opiskelumahdollisuuksiin.

6.3 Kasvatuslehdissä käyty diskurssi peruskoulun opetussuunnitelmasta

Peruskoulu herätti runsaasti ristiriitaisia mielipiteitä artikkeleiden kirjoittajissa. Tässä kappaleessa esitellään diskurssissa olleita mielipiteitä sekä ennen peruskoulun syntyä että sen tulon jälkeen.

Ennen POPS:aa kasvatuslehdissä pohdittiin tulevan opetussuunnitelman sisältöjä ja painotuksia. Opetussuunnitelman toivottiin muodostuvan oppiainekeskeisen sijaan oppilaskeskeiseksi oppimisvaikeuksien vähentämiseksi. Tärkeänä pidettin myös oppilaan yksilöllisyyden ja ihmissuhteiden huomioimista ja korostamista opetussuunnitelmassa. Korkeatasoisen opetussuunnitelman pelättiin lisäävän sopeutumishäiriöisten oppilaiden määrää. Tämän ei nähty johtuvan oppiaineksen huonontumisesta vaan olosuhteiden muutoksesta. Tasokurssit nähtiin tarpeellisiksi, jotta kaikki voisivat saada kykyjään vastaavaa opetusta. Valikoimattomien luokkien epäiltiin aiheuttavan ongelmia ennen kaikkea erityisen hyville ja huonoille oppilaille. Koulutuksen tason pelättiin laskevan uudessa koulujärjestelmässä rinnakkaiskoulujärjestelmän lakatessa. Koulua koskevia pohdintoja kritisoitiin siitä, että ne keskittyivät oppilaisiin eivätkä lainkaan opettajaan. Kiihkeimmät julistivat, että koulu ei muutu, ellemme muuta opettajia. (Helasvuo 1965, 302 - 307; Kaikkonen 1966, 42 - 45; Kuusinen 1966, 124; Kyöstiö 1967, 88 - 89; Takala 1968, 126; Charpenter 1969, 194; Varilo 1969, 58 - 120.)

POPS:n julkaisemisen jälkeen koulua edelleen kritisoitiin muuttumattomaksi laitokseksi, joka pyrkii yli siitä mistä aita on matalin. Opetusmenetelmien järkevän käytön, esimerkiksi eriyttämisen, katsottiin mahdollistavan paremmat oppimistulokset. Toisaalta epäiltiin juuri eriyttämisen toimivuutta peruskoulun oppilasainekseltaan valikoimattomissa luokissa. Uutta koulua kritisoitiin koulun kasvatustavoitteista: kasvatettiinko lasta koulua vai elämää varten? Peruskoulun opetussuunnitelman kokonaisopetuksellisista painotuksista huolimatta

artikkeleissa oltiin huolissaan kouluissa edelleen vallitsevasta pirstaletiedon opettamisesta. (Suonio 1971, 262; Engeström 1971, 79; Hälinen 1973, 76 - 77; Erkkilä 1973, 194 - 198; Reino 1973, 13; Apajalahti 1974, 4; Ruokonen 1974, 7; Kallio 1975, 137 - 138.)

6.4 Peruskoulun syntyajan pedagogiikka: behaviorismi

1970-luvulta on vaikea löytää vastaavaa kasvatusalan auktoriteettia kuin Mikael Soininen oli 1920-luvulla. Kuten olemme edellä maininneet yhteiskunnalliset muutokset vaikuttivat kouluun enemmän yksikään kasvatustieteilijä. Mainitsemisen arvoinen kasvatustieteilijä on kuitenkin Erkki Lahdes, joka on kirjoittanut ja tutkinut paljon peruskouluun liittyvää aineistoa. Merkittävin 1970-luvun pedagoginen teos on Lahdeksen (1970) Peruskoulun opetusoppi, joka oli Soinisen teosten jälkeen seuraava merkittävä suomalainen opetusoppi. Siinä Lahdes esittelee vallalla ollutta behavioristista oppimiskäsitystä sekä erilaisia oppimisstrategioita.

Lahdeksen mukaan 1960-1970-lukujen oppimispsykologia uskoi, että ihmisen sielunelämälle oli ominaista tavoitteellisuus. Tavoitteisiin pyrkivässä ihmisessä heräsi mielenkiinto eli motivaatio asiaa kohtaan. Motivaatiota oli kahta lajia, sisäistä ja ulkoista motivaatiota. Sisäinen motivaatio koostui perustarpeisiin liittyvistä ihmisen sisäisistä tekijöistä ja ulkoinen motivaatio taas ihmisen ulkoisesta ympäristöstä lähtöisin olevista tekijöistä Motivoidun käyttäytymisen ongelmaa voitiin selittää aktivaatiotasolla, joka oli yksilöllinen ominaisuus. Motivaatio ja aktivaatiotaso eivät kuitenkaan olleet synonyymeja. Jokaisella yksilöllä oli verraten vakio aktivaatiotaso, jota voitiin nostaa ulkoisilla tekijöillä. Koulun kannalta tärkeä havainto oli kuitenkin se, että korkeamman asteen toiminnoissa aktivaatiotason kohoaminen tietyn optimikohdan yli heikensi

suoritustasoa. Kouluissa oli myös huomioitava, että liiallinen jännittyneisyys heikensi suoritusten joustavuutta ja sujuvuutta.

1970-luvun oppimispsykologiaa leimasi ehdollistaminen. Perusajatus ehdollistamisessa oli se, että ehdollinen ärsyke alkoi sopivissa olosuhteissa tuottaa samankaltaisen reaktion kuin ehdoton ärsyke, joka aiemmin tuotti reaktion. Tavallisesti ensin esitettiin ehdollinen ärsyke, sitten vasta ehdoton, jonka jälkeen seurasi ehdollinen reaktio. Kun tilannetta toistettiin riittävän usein, alkoi pelkkä ehdollinen ärsyke tuottaa ehdollisen reaktion tai ainakin sitä muistuttavan toiminnan. Ehdollinen ärsyke oli samalla palkinto oikeasta toiminnasta.

Edellä kuvatun ehdollisen reaktion lisäksi oppimisen psykologiaan kuului myös ns. välinereaktio. Välinereaktiossa annettiin vahvistava ärsyke eli palkinto vasta kun oikea reaktio oli jo tapahtunut. Nimitys välinereaktio johtui siitä, että oikea reaktio toimi jonkin tavoitteen saavuttamisen instrumenttina. Olennaista välinereaktiolle oli se, että elävä olento kokeili useita reaktiomahdollisuuksia, kunnes löytyi oikea vahvistettava muoto. Kyse oli siis yritys ja erehdys - oppimisesta. Sekä ehdolliset- että välinereaktiot edellyttivät suorittajalta tiettyä minimimotivaatiotasoa.

Ehdollistuminen edellytti vahvistamista. Yleistäen vahvistaminen tarkoitti ärsyketilanteen muutosta, joka edisti oppimista. Vahvistaminen oli osoittautunut tärkeäksi oppimista edistäväksi tekijäksi. Vahvistamisessa olennaista oli samanaikaisuus, toisin sanoen se, että oikea reaktio ja sitä seuraava palkitseminen tapahtuivat samanaikaisesti, sillä muuten oppija ei ymmärtänyt niitä yhteenkuuluviksi. (Lahdes, 1975 46 - 50.)

Lahdes (1975) kuitenkin kritosoi modernin oppimispsykologian yleistettävyyttä opetusopissa seuraavasti:

> "Jos kasvatustavoiteena pidetään kokonaispersoonallisuuden tasapuolista viljelyä, on oppimisen psykologian riittämättömyys ilmeinen. Suurin osa oppimisen psykologian tutkimuksista on suoritettu eläimillä tai ainakin yksinkertaistetuissa tilanteissa. Opetustapahtuma taas on varsin monimutkainen ja -selitteinen prosessi." (Lahdes 1975, 50.)

1970-luvulla oli henkenä koulutuksellinen yhdenvertaisuus. Tämä henki heijastui myös siihen, että koulutuksen tulosten haluttiin oleva yhtä lailla yhdenvertaisia. Lahdes (1970) esitteli Peruskoulun opetusopissa tuohon aikaan suosituksi tulleita ns. Mastery Learning-strategioita (MLS). Nämä Mastery- Learning -strategiat tähtäsivät hitaiden oppilaiden suoritustason nostamiseen. MLS-strategian mukaan periaatteessa kaikki oppilaat pystyivät saavuttamaan saman tason, kunhan he vain saivat tarpeeksi aikaa. Tämä strategian avulla haluttiin siis irtautua kasvatuspessimismistä.

MLS perustui kolmeen periaatteeseen: 1) määritellään tavoitteet opetusjaksoittain varsin tarkasti. Lisäksi sovitaan tietty absoluuttinen taitotaso, jolle mahdollisimman moni pyritään saamaan. Uuteen jaksoon voidaan edetä vasta kun edellinen hallitaan. 2) Työtavoissa lähdetään periaatteesta, että ellei oppilas opi yhdellä tavalla, hän oppii jollakin toisella. 3) Käytetään hyväksi kolmea evaluaation lajia: diagnostista, formatiivista ja summatiivista, ts. ennen opetusta, opetuksen aikana ja opetuksen jälkeen tapahtuvaa arviointia. (Lahdes 1975, 323 - 326.) Suomessa tätä opetuksen mallia kutsuttiin tavoiteoppimiseksi. Hyvien tulosten takia käytännön pedagogit kiinnostuivat tavoiteoppimisesta ja se heijastui vahvasti peruskoulun suunnitteluun (Somerkivi 1983, 63 - 64).

Rinteen (1984) mukaan pedagogiikka oli muuttunut siten, että 1920-luvun saksalaisesta herbart-zilleriläisyydestä oli reformipedagogiikan kautta siirrytty kohti 70-luvun selvemmin empiiristä kasvatusajattelua. Kuitenkin niin, että pedagogiikka oli kietoutunut osaksi yhteiskunnallista kokonaisuunnittelua ja demokratisoitumispyrkimyksiä. (Rinne 1984, 135.)

7 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1970

7.1 Peruskoulun opetussuunitelman synty

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea asetettiin loppuvuodesta 1966. Puheenjohtajaksi kutsuttiin kouluneuvos Urho Somerkivi. Somerkivi (1982) määrittelee peruskoulun opetussuunnitelmakomitean koulualan viimeiseksi asiantuntijakomiteaksi, koska sen jäseniltä ei vaadittu poliittista sitoutuneisuuttta. Edustettuina oli vanhan koulujärjestelmän tuntemus, kouluhallinto, kasvatustiede, koulun kenttätyö, suomenkielisen ja ruotsinkielisen opetuksen tuntemus sekä miltei kaikkien kouluaineiden tuntemus. (Somerkivi 1982, 49 - 50.)

Opetussuunnitelmakomitean ehdotuksen ensimmäinen osa (POPS I 1970) painotti lapsen kehityksen pohjalta muotoutuvia tavoitteita ja oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppikokemusten suunnittelua. Se oli siis ns. curriculum-tyyppinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmakomitean ehdotuksen toinen osa (POPS II 1970) taas edusti ns. lehrplan-tyyppiä, jossa painotettiin oppiaineiden tavoitteita, määriteltiin oppisisällöt ja annettiin opetuksen keskeisiä ohjeita. (Malinen 1985, 18.) Opetussuunnitelma jaettiin kahteen osaan, koska toisen osan (POPS II) uskottiin kaipaavan uudistusta ennen ensimmäistä osaa (POPS I) (Somerkivi 1982, 53). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin juuri Peruskoulun

opetussuunnitelmakomitean mietinnön ensimmäistä osaa, koska se käsitteli oppilaan koulunkäyntiin liittyviä asioita mm. antamalla tarkkoja ohjeita eriyttämisestä.

7.2 Peruskoulun opetussuunnitelman 1970 (POPS I) sisällöstä

Peruskoulun opetussuunnitelman (POPS I 1970) tavoitteet pohjautuivat neljälle seikalle: 1) oppilaiden edellytyksille, 2) yhteiskunnallisille seikoille, 3) koko ympäristön kulttuurille ja 4) omaksuttavaksi suositeltavalle oppiainekselle. Oppilasta pidettiin toiminnan subjektina eikä välineenä tai ulkopuolisen vaikutuksen kohteena. (POPS I 1970, 22.) Peruskoulun tavoitteet jaettiin siten, että alemmilla luokillla kiinnitettiin huomiota lasten oppimisedellytysten kehittymiseen, keskiluokilla tiedonhankinaan ja sosiaalistumiseen. Yläasteella korostui oppilaan ohjaaminen yhteiskunnan jäsenyyteen ja yksilöllisen arvomaailman kehittymiseen. (POPS I 1970, 23.) Peruskoulun tavoitteita tarkasteltiin mietinnössä yksityiskohtaisemmin seuraavan jaottelun mukaan:

-ihmisen biologian huomioon ottaminen kasvatuksessa
-tiedollisen kasvatuksen tavoitteet
-kasvatuksen eettiset ja sosiaaliset tavoitteet
-uskontokasvatuksen tavoitteet
-esteettisen kasvatuksen tavoitteet
-kädentyötä ja käytännön taitoja kehittävän kasvatuksen tavoitteet
-oppilaiden koko persoonallisuuden eheytymisen ja mielenterveyden edistämisen tavoitteet (POPS I 1970, 22.)

Peruskoulukomitean puheenjohtaja Somerkivi (1982) toteaakin, että peruskoulu ei pyrkinyt yhtä yksinomaisesti kuin keskikoulu tiedolliseen tehokkuuteen ja

kognitiivisen alueen kehittämiseen, vaan tavoitteet koskivat huomattavalta osin myös persoonallisuuden affektiivista ja psykomotoristakin aluetta. (Somerkivi 1982, 54.)

7.3 Peruskoulun opetussuunnitelman (1970) ihmiskäsitys

Peruskoulun opetussuunnitelman ihmiskuvaa leimasi vahvasti ihmisten erilaisuuden hyväksyminen ja korostaminen. Tämä tuli hyvin esille POPS I:n käsitellessä eriyttämistä sekä luokalle jäämistä. POPS I totesikin luokalle jäämisestä seuraavaa: "Luokalle jääminen peruskoulussa on katsottava poikkeustoimenpiteeksi" (POPS I 1970, 146). Opetuksen eriyttämisen keinoksi tarjottiin luokan sisäistä ryhmäjakoa joko tasoryhmiin (saman tasoiset oppilaat samassa ryhmässä) tai eritasoryhmiin (esimerkiksi istumajärjestyksen perusteella). Ryhmien käyttö antoi opettajalle mahdollisuuksia keskittyä vain yhden opetusryhmän ohjaamiseen kerrallaan. Lisäksi opettajaa edellytettiin luopumaan ajatuksesta, että kaikilta oppilailta olisi vaadittava samanlaisia suorituksia. Huomioitavaa on, että näitä luokan sisäisiä ryhmiä ei saanut sotkea yläasteen tasokursseihin. (POPS I 1970, 152 - 153.) 1970-luvun alkupuolella törmättiin peruskoulun mahdollisuuksia esiteltäessä usein iskulauseeseen "kaikki voivat oppia kaiken" (esim.MLS-strategiat). Tällainen differointiajatus soti siis ainakin jossain määrin vallitsevaa tasa-arvokeskeistä, ehkä jopa sosialistista, yhteiskuntafilosofiaa vastaan. Rinnakkaiskoulun kahden erilaisen koulutustien, käytännöllisen ja teoreettisen, tarjoavasta eriyttämisestä haluttiin päästä eroon. (Somerkivi 1982, 63, 71.) Myös erilaiset koulutustiet haluttiin pitää näin avoimena mahdollisimman pitkään, mikä oli osoitus tasa-arvoisuuden korostamisesta.

Yksilöllisyyden korostus ja toisaalta kokonaisuuksien hallinnan tärkeys näkyi POPS I:n integraatiota käsittelevässä osuudessa. Opettajalta edellytettiin

keskittymistä kokonaisuuksiin. Integraation merkitystä korostettiin ja katsottiin, että olisi hyödyllisempää hallita käyttökelpoisia tietokokonaisuuksia lokero- tai sirpaletiedon asemesta. Oppilaiden kypsyystason ja muiden edellytysten huomioonottamista pidettiin integraation onnistumisen edellytyksenä. Oli luovuttava tilanneajattelusta ja siirryttävä suunnittelemaan opetuskokonaisuuksia. POPS I korosti asiaa seuraavasti: "Mitä enemmän koulussa pyritään yksilöimiseen, sitä luonnottomammalta vaikuttaa se, että opetustilanteilla on aina sama vakiopituus". (POPS I 1970,155.)

Peruskoulun opetusuunnitelma (1970) korosti opiskelun edellytyksenä myös oikein suuntautunutta motivaatiota. POPS I totesi oppimisen voivan suorastaan harhautua, jos innokkaat oppilaat suuntaavat toimintansa väärään tai toisarvoiseen kohteeseen. POPS I:n mukaan tärkeiksi motiiveiksi muodostuivat sellaiset perustarpeiden luonteiset tekijät kuten tarve vastaanottaa ärsykkeitä ja reagoida niihin sekä tarve tutkia ympäristöä ja hallita erilaisia suorituksia. (POPS I 1970, 96.)

7.4 Arviointi peruskoulun opetusuunnitelmassa (1970)

Peruskoulun opetussuunnitelman (1970) mukaan kouluoppimisen motivaatiossa tärkeä sija oli informaatiolla, jota oppilas sai omista suorituksistaan. Palaute tuli POPS I:n mukaan antaa mahdollisimman nopeasti suorituksen jälkeen. Näin oppilas huomasi oikeat ja virheelliset suoritukset ja seuraavalla kerralla ratkaisuyritys onnistui paremmin. Suorituksen onnistuminen toimi siis positiivisena vahvistajana, joka kohotti motivaatiota. (POPS I 1970, 98 - 99.) Arvioinnin tueksi Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea hyväksyi arvioinnin kolmijaon: 1) diagnostisen arvioinnin tehtävänä oli selvittää oppilaan kyvyt ja taitotaso ennen opetusjaksoa tai heti sen alussa näin opetusjärjestelyjä voidaan

ennakoida ja suunnitella. 2) Formatiivista arviointia tehdään opetusjakson aikana. Järjestetään kokeita, joilla mitataan oppilaiden osaamista. Tarvittaessa voidaan antaa tukiopetusta ja näin estetään täydellinen kärryiltä putoaminen. 3) Summatiivisella arvioinnilla selvitetään koko jakson aikana opitun määrä ja laatu. (POPS I 1970, 158 - 170; Lahdes 1975, 247 - 250.)

Arviointia pidettiin tärkeänä sekä yksilöä että yhteiskuntaa varten. Oppilaille sen nähtiin olevan osoitus tietojen ja taitojen kehityksestä ja opettajalle hyvä keino seurata työnsä tuloksia. Opetussuunnitelman laatijoiden ja muiden kouluviranomaisten katsottiin saavan siitä työlleen arvokkaita tietoja. Yhteiskunnalliselta kannalta arviointi nähtiin merkitykselliseksi jatko-opiskelun ja työpaikan määräytymisessä. (POPS I 1970,158 - 160.) Oikeus olla yksilö merkitsi siis myös velvollisuuksia yhteiskuntaa kohtaan.

7.5 Peruskoulun opetusuunnitelman (1970) etiikka

Peruskoulun opetussuunnitelman eettinen painotus oli siirtynyt kauas vuosisadan alkupuolen kotiseudun ja siveellisen luonteen ihannoinnista. Eettisiä kysymyksiä käsiteltiin enemmän yhteiskunnallisella ja globaalisella periaatetasolla. Opetukselle asetetut tavoitteet olivat yhteiskuntaeettisesti painottuneita. (Launonen 1997, 120.) POPS I:ssa todettiin kuitenkin seuraavaa: "Joka tapauksessa kodilla - eikä koululla - on viime kädessä vastuu lapsen ja nuoren kehittymisestä." (POPS I 1970, 237.) Yhteiskunnan muutokset olivat siis vaikuttaneet eettisen ajatteluun tai toisin päin. Vaikka yhteiskunta olikin ettisessä ajattelussa keskeinen tekijä, nähtiin oppilaan eettinen ja sosiaalinen kasvu osana tunne-elämää, minäkäsitystä ja persoonallisuuden eheytymistä. (POPS I 1970, 49-53; Launonen 1997, 124.) Launosen (1997) mukaan peruskoulun opetussuunnitelman arvonäkemys pohjautui moniarvoiseen kulttuurirelativismiin, yksilön

itsemääräämisoikeuteen ja YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa ilmenevään yhteiseen sopimusteoreettiseen lähtököhtaan. Oppilas nähtiin arvovalintojen subjektina opettajan ja koulun sijasta. (Launonen 1997, 127.)

7.6 Erityisopetus peruskoulun opetusuunnitelmassa (1970)

Erityisopetuksen räjähdysmäinen kasvu ajottui 1960-luvun puolivälista 1970/80-lukujen vaihteeseen. Tällöin erityisopetusta saavien oppilaiden määrä moninkertaistui. Erityisopetusta sai joka kuudes oppivelvollisuuskoulun oppilas. Tämän aikakauden aikana myös apukoulu- ja tarkkailuopetus menettivät asemansa osa-aikaiselle erityisopetukselle. Perinteiset luokkamuotoiset erityisopetuksen osa-alueet jäivät siis vähemmistöön. (Kivirauma 1989, 134.)

POPS I:ssa myönnettiin erityisopetuksen tarpeellisuus. Oppimisedellytyksistä ja oppimisvaikeuksista johtuvia oppilaiden välisiä yksilöllisiä eroja POPS I:n mukaan voitiin verrattain pitkälle huomioida luokan sisäisellä opetuksen eriyttämisellä sekä eräissä tapauksissa tukiopetuksella. (POPS I 1970, 147.) Suurin osa oppilaista haluttiin siis pitää tasa-arvoisina muiden mukana. Tällainen opettajan kykyihin vahvasti uskova käsitys leimaa koko POPS I:n erityisopetuksen käsittelyä.

POPS I:n mukaan erityisopetusta omissa kouluissa ja luokissa oli järjestettävä fyysisesti poikkeaville (näkövikaisille, kuulovikaisille, vajaaliikkeisille, aivovauroisille, vajaaliikkesille aivovaurioisille, kroonisesti sairaille), emotionaalisesti häiriintyneille ja sosiaalisesti sopeutumattomille, kielellisistä häiriöistä kärsiville sekä intellektuaalisesti poikkeaville (henkisesti viivästyneille). Sen sijaan erittäin älykkäiden erityisopetusta ei katsottu tarpeelliseksi. (POPS I, 147 - 149.) Opetussuunnitelmassa ei määritelty tarkemmin sitä, kuka ns. "normaali

oppilas" tarvitsi erityisopetusta. Ennemminkin korostettiin organisaatioiden joustavuutta, jonka nähtiin turvaavan poikkeavalle lapselle sopivan opetuksen tai kuntoutuksen. Opettajalla oli oltava mahdollisuus tehdä yhteistyötä terveydenhuollon kanssa, jotta oppilas voitiin tarvittaessa lähettää tutkimuksiin ja näin löytää näin jokaiselle paras yksilöllinen ratkaisu. (POPS I 1970, 147 - 152.)

8 KASVATUSLEHDISSÄ KÄYTY DISKURSSI KOULUMENESTYMÄTTÖMYYDESTÄ VUOSINA 1965 - 1975

8.1 Kodin vaikutus koulumenestymättömyyteen

Vuosien 1965 - 1975 kirjoituksissa näkyivät lisääntyneet vaikeudet kodeissa. Kodin piiriin olivat pesiytyneet *alkoholismi, perheriidat, väkivalta ja avioerot,* joihin useat kirjoittajat puuttuivat artikkeleissaan pohtiessaan oppilaan vaikeuksia ja ongelmia kouluissa. (Arajärvi & Thuneberg 1968, 105; Arajärvi & Keinänen 1971, 165.) Kotiongelmien lisääntymiseen saattoi vaikuttaa ihmisten uusi elämäntilanne. Maaseudulta muutettiin kaupunkien lähiöihin, joissa kohdattiin uusia ongelmia. Kun kummatkin vanhemmat olivat töissä lapsista tuli "avainlapsia", jotka joutuivat viettämään aikaansa ilman aikuisen turvaa. Heikoista kodeista tulevien lapsien määrä kasvoi.

Erityisopetuksen kasvun aikakausi 1960-luvun puolivälistä 1970-luvun loppuun näkyy ajan kirjoituksissa. Tuona aikana jopa joka kuudes oppilas sai jonkinlaista erityisopetusta. Uusi erityisopetuksen muoto oli luokkamuotoinen tarkkailuopetus, jonka piiriin kuuluivat juuri näistä heikoista kodeista tulevat lapset. Esimerkiksi Soive (1971) toteaa artikkelissaan "Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö" seuraavaa:

> "Tarkkiksen oppilaat ovat lähes poikkeuksetta peräisin kodeista, joissa vallitsevat poikkeavat kasvuolosuhteet puuttuvan vanhemman, alkoholismin tms. syyn takia." (Soive 1971, 8 - 9.)

Kodin vaikutuksen oppilaan koulumenestykseen nähtiin alkavan jo "vaippaiässä". Heinosen artikkelissa todetaan huomattavan osan oppimisvalmiuden vajavaisuudesta syntyvän kotiympäristössä jo ensimmäisten elinvuosien aikana (Heinonen 1973, 10 - 12). Artikkeleissa todettiin oppilaan koulumenestykseen vaikuttavan myös *vanhempien sosiaalisen aseman, varallisuuden ja oman kouluhistorian.* Vanhempien toiveet ja *odotukset saattoivat olla liian suuria* ja kasata lapselle liikaa paineita. Esimerkiksi Poikonen ja Patjas (1971) kirjoittavat vanhempien liian suurista vaatimuksista artikkelissaan "Ahdistuneisuus ja koulumenestys" seuraavaa:

> "Vanhemmat, jotka eivät tiedä mihin heidän lapsensa yltää, vaativat hyviä numeroita. He ovat ehkä itse olleet hyviä oppilaita ja vaativat lapseltaan samaa. Toisaalta lapsi saattaa joutua kompensoimaan vanhempiensa vaatimattomia suorituksia." (Poikonen & Patjas 1971, 14 - 15.)

Toisaalta myös opettajissa nähtiin vikaa vanhempien taholta. Vanhemmat syyttivät opettajaa *oppilaiden epäoikeudenmukaisesta kohtelusta.* Koti ja vanhemmat saattoivat jossakin tapauksissa olla voimattomia, avuttomia ja kykenemättömiä lastensa kasvatuksessa. Syynä tähän nähtiin vanhempien vaikea oma elämäntilanne. Ääritapauksissa lapsi oli vanhempiensa tuki ja turva, eikä päinvastoin. (Syväniemi 1965, Apajalahti 1966, 4; 119; Koskenniemi 1966, 109.)

Perinteisen koulumenestymättömyyden syyn, *koulupelon,* nähtiin artikkeleissa johtuvan esimerkiksi kotona vallitsevista vanhempien ja lapsen välisistä suhteista.

Lapsella saattoi olla vahva riippuvuussuhde äitiinsä, jolloin lapsi ei pystynyt irroittautumaan äidistään lähteäkseen kouluun. (Arajärvi 1966, 4; 1970, 14 - 15.)

Kodin merkitys oppilaan koulumenestykseen tiedostettiin sekä opetussuunnitelmassa että kasvatusalan ammattilaisten piirissä. Peruskoulun opetussuunnitelmassa todettiinkin koko yhteiskunnalla olevan kasvatusvastuun lapsista, vaikka viimekädessä vastuun sanottiinkin olevan kodeilla. Keskustelu kuvaa hyvin ajalle ominaista yhteiskuntaeettisyyttä.

8.2 Koulun, opettajan ja opetussuunnitelmien vaikutus koulumenestymättömyyteen

1970-luvun vaihteessa käytiin paljon keskustelua opettajan vaikutuksesta oppilaan menestymiseen. *Opettajan luonteen* todettiin heijastuvan oppilaisiin ja hänen *opetustyylinsä* vaikuttavan paljon oppimistuloksiin. Myös opettajan henkilökohtaisten ongelmien nähtiin heijastuvan koulutyöhön jopa niin paljon, että työskentely koulussa saattoi muuttua piinalliseksi. Onnistuminen opettajan tehtävässä edellytti positiivista suhtautumista jokaiseen oppilaaseen hänen koulunkäyntiedellytyksiinsä katsomatta. (Syväniemi 1965, 119; Takala 1967, 7.) Opetussuunnitelman ja MLS-strategioiden henki, jossa uskottiin kaikkien voivan oppia kaiken teki vasta tuloaan, sillä ainakin artikkeleissa oltiin vielä 1970-luvun alussa huolissaan kouluissa vallinneesta *kasvatuspessimismistä,* josta haluttiin päästä eroon. Upanne (1971) korostaa opettajan negatiivista suhtautumisen merkitystä osuvasti:

> "Opettajan käyttäytymismalli 'Ei tässä enää mitään voi', on masentava ja saattaa olla jopa omiaan voimistamaan ja lisäämään ongelmia. Esimerkiksi opettaja koventaa ääntään ja lisää rangaistuksia tilanteen rauhoittamisen

toivossa sillä seurauksella että yleinen tilanne luokassa vain kiristyy." (Upanne 1971, 14 - 15.)

Multimäki kuvaa (1972) kasvatuspessimismin ongelmaa seuraavasti:

> "Opetukseen lähdetään jo etukäteen antautuneina sille oletukselle että osa oppilaista ei opi juuri mitään ja melkoinen (Gaussin käyrän määräämä) osa oppii huonosti." (Multimäki 1972, 12 - 13.)

Keskustelua käytiin *koulupelosta,* jonka aiheuttajaksi nähtiin vaativien vanhempien lisäksi *koulutoverit* ja *heikko itsetunto.* Koulutovereiden vaikutuksen nähtiin olevan ongelmallisen, koska oppilaiden omien ryhmien arvot pyrkivät olemaan koulumenestyksen vastaisia (Takala 1967, 6). Artikkeleissa todettiin, että heikon itsetunnon omaava oppilas ei uskonut omiin kykyihinsä, epäili omia taitojaan, ei uskaltanut viitata eikä osallistua ryhmätöihin. Oppimista pidettiin jokseenkin mahdottomana, jos lapsi ei tuntenut oloaan koulussa turvalliseksi. (Arajärvi 1970, 14 - 15; Kolari 1972, 244 - 247; Silvola 1974, 34 - 36.) Vääränlainen *kuri* nähtiin kuten 1920-luvullakin koulupelon aiheuttajaksi. Poikonen & Patjas (1971) kirjoittavat opettajan kurinpidosta seuraavaa:

> "Opettajan opetus- ja kurinpitokeinoista riippuu paljolti, kuinka pelokkaiksi oppilaat tuntevat itsensä." (Poikonen & Patjas 1971, 14 - 15.)

Peruskoulun opetussuunnitelman tietojen ja taitojen kehitystä mittaavaa *arviointikäytäntöä* kritisoitiin. Tällaisen arvostelun, jonka nähtiin perustuvan oikein-väärin-ajatteluun, katsottiin leimaavan ja tuomitsevan oppilaita joko onnistujiksi tai epäonnistujiksi. Tätä kritisoi Multimäki, jonka mielestä oppilaan persoonallisuuden myönteisen kehityksen esteenä oli juuri tällainen leimaava oppilasarvostelu. (Multimäki 1972, 12 - 13.)

Opettajien *heikosta oppilaantuntemuksesta* oltiin huolissaan artikkeleissa. Yleisimmäksi puutteeksi nähtiin se, ettei käsitetty kuinka paljon silloisen yhteiskunnan koululainen ja hänen kotinsa tarvitsi tukea ja ohjausta. Tämän vuoksi oppilaiden koulumenestymättömyden yhteisöpsykologisen taustan tuntemusta pidettiin tärkeänä. Koulumenestystä pohdittaessa opettajan oli otettava huomioon oppilaiden taustat, heidän taipumuksensa, harrastuksensa, aikaisemmat hankitut oppimisedellytykset sekä oppimishalut. Opettajan tuli siis tuntea se sosiaalinen ympäristö, missä oppilaat elivät toisen osan päivästä, jotta he pystyivät käsittämään koulun kasvatuksellisia ongelmia sekä suhtautumaan niihin oikealla tavalla. Oppilaan auttamiseksi peräänkuulutettiin vanhempien, opettajan, koulupsykologien ja sosiaaliviranomaisten "yhteisrintaman" muodostamista. (Kartela 1965, 11 - 13; 1968, 312 - 317; Hätvä 1966, 24 - 25; Takala & Karvonen 1966, 63; Heinonen 1973, 10 - 12;Vilmi 1974, 3.) Koko yhteiskunnan vastuu lapsesta sopii hyvin ajalle ominaiseen yhteiskunta-eettiseen ajatteluun.

Oppilaantuntemuksen esteeksi nähtiin myös *ylisuuret luokat.* Kirjoituksissa korostui ylisuurien luokkien ja koulujen aiheuttamat ongelmat. Työrauhan ylläpitämistä pidettiin vaikeana kun oppilaita oli paljon. Oppilaiden yksilöllisyys ja tarpeet jäivät huomioimatta ja läheisten ja välittömien ihmissuhteiden syntyminen koettiin hankalaksi suurissa luokissa. Etenkin lahjakkaat ja heikkolahjaiset jäivät väkisinkin vähemmälle huomiolle, kun opettajalla ei ollut aikaa eriyttämiseen. (Ahola 1966, 87 - 88; Takala 1967, 7 - 11; Charpenter 1969, 193; Käppi 1969, 142 - 145; Poikonen & Patjas 1971, 14 - 15; Erkkilä 1973, 194 - 198; Saarinen 1974, 6 - 7; Silvola 1974, 36; Ruokonen 1974, 6 - 7.) Mielenkiintoinen näkökohta tuli esille Hagmanin (1969) artikkelissa, jossa vastuu ylisuurista luokista haluttiin sysätä vanhemmille:

"On hämmästyttävää, että vanhemmat eivät suuremmassa määrin kiinnitä

huomiota siihen, että heidän lapsensa sijoitetaan suuriin luokkiin, joissa he saavat huonomman opetuksen kuin pienemmissä luokissa."(Hagman 1969, 13 - 14.)

Suurien luokkien aiheuttamat ongelmat korostuivat peruskoulussa, koska uudessa järjestelmässä oli edettävä keskitason mukaan. Vanhassa kansakoulu- ja oppikoulujärjestelmässä oli edetty pitkälti oppikouluun tähtäävien mukaan ja vasta kansakoulun myöhemmillä luokilla keskitytty heikompiin oppilaisiin. Monille opettajaille *eriyttäminen* oli uutta ja siihen sopeutuminen tapahtui hitaasti. Tasa-arvopyrkimykset ja muut ajalle ominaiset yhteiskunnalliset ajatukset johtivat siihen, että suurien luokkien aiheuttamista ongelmista alettiin puhua.

Oman osansa kritiikistä sai *opettajankoulutus*, joka nähtiin riittämättömäksi oppilaantuntemuksen osalta. Leppälän (1971) mielestä opettajilla oli liian harvoin tarkempaa tietoa poikkeavien lasten käyttäytymisten syistä. Ilkikurisuus ja pahatapaisuus käsitettiin liian usein käyttäytymisen syyksi eikä oireeksi lapsen vaikeuksista. (Leppälä 1971, 8 - 9.)

Työtapoja käsittelevissä artikkeleissa korostettiin mahdollisimman monipuolisia työtapoja, jotta jokaiselle löytyisi paras mahdollinen tapa oppia eivätkä oppilaat pitkästyisi *liian yksipuoliseen opiskeluun*. (Kronqvist 1966, 138 - 139; Saarinen 1974, 203 - 205; Silvola 1974, 35; Kallio 1975, 37 - 38.) Työtapojen monipuolisuutta ja erilaisten työtapojen käyttöä korostettiin myös POPS I:ssa.

Oppilaan epäonnistumista pidettiin myös *koulun rakenteellisena syynä*. Hätvä (1966) kritisoi koulun ikäkausiluokkiin perustuvaa rakennetta huonoksi, sillä hänen mielestään oli ilmeistä, että kaikki oppilaat eivät olleet kypsiä omaksumaan samoja oppikokonaisuuksia samoina ikäkausina. (Hätvä 1966, 24 - 25.)

8.3 Oppilaasta itsestä johtuvat koulumenestymättömyyden tekijät

Oppilaasta itsestä johtuville oppimisvaikeuksille löydettiin useita syitä. Syyt saattoivat olla *perinnöllisiä, rakennetekijöistä johtuvia, pienistä aivotoiminnan häiriöistä, tunne-elämän häiriöistä, ympäristötekijöistä tai eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta johtuvia.* (Multimäki 1972, 12 - 13; Heinonen 1973, 10 - 12.) Tasolan & Apiolan (1971) artikkelissa todettiin, että etsittäessä syitä heikkoihin oppimistuloksiin oli aina huomioitava syiden luonne. Syyt saattoivat olla pysyviä (esimerkiksi MBD, luki-ja kirjoitushäiriöt) tai tilapäisiä (esimerkiksi väsymys, tarkkaamattomuus tunnilla, peruskäsitteiden epäselvyys). Tärkeänä oppilaan mahdollisimman hyvälle oppimiselle pidettiin oikeanlaisten opetusmenetelmien löytämistä ja käyttöä. (Tasola & Apiola 1971, 14 - 16.)

Lääketieteelliset selitykset oppilaan menestymättömyydelle vahvistuivat 1970-luvulle tultaessa. Käsitteet *"luki- ja kirjoitushäiriö"* alkoivat esiintyä artikkeleissa. Enää ei oppimisvaikeuksista kärsivää oppilasta ei leimattu tyhmäksi, vaan oppilaan vaikeuksille oli olemassa lääketieteellisiä selityksiä. 1970-luvulla nopeasti yleistyvä erityisopetus mahdollisti luki- ja kirjoitushäiriöisille yksilöityä opetusta, mikä mahdollisti heidän koulunkäyntinsä normaaliluokassa. (Arajärvi 1970, 14; Vasala 1973, 11.) Peruskoulun opetussuunnitelman ohjeiden mukaan erityisopetus tuli mahdollisuuksien mukaan järjestää normaaliluokassa "tavallisten" oppilaiden kanssa. Näin haluttiin saada kaikki oppilaat tasa-arvoisiksi.

Hyvä *itsetunto* koulumenestyksen osatekijänä oli esillä artikkeleissa. Multimäki (1972) kirjoittaa artikkelissa "Koulun tavoitteet ja oppilasarvostelu" oppilaan epäonnistumisen toistuvuudesta ja epäonnistumisen vaikutuksesta itsetuntoon seuraavaa:

> "Jos epäonnistumiset toistuvat, alkaa oppilas vähitellen epäillä itseään ja mahdollisuuksiaan. Hänelle alkaa kehittyä minäkuva, johon kuuluu tietoisuus omasta (luuloitellusta) kehnoudesta ja kelpaamattomuudesta. Koska epäonnistun minun ei kannata yrittää." (Multimäki 1972, 12 - 13.)

Heikon itsetunnon ohella oltiin huolissaan oppilaan terveydestä. Lapsen *fyysinen kunto* saattoi artikkeleiden mukaan olla niin huono, että hän ei jaksanut keskittyä koulunkäyntiinsä. Lapsen tuli saada sopivasti liikuntaa, lepoa ja ruokaa. Oppilaiden mielenterveyden ja sitä mukaa työkyvyn ja työsaavutusten nähtiin kytkeytyvän ihmissuhteisiin ja yhteisössä elämiseen. Epäiltiinkin, että kaikki kasvatusvaikeudet eivät johtuneet oppilaiden tyhmyydestä, laiskuudesta tai itsepäisyydestä. Huomattiin myös *lasten itsensä asettavan itselleen liian suuria vaatimuksia,* joiden saavuttamiseen heillä ei ollut resursseja. Liian suurten vaatimusten ja oppilaan itselleen aiheuttamien paineiden seurauksena oppilaasta tuli epävarma ja sulkeutunut. (Koskela 1965, 166 - 168; Jämsen 1965, 170 - 172; Syväniemi 1965, 116 - 118; Takala 1967, 6; Raevuori-Nallinmaa 1966, 168; Poikonen 1968, 139; Käyhty 1971, 225 - 229, 376; Kolari 1972, 244 - 247; Silvola 1974, 34 - 36.)

Vaikka *motivaation* merkitystä korostettiinkin POPS:ssa oppimisen edellytyksenä, motivaatiota käsitteleviä kirjoituksia ei juurikaan ollut kasvatuslehdissä. Motivaatioon ei pureuduttu syvällisesti. Lähinnä todettiin, että hyvällä oppilaalla oli voimakas ja oikein suuntautunut motivaatio ja huonosti menestyvällä oppilaalla heikko ja väärin suuntautunut motivaatio. (Kallio 1968, 105.) Motivaatioon liittyviä asioita kyllä käsiteltiin useissa artikkeleissa, mutta itse motivaation termiä ei käytetty.

9 "KILPAILUN AIKA": 1992 - 1997

9.1 1990-luvun yhteiskunnallinen tilanne

1980-luvun voimakkaan taloudellisen kasvun jälkeen koitti 1990-luvun alussa lama, joka jätti jälkensä koko yhteiskuntaan. Tämän päivän yhteiskunnassa työ ei ole enää itsestäänselvyys. Nopeat muutokset työ- ja elinkeinoelämässä painottavat joustavaa asennoitumista jatkuvaan kouluttautumiseen ja tehokkaiden opiskeluvalmiuksien omaksumista. Uuden teknologian hyväksikäyttö, kyky itsenäiseen opiskeluun, yritteliäisyys, vastuun ottaminen ja yhteistyökyky ovat entistä tärkeämpiä välineitä maailmassa, jossa työtehtävät muuttuvat jatkuvasti ja vastuu jakautuu uudella tavalla. Yhteiskunta on muuttumassa yhä enemmän kilpailuyhteiskunnaksi, jossa menestyäkseen ihmisen täytyy olla hyvin koulutettu. Talous- ja työelämän muutokset heijastuvat myös perhe-elämään ja vapaa-ajan käyttöön.

Merkittävimpiä muutosten aiheuttajia ovat tieteen ja tekniikan kehitys sekä taloudellinen lama. Seurauksia ovat monet talouden muutokset ja nopeutuva kansainvälistymiskehitys. Eurooppalaistuminen sekä yhteiskunnan muutokset koskettavat kulttuuria, työelämää, viestintää, sosiaalisia suhteita ja ihmisten elämää yleensä. Kansainvälistyminen on myös haaste suomalaiselle osaamiselle, mikä koulutuksen kannalta merkitsee ennen muuta koulutuksen laadullista kehittämistä eli sen tason nostamista. Vaatimukset suunnittelun ja päätöksenteon demokratisoimiseksi ja asioiden siirtämiseksi hallinnossa alaspäin ovat koko ajan lisääntyneet. Päätöksentekoa ja päätösvaltaa on siirretty yhä enemmän kunnille ja oppilaitoksille. (Lehtisalo 1993, 139 - 145; OPS 1994, 8; Zetterberg 1997, 10 - 15.)

Suomalaisessa kolutuspolitiikassa on 1990-luvun alusta lähtien tapahtunut suuria

muutoksia. Keskushallinnon normiohjausta on vähennetty ja on siirrytty kohti informaatio-ohjausta ja tuloksellisuuden arviointia. Koululainsäädännössä paikallisen tason päätösvaltaa on huomattavasti kasvatettu. Kouluhallitus ja ammattikasvatushallitus on yhdistetty yhdeksi keskusvirastoksi - opetushallitukseksi. Valtioneuvosto on antanut koulujen tuntijakopäätökset ja opetushallitus on laatinut opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaan kunnissa ja kouluissa on voitu laatia omat opetussuunnielmat. Täten mahdollisuus kunnan omien tarpeiden ja kiinnostuksen huomioon ottamiseen suunnitelmissa ja opetussuunnitelmissa on varsin suuri. Koulutarkastajat eivät enää kierrä kouluissa vaan vastuu opetuksen järjestämisestä, laadusta ja tasosta kuuluu koulujen ylläpitäjille. Muutosten takana on vahva luottamus paikallisen tason asioiden hoitamiseen parhaalla mahdollisella tavalla. Koko julkisen hallinnon kehittämisellä pyritään parantamaan toiminnan tuloksellisuutta ja lisämään joustavuutta toiminnan järjestämisessä. (Niemi 1997, 5.)

1990-luvun koulutuspolitiikan suuntaviivoina voidaan pitää koulutustason nostamista, koulutuksen laadun parantamista, koulutusjärjestelmän toiminnan tehostamista ja uutta koulutusajattelua: jatkuvan koulutuksen/elinikäisen oppimisen periaatteen omaksumista.

9.2 1990-luvun pedagogiikka: humanismi ja konstruktivismi

Humanistinen oppimiskäsitys sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys ovat keskeisiä 1990-luvun pedagogiikassa. Näiden oppimiskäsitysten näkemykset ovat lähellä toisiaan, useasti myös samoilla linjoilla vaikka käyttävätkin eri termejä.

Humanistinen psykologia ei ole mikään yhtenäinen koulukunta, vaan yhdistelmä suuntauksia. Se syntyi kun eri suuntauksien edustajat yhdistivät voimansa

yhteisen näkökannan löytämiseksi. Heille oli tärkeää ihmisen arvo, kokemusmaailman ainutlaatuisuus, vastuullisuus ja luovuus. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 79 - 81;Rauste-von Wright & von Wright 1994, 135 - 137.)

Humanistinen oppimiskäsitys korostaa kokemusten merkitystä oppimisprosessissa, sillä niissä ilmenee yksilön minä ja niitä reflektoimalla yksilö kehittää itseään. Tärkeä lähtöoletus on oppimisen itseohjautuvuus jota tarkastelleessa nähdään humanistisen oppimiskäsityksen peruselementit: oppijan itsenäinen rooli oppimisprosessin ohjaajana, kyky oppia kokemuksellisesti sekä reflektion käyttö oppimisprosessin kaikissa vaiheissa. (Koro 1993, 167.) Oppiminen on luonnollisinta ja tehokkainta kun se samalla tyydyttää jotain tarvetta. Opetuksen tehtävä on ohjata aktiivisuutta tiedon hankinnassa ja käsittelyssä. Opetuksessa on tärkeää luoda luottamuksellinen ilmapiiri ja edetä työprosessissa ilmenevien ongelmien mukaan. (Leino & Leino 1995, 55.) Humanistiseen psykologiaan liitetään itsereflektiota painottava kokemuksellinen oppiminen. Kokemuksellisen oppimisen menetelmät palvelevat henkistä kasvua ja yksilöllisen minän kehitystä. Menetelmissä korostuvat prosessin luovuus ja itseohjautuvuus. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä nähdään ihminen informaation käsittelijänä eikä keskitytä pelkästään ulkoisten tekijöiden merkitykseen oppimistilanteessa. Oppiminen ei ole erillinen perusprosessi vaan osa kokonaisprosessia, johon kuuluvat havaitseminen, muistaminen, ajatteleminen ja päätöksenteko. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 17 - 18.)

Konstruktivismin mukaan oppijan on rakennettava tieto omaan tietorakenteeseensa eikä vain kasattava tietovarastoaan. Oppimisprosessissa on oleellista eri tietoyksiköiden välisten uusien suhteiden rakentuminen. Tehokkaan oppimisen edellytys on omien metakognitiivisten taitojen tiedostaminen, jolloin

ratkaisevaa on oppilaan oma ymmärrys siitä, mistä on kysymys ja mihin pyritään. (von Wright 1996, 15.)

Schoenfeld (1987) on kiteyttänyt konstruktivismin ajatuksen seuraavaan ohjeeseen: "Kun valmistaudut tuntiasi varten, niin avain asia on se, kuinka oppilaasi tulkitsevat sen mitä heille näytät, eikä se kuinka paljon he pystyvät näyttämästäsi omaksumaan." (Schoenfeld 1987, 29.)

10 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1994

10.1 Uuden opetussuunnitelman (OPS 1994) synty

Uusi opetussuunnitelma syrjäytti vuoden 1985 opetussuunnitelman tiukkaan raamitetut normit ja ohjeet. Koulujen ja kuntien vähäinen liikkumatila ei sopinut enää nykypäivään. Vanhaan verrattuna uudistus merkitsi sitä, että opetussuunnitelman laadinnasta tuli jatkuva prosessi, koulujärjestelmä muuttui aikaisempaa joustavammaksi, valinnaisuutta lisättiin, koulutuksen arvopohjaa selkiytettiin ja koulut pääsivät erikoistumaan. Muutoksen keskeisimpänä lähtökohtana on nähtävä hyvän yleissivistyksen tarjoaminen sekä terveen minäkuvan ja itsetunnon kehittämisen oppilaassa.

10.2 Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) sisällöstä

Peruskoulun opetussuunnitelma määrittää peruskoulun tehtävän ja arvopohjan, antaa suuntaviivoja koulukohtaisen opetussuunnitelmaan ja tuntijaon laadintaan, määrittelee opetuksen jäsentämisen aihekokonaisuuksiksi, antaa arviointiohjeita

sekä sisältää lyhyesti kunkin oppiaineen tavoitteet sekä sisällöt.

Uusin opetussuunnitelma haluaa tehdä kouluista oppimiskeskuksia, joissa opettamisen sijaan tärkeintä on oppiminen. Opettajan rooli on muuttunut ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. Sisältöön onkin heijastunut vallassa oleva humanistinen ihmiskäsitys sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Opetussuunnitelman yleinen periaate selviää seuraavassa lainauksessa:

> "Opetushallituksen antamat Opetussuunnitelman perusteet on pohja, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma. Valtakunnallisen ohjeistuksen väljentyessä on tärkeää, että kouluille luodaan parhaat mahdolliset edellytykset itse täsmentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittää sen sisältöjä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan. Näin koulut sitoutuvat aiempaa tehokkaammin suunnitelmien toteuttamiseen." (OPS 1994, 15.)

Opetussuunnitelmassa vastuuta on siirretty kouluille ja ennen kaikkea opettajille. Opettajien ei tarvitse enää noudattaa toisten antamia yksityiskohtaisia ohjeita kuten edellisisssä opetussuunnitelmissa, vaan heidän on itse sitoutuneesti suunniteltava opetustyönsä. Opettajien sitoutuneisuus työhönsä nähdään olennaisena osana koulun tehokasta toimintaa.

Tämän tutkimuksen kannalta olennaisia sisältöjä opetussuunnitelmassa ovat arviointi, kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet, koulun arvoperusta sekä erityisopetuksesta annetut ohjeet.

10.3 Peruskoulun opetussuunitelman (1994) humanistinen ihmiskäsitys

Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jossa oppilas on aktiivinen, utelias ja oppimishaluinen oman tietorakenteensa jäsentäjä. Oppilaan kasvun tukeminen ja opiskelun kannustaminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiseksi. Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Tämä näkyy opetussuunnitelmassa oppilaiden yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistamisena.

Opetussuunnitelmassa asetetaan koulun tavoitteeksi kasvattaa ihminen, joka on fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti hyvinvoiva. Oppilaan kasvamista kansalaisyhteiskunnan jäseneksi halutaan tukea ja edesauttaa. Koulun arvoperustana ovat antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus, kauneus sekä meidän aikamme arvot: ihmisarvo ja elämän kunnioittaminen ihmisten välistä tasa-arvoa unohtamatta. (OPS 1994, 8 - 14.)

10.4 Arviointi peruskoulun opetussuunnitelmassa (1994)

Opetussuunnitelmassa (1994) korostetaan jatkuvan arvioinnin merkitystä kehittyvän kouluyhteisön toiminnassa. Enää ei siis arvioida pelkkää oppilasta vaan koko kouluyhteisöä. Koululta edellytetään oman toiminnan jatkuvaa arviointia eli itsearviointia.

Peruskoulun neljällä ensimmäisellä luokalla oppilaalle voidaan antaa numeroarvostelu tai sanallinen arviointi, joka voi täydentää numeroarvostelua myös muilla vuosiluokilla. Sanallisella arvioinnilla voidaan lisätä arvioinnin yksilöllistä merkitystä ja tukea näin paremmin oppimista. OPS:n mukaan

arvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua ja osaltaan tukea opetuksen jatkuvaa uudistamista. Oppilaan tulee saada palautetta omasta edistymisestään, sosiaalisesta kasvustaan, opiskelutaidoistaan ja oppimistuloksistaan koko peruskoulun ajan. Arvioinnin tulee myös kohdistua oppimisprosessiin, ei pelkästään tuloksiin.

Oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä tulee tukea arvioinnin avulla. Oppilas joutuu elämässään tilanteisiin, jolloin hänen tietojaan ja taitojaan vertaillaan ja hänet asetetaan järjetykseen suhteessa muihin koulun antaman arvioinnin perusteella. Itsetunnoltaan vahva ja omista taidoistaan selvillä oleva oppilas selviytyy tällaisista tilanteista. Arvionnilla oppilasta tulee kannustaa omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. Oppilasarvionti liittyy kiinteästi kodin ja koulun yhteistyöhön. Huoltajien kanssa käydyt arviointikeskustelut ovat merkittävä osa koulun arviointijärjestelyjä. (OPS 1994.)

10.5 Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) etiikka

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) määritetyt arvolähtökohdat ja tavoitteet ovat painotukseltaan yhteiskuntaeettisiä. Lisäksi OPS:ssa korostetaan tiedon suhteellista totuutta sekä opettajan roolin muuttumista tiedon jakajasta opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Erityisen selvästi OPS:ssa sitoudutaan kestävän kehityksen periaatteeseen. Ympäristön tilan parantaminen ja maapallon elinkelpoisuuden säilyttäminen edellyttävät kehityksen muutosta. Tärkeinä arvoina nähdään mm.

- suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan

-laaja-alainen ihmisten välinen vuorovaikutus, joka on edellytyksenä henkisen kasvun, itsetuntemuksen ja eettisen tietoisuuden kehittymiselle
-asenteellinen valmius aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä toimimiseen sekä
-sukupuolten välinen tasa-arvo. (OPS 1994, 13 - 14.)

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa luodaan yleisiä arvolähtökohtia koulujen työlle, siinä korostetaan voimakkaasti koulujen omaa vastuuta arvojen määräämisessä (Launonen 1997, 143 - 146).

10.6 Erityisopetus peruskoulun opetussuunnitelmassa (1994)

Peruskoulussa oppimisvaikeuksista kärsiville tarjotaan erityisopetusta joko normaalin opetuksen yhteydessä tai erityisluokilla. Erityisopetusryhmät ovat tänäpäivänä muodostettu seuraavasti: EMU = mukautettu opetus (entinen apukoulu), EVY = vammautuneiden erityisopetus yleisopetuksen tavoittein (MBD-luokka, CP-luokka), ESY = sopeutumattomien erityisopetus yleisopetuksen tavoittein (entinen tarkkailuopetus) sekä EHA = harjaantumisopetus kehitysvammaisille.

Oppimisvaikeuksien taustatekijät nähdään 1990-luvulla moninaisina. Erilaiset aivovammat, neurologiset sairaudet ja perinnölliset tekijät voivat aiheuttaa oppimisvaikeuksia. Mielenterveyden ongelmat ja sosiaaliset ongelmat samoin kuin erilaiset somaattiset sairaudet voivat myös olla myötävaikuttamassa oppimisen ongelmien ilmenemiseen. (Haapasalo 1993, 2 - 3.)

Erityisopetuksen tavoitteena on vuoden 1994 OPS:ssa taata oppilaalle oppivelvollisuuden suorittaminen hänen omien edellytystensä mukaisesti sekä

mahdollisuus jatko-opintoihin. Vastuu erityisopetuksen järjestämisestä on kunnalla. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tulee tehdä yhdessä oppilaan, hänen huoltajansa, opettajan ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Mahdollisuuksien mukaan erityisopetus tulee järjestää osa-aikaisena siten, että osa opetuksesta tapahtuu erityisopetuksessa ja osa yleisopetuksena normaalissa luokassa. Erityisopetuksessa opetus ja tarvittaessa oppimäärät on mukautettava oppilaan oppimisedellytyksiä vastaaviksi. Jos syntyy ristiriitaa hyväksytyn opetusuunnitelman tavoitteiden ja oppilaan henkilökohtaisten oppimistavoitteiden kesken, on oppilaan henkilökohtaisiin oppimistavoitteisiin pyrkiminen asetettava etusijalle. (OPS 1994, 18 - 20.)

11 KASVATUSLEHDISSÄ KÄYTY DISKURSSI OPPILAIDEN KOULUMENESTYMÄTTÖMYYDESTÄ VUOSINA 1992 - 1997

11.1 Kodin vaikutus koulumenestymättömyyteen

1990-luvun artikkeleissa on selkeästi esillä vuosikymmenen alussa vallinneen *taloudellisen laman* vaikutukset koulumaailmaan sekä perhe-elämään. Työttömyyden kasvu aiheuttaa taloudellisia vaikeuksia kodeissa, mistä usein seuraa myös muita ongelmia kuten *perheriitoja, alkoholismia ja väkivaltaa.* Näistä ongelmista kirjoitettiin mm. seuraavaa:

> "Näyttää siltä, että lama lisää perheiden ahdinkoa ja rahan puute vaikuttaa perheiden ilmapiirin kiristymiseen ja sitä kautta oppilaan koulusopeutumattomuuteen." (Happonen, Ihatsu & Ruoho 1995, 62.)

Kodin sosiaaliryhmällä on artikkeleiden mukaan edelleen suuri vaikutus lapsen

koulumenestykseen. Koulun tuleekin tänä päivänä huomioida erityisesti kotien ongelmat, etenkin työttömyys, sillä vanhempien ongelmat heijastuvat lapsen itsetuntoon ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Kaikki eivät lähde samalta viivalta opiskellessaan koulussa. Aktiivinen, hyvä koti antaa edelleen parhaat edellytykset lapsen itsetunnon kehitykselle, kun taas passiivinen, lapsen kehityksestä piittaamaton koti heikentää lapsen uskoa itseensä sekä hänen mahdollisuuksiaan kasvaa ja kehittyä edellytystensä mukaiseksi oppilaaksi. (Karjalainen 1996, 30 - 31; Lahdes 1997, 33; 1997, 411 - 414.) Karjalainen kirjoittaa "hyvän kodin" merkityksestä seuraavaa:

> "Hyvin koulutettujen vanhempien lapset luottavat varmimmin itseensä ja heillä on parhaimmat sosiaaliset taidot. Mitä koulutetummat vanhemmat sitä enemmän ja monipuolisempia selviytymiskeinoja heillä on käytössään. Tunne, että pärjäämme yksilönä ja perheenä välittyy myös lapsille." (Karjalainen 1996, 30 - 31.)

Heikon kotitaustan vuoksi koulussa huonosti menestyviä ja käytöshäiriöisiä lapsia esiintyy yhä enemmän. Artikkeleissa tuotiin esille uusi termi *"riskilapset"*. Riskilapsiksi määritellään lapset, jotka vaikean kasvutaustan vuoksi (mm. eläminen köyhyydessä, syntyminen epätoivotuna lapsena turvattomassa väkivallan kyllästämässä yhteisössä, mielenterveysongelmista kärsivien ihmisten kanssa asuminen) eivät saavuta koulussa yleisesti asetettuja tavoitteita. (Jääskeläinen 1992, 6; Laaksola 1992, 5; Laurila 1994, 16; Karjalainen 1996, 30 - 31; Telemäki 1996, 16.) Tällaiset kotiongelmat ilmenevät lapsilla mm. keskittymisvaikeuksina ja sulkeutumisena. Lapsi saattaa pelätä kotiongelmien paljastumista ja yrittää salailla niitä aiheuttaen itselleen yhä suurempaa ahdistuneisuutta ja sulkeutuneisuutta. Ongelmat voivat ilmetä myös aggressiivisena käyttäytymisenä. Näistä ongelmista seuraa se, että koulutyön taso laskee jopa aiemmin hyvin menestyneillä lapsilla. Uutta on se, että

keskittymisvaikeuksista kärsivät lapset eivät ole enää peräisin vain alemmista sosiaaliluokista. Ongelmia esiintyy myös ns. paremmissa perheissä, joissa uusiin ongelmiin, kuten työttömyyteen ja muihin taloudellisiin ongelmiin ei osata sopeutua. (Laaksola 1992, 5; Vikman 1993, 14 - 15; Laurila 1994, 20.)

Kodin ja koulun väliset *arvoristiriidat* epäonnistumisen aiheuttajana olivat edelleen kirjoituksissa esillä. Maahanmuuttajaperheet korostivat ongelmaa tietyillä paikkakunnilla. Erityisesti entisestä Neuvostoliitosta tulevien lasten kulttuurishokki saattoi purkautua isompien oppilaiden kohdalla usein välinpitämättömyytenä koulutehtäviä ja sääntöjä kohtaan. Koulua pidettiiin voimattomana perheen arvojen edessä. (Silvennoinen 1992, 256 - 267; Andersson & Rytkönen 1995, 26 - 27; Korpilahti 1997, 16 - 17; Lehtinen 1997, 28 - 29.) Opetussuunnitelman tavoitteet, suvaitsevaisuus sekä avoimuus erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan, eivät ainakaan kirjoitusten mukaan ole olleet helppoja toteuttaa.

Kodin ja koulun *yhteistyöstä* oli muihin kuvaamiimme aikakausiin verrattuna vain vähän kirjoituksia. Myöskään OPS ei liiemmin korosta yhteistyötä, joskaan se ei myöskään kiistä sen merkitystä. Ilmeisesti kodin ja koulun yhteistyö oli vakiinnuttanut paikkansa koulumaailmassa. Joistakin yhteistyökokeiluista oli kuitenkin raportteja. Esimerkiksi Telemäki mainitsee artikkelissaan yhteistyökokeilun, jossa vanhemmat ja opettajat yhdessä koulupsykologin tai kuraattorin kanssa muodostavat yhteistyö- ja tukiverkostoja lasten auttamiseksi. (Telemäki 1996, 16; Valtonen 1997, 26.) Merkittäväksi kodin ja koulun yhteistyötä vaikeuttavaksi tekijäksi nähtiin artikkeleissa vanhempien pelko siitä, että heitä pidetään syyllisinä lapsen häiriökäyttäytymiseen. Vanhemmat eivät joissain tapauksissa halua tietää sitä, millainen häirikkö lapsi on todellisuudessa koulussa. He saattavat pelätä "huonoiksi vanhemmiksi" leimautumista tai omien ongelmiensa (esimerkiksi alkoholismi, väkivalta) esilletuloa. He eivät halua rikkoa

mielikuvaa siitä, millaisena he haluaisivat lapsen olevan koulussa. Keskustelun tuleekin syyllistämisen sijasta suuntautua siihen, miten lasta voitaisiin yhdessä auttaa pois häiriökäyttäytymisen kierteestä. Tämä on ensisijaisen tärkeää, sillä kun lapsi kerran leimautuu häirköksi tai pinnariksi on tuosta leimasta vaikea myöhemmin päästä eroon. Tällaisesta häirikköoppilaasta tulee helposti koko koulun syntipukki, jos hänen ongelmakäyttäytymistään ruokitaan. (Lehtinen 1997, 28 - 28; Valtonen 1997, 26 - 27.)

11.2 Koulun, opettajan ja opetusmenetelmien vaikutus koulumenestymättömyyteen

1990-luvun taloudellisen laman vaikutus näkyy artikkeleissa. *Laman vaikutukset,* leikkaukset ja säästöt tuntuvat koulumaailmassa vahvasti. Pieniä kouluja on jouduttu lakkauttamaan ja luokkakoot ovat kasvaneet ylisuuriksi etenkin suurissa kouluissa. Opetusryhmät ovat kasvaneet tilapäisesti, kun opettajia on lomautettu ja yksi opettaja on vastannut kahdesta jopa kolmesta luokasta. Itsestään selvää on, että tästä kärsivät niin opetus, opettaja kuin oppilaatkin. Koulun määrärahojen leikkausten vuoksi on tukiopetusta ja erityisopetusta vähennetty huomattavasti sekä jouduttu tinkimään materiaalihankinnoista.

Erityisen huolissaan kirjoituksissa oltiin juuri erityisopetuksen kohtalosta. 1990-luvulla huomattavasti lisääntyneiden sosiaalisten ongelmien vuoksi tarvittaisiin oppimisvaikeuksiin entistä enemmän erityisopetuksen apua. Tilanne on kuitenkin päinvastoin. Eniten on *vähentynyt osa-aikainen erityisopetus* sekä emotionaalisesti häiriytyneiden ja sopeutumattomien oppilaiden erityisopetus. Näitä oppilaita on sijoitettu entistä useammin yleisopetuksen piiriin. Kaikki erityisopetusta tarvitsevat eivät tällä hetkellä edes sitä saa. (Kausamo 1995, 56; Löytömäki 1995, 14 - 15; Sahlman 1996, 7; Kangasniemi 1997, 15; Laaksola 1997, 5.)

Erityisopetuksen ongelmaksi nähtiin myös se, että normaaliluokille siirretyistä *erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetuksesta huolehtii yleensä tavallinen (erityisopetukseen erikoistumaton) luokanopettaja.* Niin erityisopettajat kuin luokanopettajatkin olivat huolissaan tästä tilanteesta aiheutuneista ongelmista. Etenkin suurissa luokissa nähtiin opettajan mahdollisuudet ottaa huomioon erilaisten oppilaiden yksilölliset tarpeet heikoiksi. Tämän seurauksena opetuksen taso laskee helposti. Heikot pärjäävät entistä heikommin ja ns. hyvienkin suoritukset kärsivät. Ongelmaksi on muodostunut myös se, että erityisopetus rinnastettaan liian usein häiriköintiin ja rikollisuuteen, eikä osata löytää häiriköinnin taustalla olevia oppimisvaikeuksien syitä. (Kangasniemi 1992, 9; Korpinen 1992, 12 - 13; Nissilä 1992, 5; Rinne 1992, 10 - 11; Laaksola 1993, 14; 1997, 5; Sahlman 1996, 7; Uusiniitty 1996, 6 - 8.)

Artikkeleiden mukaan *opettajan stressi* heikentää hänen työskentelyään koulussa. Opettajan työn henkinen kuormittuneisuus ja stressi kasvavat, kun opettaja huomaa, ettei hänellä ole aikaa eikä resursseja auttaa kaikkia oppilaita eikä etenkään ns. ongelmaoppilaita. Opettajalle onkin muodostunut yhä vaativampia tehtäviä. Pelkän perinteisen opettajan roolin rinnalla opettajan on tänäpäivänä oltava myös ihmissuhteiden "yleismies jantunen" selvittäessään rikkonaisten kotien lapsille aiheuttamia ongelmia ja puuttuessaan kotikasvatukseen. Kaikkien näiden tehtäviensä keskellä opettaja ei ehdi todennäköisesti miettiä yksittäisten oppilaiden eriyttämistä ym. ongelmia (Karjalainen 1995, 14 - 15; Kyllästinen 1997, 28; Rinne 1997, 22.)

Olasvirta (1994) esittää ratkaisunsa tähän opettajan riittämättömyyden ongelmaan artikkelissaan "Koululaisen itsetunto rakentuu yhteistyössä". Hän toteaa, että opettajan olisi kehityttävä hyvästä opettajasta erehtyväksi opettajaksi. Opettajan tulisi päästä irti tarpeestaan *olla virheetön oppilaiden edessä,* sillä hän saattaa

tahtomattaan antaa lapselle mallin, että virhe pitää peitellä selittelemisellä ja syyttelyllä. Opettajan luoman myönteisen, kannustavan ja turvallisen ilmapiirin nähdään auttavan oppilasta hyväksymään itsensä ja virheensä. (Olasvirta 1994, 22 - 21.) Tällaisessa ilmapiirissä kasvava oppilas kestää epäonnistumiset ilman itsetunnon romahtamista. Hyvän ilmapiirin luokassa oppilas uskaltaa ilmaista tunteensa ja ristiriitojen käsitteleminen on mahdollista. Tällainen henkisen kasvun ilmapiiri sopii Tähtisen (1992) kuvaukseen siitä, että humanistinen psykologia toi kasvatukseen uskon ihmisessä itsessään oleviin kasvumahdollisuuksiin, joihin ihminen kykenee vaikuttamaan tietoisilla päätöksillä. (Tähtinen 1992, 213 - 214.) Humanistinen psykologia korostaa myös luottamuksellisen ilmapiirin merkitystä.

Tunteiden osa oppimisessa on korostunut 1990-luvulla. Monille oppilaille pelkän faktatiedon vastaanottaminen on vaikeaa ja käsitteen ymmärtäminen jää usein pinnalliseksi. Tikkanen korostaa tunteiden osuutta oppimisessa seuraavasti:

> "Opittavalla tiedolla on paljon tekemistä tuntemisen kanssa. Kylmät pirstaleiset tosiasiat jättävät oppilaan kylmäksi ja opettajan tehtävänä on sytyttää tieto eläväksi. Vasta kokonaisuuksiksi jäsennetty tieto synnyttää elämyksen, koska sen on läpäissyt opettajan inhimillinen ymmärrys- ja ainoastaan sellainen tieto, joka synnyttää elämyksen, auttaa oppilasta hahmottamaan maailmaa." (Tikkanen 1997, 36.)

Humanistinen pskologia tukee Tikkasen artikkelia korostaessaan nimenomaan kokemuksellista ja elämyksellistä oppimisprosessia. Artikkeleissa näkyvätkin konstruktivistiset ja humanistiset oppimiskäsitykset, joissa oppilasta itseään pidetään oppimisensa tekijänä, ei niinkään opettajaa.

Tunteiden merkitys korostuu myös oppilaantuntemuksessa. Yhä useampi lapsi tulee kodista, jonka tunneilmasto on ollut köyhä tai negatiivinen. Virtanen (1992)

on haastatellut Keltikangas-Järvistä tunteiden merkityksestä artikkelissaan "Kouluun luovaa ajattelua ja myönteisiä tunteita". Keltikangas-Järvisen mukaan opettajan on erotettava esimerkiksi aggressiivinen tunne ja aggressiivinen käytös toisistaan. Tappeleva pikkupoika ei välttämättä ole aggressiivinen, mutta tuntiessaan vihaa hän käyttäytyy kuin aggressiivinen ihminen. Opettajan on siis autettava lasta rakentamaan sanoja tunteilleen. Lapsen olisi oivallettava, mikä tekee hänet surulliseksi, mikä iloiseksi. (Virtanen 1992, 10 - 11.) Tunteensa tiedostavalla lapsella on helpompi olla itsensä sekä muiden kanssa. Koulutyökin sujuu paremmin, kun oppilas voi keskittyä itse oppimiseen eikä pelkästään tunteidensa hallintaan.

Koulussa annettava *arviointi* on aina saanut kritiikkiä osakseen. 1990-luvulla arviointi on saanut uusia muotoja. Termi "arvostelu" on muuttunut "arvioinniksi" ja numeroarvioinnin rinnalle on tullut sanallinen arviointi. Numeroarvostelusta poistuttiin, koska se nähtiin liian leimaavaksi ja antoi loppujen lopuksi huonosti tietoa lapsen kasvamisesta ja kehittymisestä. Numeroiden nähdään muovaavan oppilaan minäkuvaa vielä aikuisenakin, jolloin moni on valmis uskomaan, että hänellä on esimerkiksi joko hyvä tai huono kielipää arvosanasta riippuen. Nykyään koulut saavat itse päättää omasta arviointikäytännöstään. Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin on kohdistuttava tuotoksen lisäksi myös itse oppilaan toimintaprosessiin eli siihen, miten oppilas käsittelee tietoa. Opettajan antaman arvioinnin tulee ennen kaikkea olla yksilöllistä, kannustavaa sekä myönteistä. Kielteinen arviointi saa koskea vain suoritusta, ei oppilaan persoonallisuutta. Jos oppilas epäonnistuu, tulee hänen kanssaan selvittää miksi niin kävi ja mitä tulisi asian eteen jatkossa tehdä. Tässä prosessissa on itsearvioinnilla tärkeä tehtävä. Itsearvioinnista onkin tullut 1990-luvun korostetuimpia arviointimuotoja. (Karjalainen 1992, 12 - 13; Uusikylä 1994, 15.)

Loppujen lopuksi opettajan resurssit arvioida oppilasta kokonaisvaltaisesti

nähdään melko heikoiksi. Kasvatustieteen professori Kari Uusikylä kysyykin Rutosen (1997) artikkelissa seuraavaa:

> "Miten arvioitaisiin ja mitattaisiin esimerkiksi oppilaiden luovuutta, kriitiistä ajattelukykyä, esteettistä kokemista, humaanisuutta, yhteistyökykyä tai vastuuntunnon tasoa. Vai onko niin, että kyseiset asiat ovat opetuksessa merkityksettömiä, koska niiden mittaamiseen ei ole standardoituja koulusaavutustestejä." (Rutonen 1997, 7.)

Rutonen (1997) haastattelee artikkelissaan "Ranking-listat eivät kuulu kouluun" Kari Uusikylää, joka on huolissaan koulun tämänhetkisestä kehityssuunnasta. Uusikylän mielestä koulua ollaan viemässä yhä kilpailullisempaan suuntaan. *Kilpailun ja vertailun* keskellä on unohdettu, että ihmistä ei voida jakaa priimaan ja sekundaan. Uusikylä pitää kouluun saapuvaa uuskonservatismia uhkana koulutukselliselle tasa-arvolle. (Rutonen 1997, 14 - 15.) Silvennoinen toteaa koulun tämänhetkisestä tasa-arvosta seuraavaa:

> "Koulu ei ole pelkästään kaikille hyvää tekevä ja onnellisuutta loputtomasti tekevä sampo, vaan myös läpeensä yhteiskunnallis-poliitiinen kenttä, jolla käydään yhteiskuntaluokkien ja - kerrostumien välistä kamppailua. Kaikki se yhteiskunnallisesti tärkeä mitä koulutuksella jaetaan on niukkaa: hyvät arvosanat, päästötodistus yms. ovat hyviä vain suhteessa huonompiin." (Silvennoinen 1992, 256 - 267.)

Yleisesti ottaen kirjoituksissa ollaan sitä mieltä, että koulussa nuoret käyvät eräänlaista väsytystaistelua, jossa heikoimmat joutuvat *epäonnistumisen kierteeseen*, joka vaikuttaa koko heidän loppuelämäänsä. (Silvennoinen 1992, 256 - 267; Lahdes 1997, 32 - 33.) Pohdittavaa onkin siinä, poistuuko tasa-arvo kilpailun tieltä peruskoulussa. Alkaako tulevaisuudessa kilpailu parhaista koulutus- ja

työpaikoista jo ala-asteella? Entä toteutuvatko silloin enää opetussuunnitelman tavoitteet, jossa jokaisella lapsella pitäisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet kehittää lahjakkuuttaan ja erityislahjojaan mahdollisimman pitkälle kannustavassa ja turvallisessa kouluympäristössä?

11.3 Oppilaasta itsestä johtuvat koulumenestymättömyyden tekijät

1990-luvun kirjoituksissa vilahtelee usein käsite *itsetunto*. Itsetunnon vaikutus koulumenestykseen nostettiin yhä keskeisemmäksi. Opetusuunnitelmassakin mainittu terveen itsetunnon merkitys oppimisessa näkyy kirjoituksissa. Kiristynyt taloudellinen tilanne ja kilpailu opiskelu- ja työpaikoista vaativat hyvää itsetuntoa ja uskoa omiin kykyihinsä jo melko nuorella iällä. Hyvää itsetuntoa ei syyttä korosteta, sillä henkilöllä, jolla on hyvä itsetunto on kyky kestää pettymyksiä sekä epäonnistumisia niistä suuremmin lannistumatta. Oppilas, jolla on heikko itsetunto toistaa epäonnistumistaan, koska hän on asennoitunut jo etukäteen epäonnistumaan hokemalla itselleen "minä en osaa mitään" -tyyppisiä lauseita. Tällainen kielteinen käsitys oppimisesta ja itsestään oppijana saattaa saada alkunsa jo ensimmäisinä kouluvuosina esimerkiksi oppilaan opetellessa epätoivoisesti lukemaan. Nämä ensimmäiset epäonnistumisen tunteet saattavat näkyä häiriökäyttäytymisenä myöhempinä kouluvuosina. (Perttula 1994, 22 - 23; Jutila 1995, 33; Holopainen 1997, 18 - 19; Rutonen 1997, 28; Sainio 1997, 24.) Lapsen tulisikin Olasvirran (1994) mukaan oppia epäonnistumaan:

> "Lapsen itsetunto vahvistuu jos hän suostuu olemaan 'täydellisen' sijasta 'tavallinen'. Lapsi kärsii eniten, jos hän vaatii itseltään liikaa ja yrittää olla enemmän kun on. Virheet ovat kehittymisen ensimmäinen edellytys joista voi oppia parhaiten. Jos lapsi antaa itselleen luvan tehdä virheitä, hän uskaltautuu myös rentoon suoritukseen ilman onnistumisen pakkoa.

Realistinen kuva itsestä on hyvän itsetunnon perusta." (Olasvirta 1994, 20 - 21.)

Koulukiusaaminen on noussut yhdeksi koulun suurimmista ongelmista 1990-luvulla. Kiusaamisen vaikutusta koulumenestykseen pidetään ilmeisenä. Motivaation laskeminen, koulupinnaus, koulupelko yms. saattavat kaikki johtua siitä, että oppilasta kiusataan koulussa. Hyväkin oppilas saattaa ryhmän (esim. jengin) paineiden alla tahallaan menestyä huonosti koulussa, koska oppilas ei halua leimautua "pinkoksi" ja erottua näin ryhmästä. Hyvän itsetunnon merkitys korostuu erityisesti koulukiusaamistapauksissa. Kirjoittajien mielestä kiusaamiseen on aina puututtava. Kiusaamisen aiheuttamien ongelmien ratkominen edellyttää kuuntelua ja keskustelua kaikkien osapuolten välillä. Kaikkien kiusaamisen osapuolten tulee yhdessä laatia pelisäännöt, joilla kiusaaminen saadaan loppumaan. (Nissilä 1994, 34; Lehtinen 1997, 28 - 29; Loukoila 1997, 12.)

Lääketieteelliset syyt ovat edelleen 1970-luvun tavoin esillä koulumenestymättömyyttä selitettäessä. Erilaiset *kielelliset ja neurologiset kehityshäiriöt* kuten dysfasia ja MBD ovat olleet esillä lähinnä erityisopetuksen säästöjen takia. Erityisopetusta siirretään tänä päivänä yhä enemmän yleisopetuksen piiriin ns. normaaliluokkiin, mikä on aiheuttanut paljon keskustelua ja kritiikkiä etenkin luokanopettajien taholta. Artikkeleissa oltiin huolissaan myös opettajien heikosta kyvystä tunnistaa oppilaissaan dysfasia- ja muita kielihäiriöitä. Osasyyllisenä tähän pidettiin erityisopetuksen osalta *riittämätöntä opettajankoulutusta*. Opettajaa hämmentää, kun tällainen oppilas ei opi ja etene muiden tahdissa, vaikka oppilasta on esimerkiksi lastentarhassa tai alemmilla luokilla vielä pidetty "normaalina". Opettajalla ei aina myöskään riitä voimavaroja paneutua tällaisten oppilaiden ongelmiin. Tästä on usein seurauksena lapsen itsetunnon lasku ja häiriökäyttäytyminen sekä lopulta siirto

esimerkiksi sopeutumattomien opetukseen, mihin hän ei primääristi kuulu. (Korpilahti 1997, 16 - 17; Pasanen 1997, 14 - 15; Takala 1997, 16.) Takala kuvaa tilannetta seuraavasti:

> "Nykykouluissa lukipulmista kärsivää oppilasta tai dysfaattista lasta saatetaan yhä pitää vain tyhmänä ja hankalana, eikä lapsi saa tarvitsemaansa tukea." (Takala 1997, 16.)

Erityisopetusta vaikeuttaa myös valmiin materiaalin puute, esimerkiksi helppolukuisia ns. selkokirjoja ei ole juuri saatavilla (Sainio 1997, 24 - 25).

Lapsen *pitkäaikaiset sairaudet* nähdään myös yhdeksi koulumenestymättömyyden lähteeksi. Esimerkiksi astma, allergia, sydänvika tai syöpä voi lisätä oppilaan arkuutta, vähentää itsearvostusta ja heikentää oppimista. Poissaolot saattavat johtaa myös kaveriporukan ulkopuolelle jäämiseen, mikä aiheuttaa masentuneisuutta ja koulumotivaation vähenemistä. Masentuneisuuden aiheuttajiksi nähdään myös lapsen *elämän epätasaisuus ja väsymys*. Etenkin tyttöjen masentuneisuus jää usein huomaamatta, sillä tytöt ovat arempia näyttämään ulospäin tunteitaan. Pojat puolestaan häiriköivät enemmän ja saavat näin jatkuvaa huomiota opettajalta osakseen. (Karjalainen 1995, 14 - 15; 1996, 30 - 31; Perttula 1994, 33; 1995, 28 - 29.)

12 KOULUMENESTYMÄTTÖMYYTEEN VAIKUTTAVIEN TEKIJÖIDEN VERTAILUA

12.1 Kodin vaikutuksen muuttuminen kolmena eri aikakautena

Kodin merkitys lasten kasvatuksessa on nähty muuttumattomana jokaisena tutkimanamme aikakautena. Artikkkeleista heijastuu vahva käsitys siitä, että koti on ensisijaisen tärkeä lasten kasvattaja, jonka vaikutusta ei koulu eikä opettaja voi korvata. Kodissa vallineiden olosuhteiden on aina merkittävästi nähty vaikuttavan koulumenestykseen.

Koulumenestymättömyyteen vaikuttavissa kotiolosuhteissa on tapahtunut jonkin verran muutosta. Oppivelvollisuuden alkuaikojen "ongelmalapset" tulivat yleensä köyhästä ja kouluvastaisesta pienviljelijäkodista joka vähitellen muuttui 1970-luvun avioerojen, alkoholismin ja perheriitojen sävyttämäksi kasvuympäristöksi. 1990-luvun tyypillinen "riskilapsi" tulee yhä useammin työttömyyden, väkivallan, alkoholismin ym. ongelmien rikkomasta kodista.

Hyvän henkisen kasvun ja koulumenestyksen ihanteellisena kasvualustana pidettiin 1920-luvulla eheää kristillis-siveellistä maalaiskotia ja 1970-luvulla hyvin koulutettujen, hyvässä sosiaalisessa asemassa olevien vanhempien rakentamaa kotia. 1990-luvulla pääpaino on aktiivisella, lapsen itsetuntoa tukevalla kodilla. Tosin myös 1990-luvulla on tunnustettu, että tällaisen kodin muodostavat yleensä hyvin koulutetut vanhemmat.

Edelleenkin on voimassa 1920-luvun ajatus siitä, että koulu ei yksin voi kasvattaa oppilasta vaan kodin on oltava mukana kasvatusprosessissa. Yhteistyömuodot ovat opettajan sekä koulun vahvan auktoriteetin vähetessä monipuolistuneet.

Negatiivissävyiset pelkät rehtorin tai luokanvalvojan puhuttelut eivät ole enää ainoa yhteistyömuoto. Tänä päivänä uskotaan avoimen keskustelun vaikutukseen. Niinpä myönteisessä hengessä tapahtuvat tapaamiset ovat luonnollinen osa tärkeätä kodin ja koulun yhteistyötä. Yhteistyötä ovat aina vaikeuttaneet erilaiset arvoristiriidat, jotka ovat muuttuneet 1920-luvun maaseutuväestön kouluvastaisuudesta 1990-luvun vieraiden kulttuurien aiheuttamiin arvoristiriitoihin.

12.2 Koulun, opettajan ja opetusmenetelmien vaikutusten muuttuminen

Eri aikakausien aikana kuva opettajasta on muuttunut - 1920-luvun kristillis-siveellinen korkean auktoriteetin omaava opettaja on kehittynyt tämän päivän inhimilliseksi oppilaiden ohjaajaksi. Vaikka kuva opettajasta onkin ollut eri aikausina erilainen, on opettajan persoonallisuuden nähty jokaisena aikakautena vaikuttavan oppilaan koulumenestykseen. 1920-luvulla esillä ollut käsitys opettajasta joko itsetunnon latistajana tai hengen luojana on säilynyt tähän päivään asti. 1970-luvun artikkeleissa korostettiin etenkin kasvatuspessimismistä irtipääsyä, kun taas 1990-luvulla suurin huolen aihe oli opettajien loppuunpalaminen kasvavan työtaakan alla.

Opettajan persoonan ohella opettajan käyttämillä opetusmenetelmillä on tärkeä osa oppimisprosessissa. 1920-luvulla huomattiin liian vaikean opetustavan pudottavan oppilaan kärryiltä. 1970-luvulla opetusmenetelmien tuli olla mahdollisimman monipuolisia, jotta jokainen oppilas sai itselleen sopivinta opetusta ja vättyi pitkästymiseltä koulussa. 1990-luku toi elämyksen sekä tunteet oppimista helpottamaan. Jo 1920-luvun työkoulusuuntauksessa korostettu kokemuksellinen oppiminen nousi 1990-luvun kirjoituksissa jälleen esille.

Koulupelon aiheuttamat vaikeudet kuten ahdistuneisuus ja koulumotivaation lasku ovat olleet oppilaan koulumenestymättömyyden syitä jokaisena tutkimanamme aikakautena. 1920-luvun artikkeleissa nähtiin koulupelon syyksi opettajan rangaistus- ja kurinpitokeinot. Vääränlainen kuri nähtiin vanhempien taholta tulevien suorituspaineiden ohella koulupelon aiheuttajaksi myös 1970-luvulla. 1990-luvun koulupelon aiheuttajaksi nousi nykyään paljon huomiota saanut koulukiusaaminen, joka tiedostettiin artikkeleissa pienemmässä mittakaavassa jo 1970-luvulla.

Opettajan hyvää oppilaantuntemusta on aina pidetty tuloksellisen oppimisen edellytyksenä. Hyvän oppilaantuntemuksen esteenä ovat kaikkina tutkiminamme aikakausina olleet liian suuret luokat. Tästä ovat aina erityisesti kärsineet erityisopetuksen tarpeessa olevat oppilaat yksilöllisen oppilaan ohjauksen puuttuessa. 1920-luvulla koulujärjestelmä ei vielä ollut valmis huomioimaan erityisopetuksen tarpeessa olevia oppilaita. 1970-luvulla suurten luokkien ongelmat korostuivat kun opettajat joutuivat opettamaan keskitason mukaan laiminlyöden ääripäitä. 1990-luvun ongelmana ovat säästöpäätökset, joiden vuoksi erityisopetusta on siirretty normaaliluokkiin erityisopetukseen erikoistumattoman opettajan hoivaan. Lisäksi pienten koulujen lakkautukset ovat kasvattaneet luokkakokoja ja aiheuttaneet opetuksen tason heikkenemistä.

Opettajien heikosta oppilaantuntemuksesta syytettiin 1970- ja 1990-luvuilla opettajankoulutusta. Artikkeleissa nähtiin opettajankoulutuslaitoksen antamat evät etenkin erityisopetuksen osalta heikoiksi. Opettajat eivät tunnistaneet poikkeavien lasten käyttäytymisen varsinaisia syitä, kuten dysfasiaa, vaan leimasivat tällaiset oppilaat häiriköiksi tai sulkeutuneiksi. 1920-luvulla tällaiset ongelmat eivät olleet esillä. Huolissaan oltiin ennemminkin opettajankoulutuspaikkojen vähyydestä oppivelvollisuuskoulun lisätessä koulujen määrää.

Artikkeleissa myös koulujärjestelmään on kohdistettu kritiikkiä. 1970-luvulla koulun valikoimattomiin ikäkausiluokkiin perustuva rakenne nähtiin ongelmallisena, koska pidettiin ilmeisenä, etteivät kaikki oppilaat ole samalla kehityksen tasolla samanikäisinä. Peruskoulua ja koulujärjestelmää kritisoitiin myös liiallisesta keskittymisestä oppilaaseen eikä opetukseen, opettajaan tai opetusmenetelmiin. 1990-luvulla kritiikki kohdistui koulun vääränlaiseseen kilpailuhenkiseen kehitykseen. Kilpailun pelätään jakavan koulut sekä oppilaat hyviin ja huonoihin. Onko peruskoulun luoma tasa-arvo siis romuttumassa? Jo 1920-luvulla kritisoitiin kilpailua todeten, että se aiheuttaa vain siveetöntä käytöstä.

Oman osansa artikkeleiden kritiikistä on aina saanut oppilasarviointi. Jo 1920-luvulla havaittiin, etteivät koulutodistus ja älykkyys aina vastaa täysin toisiaan. 1920-luvun ahkerimman kasvatusartikkeleiden kirjoittajan, Rosenqvistin mielestä kirjalliset kokeet eivät olleet luotettavia todisteita oppilaiden tiedoista ja taidoista. 1970-luvulla arvostelua kritisoitiin liian mustavalkoiseksi sekä hyviin ja huonoihin oppilaisiin leimaavaksi. Vasta 1990-luvulla poistuttiin perinteisestä numeroarvostelusta ja siirryttiin sanalliseen arviointiin sekä itsearviointiin.Tämän päivän arvioinnin keskeisimmäksi kysymykseksi on tullut se, miten luovuutta, yhteistyökyä ym. koulun humaaneja kasvatustavoitteita voitaisiin arvioida. Myös 1920-luvulla oli kirjoituksia siitä, mitä loppujen lopuksi pitäisi arvioida, itse opitun tiedon määrää vaiko opitun tiedon herättämiä ajatuksia sekä oppimisprosessia.

12.3 Oppilasta itsestä johtuvien tekijöiden muuttuminen

Oppilaasta itsestä, hänen älykkyydestään, kehitystasostaan ym. johtuvien syiden selitykset ovat aikojen kuluessa muuttuneet termistön osalta. Itse asia on kuitenkin pysynyt suhteellisen samana. 1990-luku on diagnosoinut tarkasti oppilaiden kielelliset ja muut kehityshäiriöt esimerkiksi dysfasiaksi tai MBD:ksi. 1970-luvulla tällaiset termit tekivät vasta tuloaan Suomeen. Oppimisvaikeudet luokiteltiinkin tuolloin laajemmin esimerkiksi perinnöllisiksi, rakennetekijöistä johtuviksi tai ympäristötekijöiden aiheuttamiksi. 1920-luvulla oppilaat luokiteltiin melko raa'asti "puupäihin ja pöljiin", jos he eivät pystyneet kontrolloimaan itseään. Nämä "puupäät ja pöljät" joutuivat 1920-luvulla yleensä suoraan apukouluun, jos sellainen sattui olemaan paikkakunnalla. 1970-luvulla tällaiset oppilaat olisi siirretty todennäköisesti normaalikoulun erityisopetuksen piiriin, sillä vallinnut tasa-arvokäsitys korosti sitä. Tämä erityisopetuksen järjestäminen normaalikoulussa on jatkunut nykypäiviin saakka erityisesti säästöjen vuoksi.

1920-luvulla koulunkäyntiä nähtiin haittaavan oppilaiden väsymys, jota aiheutti riittämätön ja heikko ravinto sekä erilaiset sairaudet (keuhkotauti, lavantauti yms.) jotka olivat tuolloin hyvin yleisiä. 1970-luvulla kansantaudit olivat vähentyneet, mutta lasten fyysisestä kunnosta oltiin silti huolissaan. Huonon fyysisen kunnon aiheuttama väsymys nähtiin oppilaiden keskittymisen vaikeuttajana. Tämän vuoksi hyvän ja oikeaoppisen ravinnon merkitys korostui. 1990-luvulla oppilaiden väsymys, huono ravinto ja fyysinen kunto ovat edelleen puheenaiheina. Lisäksi pitkäaikaisten poissaolojen (esim. syövän takia) havaittiin aiheuttavan koulukavereista vieraantumista ja lopulta jopa koulukiusaamista mikä puolestaan johti koulumotivaation heikentymiseen.

Kautta aikojen on todettu että "laiska ei opi". Laiskuutta onkin pidetty koulumenestymättömyyden syynä. Jo 1920-luvulla kritisoitiin oppilaan suoraa

leimaamista laiskaksi, koska laiskuuden syiksi nähtiin tekijöitä, jotka eivät olleet tekemisissä oppilaan tahdon kanssa. Laiskuuden syy saattoi myös olla lääketieteellinen. Edellisten syiden lisäksi myönnettiin, että on olemassa myös oppilaan "puhtaasta" heikkotahtoisuudesta johtuvaa laiskuutta. 1970-luvulla laiskuus oli selvästi epäonnistumisen oire, jonka perimmäisenä syynä olivat erilaiset itsetunnon ongelmat. Oppilas itse tai hänen vanhempansa saattoivat kasata oppimiselle liikaa paineita. Tällaisten havaintojen mukana alisuoriutumisen käsite vakiintui Suomessa 1970-luvulla. 1990-luvulla ei enää puhuta laiskoista oppilaista, vaan huonon itsetunnon omaavista oppilaista, jotka ovat yleensä joutuneet epäonnistumisen kierteeseen.

12.4 Taulukko koulumenestymättömyyden syistä eri aikakausina

TAULUKKO 1. Koulumenestymättömyyden syyt eri aikakausina

Koulumenestymättömyyden syyt			
	1915 - 1925	**1965 - 1975**	**1992 - 1997**
kotiolosuhteet	kouluvastaisuus, köyhyys, rikkonaisuus, ei resursseja kasvatukselle	avioerot, väkivalta, alkoholismi, liian korkeat odotukset	laman seuraukset: työttömyys, alkoholismi, avioerot, sosiaalinen asema
opettaja	liian ankara, itsetunnon latistaja, huono oppilaantuntemus	sopimaton luonne, epäreilu, henkilökohtaiset ongelmat, huono oppilaantuntemus	stressi, kasvanut työmäärä, ajan puute, huono oppilaantuntemus
opetusmenetelmä	liian vaikea, kaikille sama	kasvatuspessimismi, eriyttämisen puute, yksipuolisuus	kokonaisvaltaisuuden puute, pelkkä tietoopetus, ei tunteita mukana
koulujärjestelmä	apukoulujen puute	valikoimattomat ikäkausiluokat, ylisuuret luokat	säästöt: erityisopetus "heitteillä", ylisuuret luokat, lomautukset
arviointi	ei todenmukainen	leimaava	ranking-listat, leimaava
koulupelko	rangaistuskeinot, koetilanne, kilpailu	koulutoverit, rangaistuskeinot, riippuvuus vanhemmista	koulukiusaus
opettajankoulutus	-	oppilaantuntemuksen osalta riittämätön	erityisopetuksen osalta riittämätön
oppilaan henkiset tekijät	itsekontrollin puute, laiskuus	tunne-elämän häiriöt, heikko itsetunto, liialliset tavoitteet, kavereiden paine	tunne-elämän häiriöt, heikko itsetunto, alisuoriutuminen, liialliset tavoitteet, kavereiden paine
oppilaan fyysiset ja lääketieteelliset tekijät	puupäät, pöljät, heikkokykyiset, tylsämieliset, sairaudet, ravinnon puute	aivotoiminnan häiriöt, luki-ja kirjoitushäiriöt, sairaudet, huono ravinto	mbd, cp, ym. aivotoiminnan häiriöt, luki-ja kirjoitushäiriöt, sairaudet, huono ravinto

13 POHDINTA

Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkia koulumenestymättömyydelle kasvatuslehtien kirjoituksissa annettuja selityksiä kolmena kouluhistoriallisesti merkittävänä aikakautena sekä tutkia ovatko koulumenestymättömyydelle annetut syyt muuttuneet. Tarkoituksena oli heijastaa annettuja syitä kunkin aikakauden yhteiskunnalliseen tilanteeseen, pedagogiikkaan sekä opetussuunnitelmaan. Tämä menetelmä mahdollisti koulumenestymättömyyden tekijöiden asettamisen osaksi laajempaa kontekstia. Valittu metodi rajasi tutkimuksemme luontevasti sopivan laajuiseksi ja ehjäksi kokonaisuudeksi.

Kasvatuslehtien diskurssin analysointi antoi vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin. Tutkimus vahvisti käsitystämme siitä, että koulumenestymättömyyden syyt eivät ole muuttuneet merkittävästi vuosien varrella. Tutkimuksemme tekee mielenkiintoiseksi ja uutta tietoa antavaksi se, että kasvatuslehtien diskurssin analysointi on Suomessa ollut vähäistä. Etenkään heikon koulumenestyksen syitä ja taustatekijöitä ei ole analysoitu kasvatuslehdistä aikaisemmin. Tutkimuksen luotettavuuden ja eri näkökulmien lisäämiseksi (esim. vanhemmat, oppilas ynnä muut kuin kasvatusalan kirjoittajat) olisi tutkimusaineistoon voinut lisätä esimerkiksi päivälehtien yleisönosastokirjoituksia tai henkilöhaastatteluja. Tätä emme nähneet tarpeelliseksi, koska koulumenestymättömyyden pääsyyt tulivat hyvin esille jo kasvatuslehdistä. Esimerkiksi henkilöhaastatteluista olisi voinut löytyä henkilökohtaisia, ei välttämättä yleistettävissä olevia syitä. Mielenkiintoista olisi myös ollut tarkemmin perehtyä siihen, löytyykö tyttöjen ja poikien koulumenestymättömyyden syistä merkittäviä eroja. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin löytää laajempia syitä, ei siis paneutua yksittäisiin tapauksiin.

Kaikesta kodin merkitykseen liittyvästä aineistosta on havaittavissa "hyvien

kotien" suuri merkitys. Koulussa tuntuvat aikakaudesta, opetussuunnitelmasta, opettajasta ym. riippumatta aina parhaiten pärjäävän hyvästä ja turvallisesta kodista tulevat lapset. Vastaavasti "huonoista kodeista" tulevat lapset pärjäävät heikommin, ovat joko sulkeutuneita oppilaita tai luokan häiriköitä tai eivät muuten sopeudu koulujärjestelmään. Kotien tilanne heijastuu aina lapsiin muodossa tai toisessa. Vaikka nykyään huonojen kotien ongelmat ovat yhä enemmän esillä, ei selkeää ratkaisua kotiolojen parantamiseksi ole löydetty. Kasvatusvastuuta on siirretty yhä enemmän kouluille, mikä on huolestuttavaa. Miten koulu tänä päivänä paremmin kuin aikaisemminkaan voisi korvata kodin merkityksen.

Tieteellisen kehityksen myötä kodin perinteisen kasvatuksen ja ulkoa tulevan tieteellisperäisen tiedon ero vaikeuttaa kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä. Perinteinen kodin kasvatus pohjautui vielä 1920-luvulla kristillis-siveellisen ja isänmaalliseen "kurin kautta vapauteen" -kasvatusfilosofiaan. 1920-luvulla vähitellen alkanut lääketieteellinen kehitys kasvatuksessa haki kasvatuksen perusteita lasta koskevasta psykologisesta tiedosta käsin. Näin kodin ja koulun välinen kasvatuksellinen kuilu alkoi hiljalleen syvetä ja perinteinen kodin kasvattaja-auktoriteetti muuttaa merkitystään.

Itälä (1998) esittelee artikkelissaan Ojakankaan (1998) tutkimuksen auktoriteetin merkityksestä kasvatuksessa. Kodin kasvattaja-auktoriteetin häviäminen alkoi Ojakankaan mukaan jo W. Snellmanin ja Uno Cygnaeuksen kasvatusperiaatteiden eroavaisuuksista. Cygnaeus halusi korvata mielestään monessa suhteessa virheelliset kasvatusperinteet tieteelliseen tietoon perustuvalla kasvatuksella. Hän toi tutkittua tietoa lapsesta ja ihmisen kehityksestä kasvatuksen auktoriteetteiksi. Samalla hän tietämättään tuli käynnistäneeksi kasvattaja-auktoriteetin vähittäisen siirtymisen pois kodilta ja - ainakin Ojakankaan mielestä - auktoriteetin vähittäisen katoamisen kasvatuksesta ja yhteiskunnasta yleensä. Itälä kysyykin

olisiko mahdollista, että tieteen auktoriteetti siirtyisi kodin perinteiseksi auktoriteetiksi myös kasvatuksen puolella. Ojakankaan mukaan tieteellistyminen johti lopulta siihen, että kasvatuksen perusteita haettiin lasta koskevasta psykologisesta tiedosta käsin. Tämä siirtyminen yleisestä siveellisestä ohjeesta yksilöpsykologiseen kasvatukseen toi paljon hyvän ohella lapselle yhden rasituksen. Korjausten kohteena eivät enää olekaan siveellisten normien vastaiset tapahtumat tai teot, vaan itse lapsen persoonallisuus. (Itälä 1998, 11.)

Kasvatusvastuun siirtyminen yhä enemmän kouluille on tänäpäivänä huolestuttavaa, koska koulun resurssit kasvattaa ovat heikentyneet säästöjen takia. Esimerkiksi erityisopetusta siirretään luokanopettajien (ei-asiantuntijoiden) harteille. Onko oikein säästää siitä, mikä päinvastoin tarvitsisi enemmän tukea? Eniten ihmetyttää 1990-luvulla kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevien artikkeleiden puute. Onko aiheeseen siis kyllästytty vai pidetäänkö sitä jo itsestäänselvyytenä?

Kouluhistorian kaikkina aikoina on opettajista erotettu niin hyviä kuin huonojakin opettajia. "Hyvä opettaja" on nähty kannustavana, turvallisena ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioonottavana tukipilarina. "Huono opettaja" on puolestaan aiheuttanut oppilaille pelkoa, paineita, stressiä ja ahdistusta vääränlaisilla kurinpito- ja opetusmenetelmillä. Mielenkiintoista on pohtia, miksi tällaisten "huonojen opettajien" opetukseen ei ole puututtu muiden opettajien tai vanhempien taholta. Ilmeisesti entisajan koulutarkastajatkaan eivät ole puuttuneet huonoon opetukseen, koska samat ongelmat ovat esillä jatkuvasti. Opettajia syytetään edelleenkin huonoista opetusmenetelmistä, heikosta oppilaantuntemuksesta sekä oppilaan huonosta koulumenestyksestä. Mitään toimenpiteitä näiden "huonojen opettajien" muuttamiseksi ei kuitenkaan ole suoritettu eikä todennäköisesti suoritetakaan. "Kukin taplaa tyylillään" -ajattelu pysynee kouluissa vielä hyvin pitkään. Tapana ei ole ollut puuttua muiden

opettajien opetukseen.

Vaikka opetussuunnitelmat ja pedagogiikat, niiden käsitteet ja termistö ovat muuttuneet, niiden kasvatustavoitteet ja -sisällöt ovat pysyneet pitkälti samoina. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman uushumanistisia vaikutteita sisältänyt herbart-zilleriläisyys sekä uusimman peruskoulun opetussuunnitelman humanistinen oppimiskäsitys ovat pääperiaatteiltaan lähellä toisiaan. Molemmat korostavat oppijan omaa aktiivisuutta, kokemuksellisuutta, tekemällä oppimista, tunteiden merkitystä, havainnollisuutta sekä uuden tiedon soveltamista vanhaan jo opittuun tietoon. 1970-luvulla opetussuunnitelma jakaantui kahteen erilaisia näkemyksiä korostavaan osaan. Humanistisessa POPS I:ssa oli maalaiskansakoulun opetussuunnitelman sekä uuden opetussuunnitelman piirteitä kuten lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen korostaminen. Behavioristinen POPS II määritteli puolestaan tarkasti oppisisällöt ja tavoitteet välittämättä oppilaan henkisistä ominaisuuksista. POPS I ja POPS II olivat siis ristiriidassa keskenään. Käytännön koulutyön suunnittelussa behavioristinen POPS II vaikutti enemmän, koska vallalla olleeseen kasvatustieteen tieteellistämisprosessiin behaviorismi sopi paremmin. POPS II antoi myös tarkat konkreettiset ohjeet koulutyöhön, joita noudatettaessa POPS I:n kasvatustavoitteet himmenivät. Mielenkiintoista olisi tietää, onko humanismi, konstruktivismi, behaviorisimi, herbart-zilleriläisyys tai mikään muu kasvatusnäkemys vähentänyt koulussa heikosti menestyvien määrää? Luultavasti ei.

Oppilaiden menestymistä koulussa vaikeuttaa se, että opetussuunnitelmia ei laadita keskitason tai heikkojen oppilaiden mukaan vaan että opetussuunnitelmien pohjana on aina ns. ideaali käsitys oppilaasta. Opetusuunnitelman laatijat ovat määritelleet ideaalioppilaan, jolle asetetaan saavutettavissa olevat tavoitteet. Tästä seuraa se, että koulussa pärjäävät sellaiset oppilaat, jotka täyttävät kunkin aikakauden opetussuunnitelman ideaalioppilaan

mallin. Tällaista ristiriidattoman ihmisen ideaalia on tutkinut Suortti (1981) teoksessaan "Opetussuunnitelmaongelma I ja II". Kiinnostavaa onkin, miten käsite ideaalioppilaasta on muuttunut oppivelvollisuuskoulussa. Pärjäisikö esimerkiksi 1990-luvun tietoa kyseenalaistava ideaalioppilas yhtä hyvin 1970-luvun luokassa vai poikkeaisiko hän liikaa 1970-luvun ideaalioppilaasta?

Ideaalioppilaan piirteitä on mahdollista löytää myös kasvatusdiskurssista. Artikkeleiden mukaan oppilas ei menesty koulussa, jos hänellä on esimerkiksi dysfasia. Kääntäen voidaan ajatella, että hän todennäköisemmin menestyy jos hänellä ei ole dysfasiaa. Tämän ajattelutavan pohjalta artikkeleista löytyi seuraavia ideaalioppilaan piirteitä, jotka ovat riippumattomia vallitsevista opetussuunnitelmista, pedagogiikoista tai yhteiskunnallisesta tilanteesta. Löytynyt ideaalioppilas tulee hyvästä kodista, hän on sosiaalinen, hän ei ole fyysisesti tai henkisesti poikkeava, hän omaa vahvan itsetunnon ja on omatoiminen. Kiinnostavaa on, vastaako tämä löytynyt ideaalioppilas opetussuunnitelmien antamaa ihmiskuvaa. Suortti toteaakin osuvasti: "Opetussuunnitelman tekijöiltä pitäisi kysyä mikä on heidän arviointinsa perusta. Ja mikä on se ihmis-ja maailmankuva, jonka he ovat ottaneet arviointinsa perustaksi." (Suortti 1981a, 110 - 111.)

1990-luvulla koulujen välisen kilpailun pelätään johtavan yhteiskunnalliseen epätasa-arvoon. Koulujen jakautuessa ns. hyviin ja huonoihin kouluihin, on vaarana paluu peruskoulua edeltävään aikaan. "Hyvät" koulut vastaavat entisajan oppikouluja, joista ainoastaan oli mahdollisuus päästä yliopistoihin ja korkeakouluihin. "Huonot" koulut, eli tavalliset peruskoulut vastaavat puolestaan entisajan kansakouluja, joista voi hakea vain alempiin tutkintoihin. Nykyään on jo olemassa ala-ja yläasteita, joista on paremmat mahdollisuudet päästä tiettyihin lukioihin. Erikoistuminen itsessään ei ole vaarallista, mutta se ei saa johtaa edellämainitun kaltaiseen eriarvoisuuteen. Hyvien ja huonojen

koulujen välisen kuilun syveneminen saattaa myös aiheuttaa sen, että huonojen koulujen oppilaat tottuvat vähemmän korkeisiin tavoitteisiin havaitessaan hyvien jatkokoulutuspaikkojen olevan tavoittamattomissa heille. Miksei ala-asteella voitaisi keskittyä ja "erikoistua" yhä enemmän itse elämän perusasioiden ja arvojen opettelemiseen, eikä kilpailuun ja tulevan ammatin miettimiseen? Jokaiselle lapselle tulisi antaa aikaa viettää huoletonta lapsuutta.

Koulun haastavimmaksi tehtäväksi näemme oppilasarvioinnin kehittämisen. Kautta aikojen arviointia on tarvittu oppilaiden erottelemiseksi toisistaan. Oppilaiden paremmuusjärjestykseen asettaminen on ilmeisesti yhteiskunnan koululle asettama piilotavoite. Yhteiskunnan on saatava tietää oppilaiden tieto-ja taitotasosta, jotta kullekin oppilaalle löytyisi oma mahdollisimman tuottava paikkansa yhteiskunnasta. Tätä piilotavoitetta ei ole muuttanut arvioinnin luonteen eikä tavan muuttuminen. Kiinnostavaa on se, onko sanallinen arviointi vahvistanut oppilaiden itsetuntoa tai vaikuttanut koulumenestykseen. Ovatko entisajan heikko "nelosen oppilas" ja tämänpäivän heikko sanallisen arvioinnin saanut oppilas molemmat huonosti menestyviä ylästeen numeroarvostelussa vai menestyykö "itsetuntoa kohottavan sanallisen arvioinnin saanut oppilas" paremmin uudessa opinahjossa? 1990-luvun uusi arviointikeino "oppilaiden itsearviointi" on mielestämme ajatuksena hieno, mutta käytännössä epäluotettava. Itsearviointi vaatii ihmiseltä sitä, että hän tiedostaa oman toimintansa takana olevia tiedostamattomia motiiveja, arvoja ja arvostuksia. Tämä on aikuisellekin vaikeaa. Miten voi siis olettaa, että ala-asteen oppilas pystyy perustelemaan esimerkiksi sitä, miksi hän ei pidä matematiikasta. Tiedostaako oppilas kielteisen asenteensa taustatekijät (esim. vanhempien ja kavereiden mielipide, joskus epäonnistunut matikankoe tai ikävä opettaja)? Yhdymmekin Nevanlinnan (1997) väitteeseen siitä, että koulun tulosvastuu on siirretty itsearvioinnin avulla oppilaalle (Nevanlinna 1997, 42).

Kaikenkaikkiaan tutkimuksemme kouluhistoriallinen näkökulma avasi meille uusia näkökulmia Suomen historiaan, yhteiskuntaan, koululaitokseen sekä etenkin koulujärjestelmän kehitykseen. Oli mielenkiintoista huomata, että koulu on loppujen lopuksi pysynyt melko muuttumattomana. Koulumuodot, opetussuunitelmat, pedagogiikat ym. muuttuvat yhteiskunnan muutosten myötä, mutta koulun perusasiat ja perusongelmat pysyvät vuodesta vuoteen samoina. Edelleen pohditaan ja etsitään parhaita mahdollisia keinoja kasvattaa ja opettaa lasta. Jokaisesta luokasta löytyvät ne erittäin lahjakkaat ja erittäin heikot oppilaat, joiden edellytysten mukainen opetus tulee peruskoulussa aina olemaan ongelma. Toivottavasti tulevaisuudessa koulu ei keskity ainoastaan lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseen ja heidän "jalostamiseensa" tulevaisuuden tekijöiksi. Ei pidä unohtaa vanhaa sanontaa:"Yhteiskunta on yhtä vahva kun sen heikoin jäsen."

LÄHTEET: KASVATUSLEHDET

VUODET 1915 - 1925

Kasvatusopillinen Aikakausikirja

Rosenqvist, A.R. 1917. Oppilasten laiskuudesta ja kasvattamisesta ahkeruuteen. 53, 107 - 118.

Rosenqvist, A.R. 1918. Kokeista ja arvostelusta koulussa. 54, 48 - 62.

Rosenqvist, A.R. 1919. Kokeista ja arvosteluperiaatteista koulussa. 55, 21 - 35.

Kasvatus ja Koulu

Oksala, K. 1914. Oppilaiden lahjakkuuden määräämisestä. 11, 89 - 96.

Hollo, J. 1915. Kasvatustyön yhteistäminen. 12, 440.

Ollilainen, P. 1917.Tunnetko oppilaasi. 14, 147 - 151.

Rosenqvist, A.R. 1919. Oppilasten lahjakkuuden tarkoituksenmukainen huomioonottaminen koulujärjestelmässä. 16, 56 - 65.

Rosenqvist, A.R. 1919. Koulu-uudistuksemme silmälläpitäen oppilaiden lahjakkuutta. 16, 97 - 107.

Rosenqvist, A.R. 1920. Kansakoulu-pohjakoulukysymys uusimman tutkimuksen valossa. 17, 131 - 140.

Salonen, H. 1921. Yksilöllisyys kasvatusopin ja yksilöpsykologian valossa. 18, 153 - 154.

Rosenqvist, A.R. 1925. Heikkolahjaisten oppilasten opetus ja kasvatus apukoulussa ja tylsämielisten laitoksessa. 22, 65 - 68.

Holma, I. 1926. Mikä on kansakoulun tärkein tehtävä ja miten sitä olisi tehostettava. 23, 58.

Opettajain lehti

Salo, A. 1917. Oppilaiden laiskuudesta. 11,(5), 3.

Nimetön 1922. Kodin ja koulun kasvatuksellisen yhteistyön vahvistaminen. 16, (4), 51.

Laitakari, A.V. 1922. Poikkeuksellisista sielunelämän ilmiöistä kansakouluiällä ja koulun suhtautumisesta niihin. 16, (28), 497 - 499.

Rantakallio, N. 1922. Mitä on huomioon otettava opetuksen tuloksia arvioitaessa? 16, (30), 550 - 552.

Kastinen, M. 1922. Koulun kurista, 16, (37), 677.

Härkönen, J. 1923. Kodin ja koulun yhteistyö. 17, (21), 908 - 909.

Järvinen, A. 1924. Vaikeasti ohjattavat lapset. 18, (5), 58.

von Bonsdorff, A. 1924. Vaikeasti ohjattavat lapset. 18, (8), 106.

VUODET 1965 - 1975

Kasvatusopillinen aikakausikirja

Koskenniemi, M. 1966. Vihattu koulu. 103, (3), 109.

Kyöstiö, O.K. 1967. Askel eteenpäin koulun uudistuksessa. 104, (1), 88 - 89.

Räihä, J. 1967. Kielenopetus ja sen differointi peruskoulussa. 104, (3), 127.

Kasvatus ja Koulu

Helasvuo, K. 1965. Koulun oppilaidenhuolto. 51, 201 - 211.

Roman, K. & Takala A. 1965. Näkökohtia peruskoulun ala-asteen kasvatus- ja opetustavoitteissa sekä opettajankoulutuksessa. 51, 259 - 270.

Kaikkonen, M. 1966. Matematiikan opettajan mietteitä peruskoulusta. 52, 42 - 45.

Karvonen, J. & Takala, A. 1966. Peruskoulun keskiasteen opetustavoitteita ja - sisältöjä. 52, 63.

Kronqvist, H. 1966. Kouluoppimiseen kohdistuvan tutkimuksen ongelmia. 52, 138 - 139.

Kuusinen, J. 1966. Koulujärjestelmä ja tiedon taso. 52, 124.

Takala, A. 1967. Opetussuunnitelman laadintaa I. 53, 7 - 11.

Kivistö, K. 1968. Koulutusalttiuden ja sosiaalisten tekijöiden välinen yhteys. 54, 240.

Takala, A. 1968. Oppiainekeskeinen, yhteiskuntakeskeinen ja oppilaskeskeinen opetussuunnitelman laadinta. 54, 126.

Käppi, P. 1969. Hyökkäys koulurakennusta vastaan. 55, 142 - 145.

Kasvatus

Engeström, Y. 1971. Koulua vai elämää varten? 2, 79 - 85.

Hälinen, K. 1973. Kehittääkö tavoiteoppiminen oppiainekeskeistä opetussuunnitelmaa oppilaskeskeisemmäksi? 4, 76 - 77.

Saarinen, P. 1974. Poikkeavat oppilaat kouluyhteisössä. 5, 203 - 205.

Kallio, P. 1975. Onko totteleminen tarpeellista? 6, 137 - 138.

Lapsi ja Nuoriso

Helasvuo, K. 1965. Sosiaaliset muutokset ja sopeutumisen ongelmat. 24, (10), 302 - 307.

Kartela, A. 1965. Kuntouttamisen ajatus erityiskoulun näkökulmasta. 25, (1), 11 - 13.

Koskela, A. 1965. Kouluiän fyysisen kunnon ongelmia. 25, (5), 166 - 168.

Jämsen, T. 1965. Häiriintyneet ja sopeutumattomat lapset IV. 25, (5), 166 - 168.

Syväniemi, K. 1965. Koulumenestyksen taustatekijöistä. 25, (4), 119.

Raevuori-Nallinmaa, S. 1966. Mielenterveys ja kouluyhteisö. 26, (5), 167 - 172.

Poikonen, P. 1968. Koululaisten pelot. 28, (12), 139.

Kartela, A. 1968. Oikeastaan pitäisi mennä käymään siellä kotona. 28, (10), 312 - 317.

Charpenter, P. 1969. Vanha ja uusi koulu. 29, (6), 192 - 194.

Käyhty, M-L. 1971. Vielä kerran koululaisen mielenterveydestä. 31, (8), 225 - 229.

Suonio, K. 1971. Koulukypsyystutkimusten harhat. 31, (9), 256 - 262.

Käyhty, M-L. 1971. Opettajan osuus mielenterveystyössä. 31, (8), 375 - 377.

Kolari, S-L. 1972. Koulupelkoa vai koulupinnausta? 32, (9), 244 - 247.

Sosiaalilääketieteellinen aikakausilehti

Arajärvi, T. & Thuneberg, P. 1968. Lasten päivähoitopaikan vaikutuksesta koulunkäynnin alkamisen yhteydessä esiintyviin sopeutumisvaikeuksiin. 6, (2), 105.

Varilo, E. 1969. Mielenterveys ja peruskoulu-uudistus. 7, (2), 58 - 120.

Arajärvi, T. & Keinänen, T. 1971. Koulusta poisjääminen sairauden oireena. 9, (3), 165.

Opettajain lehti

Kurvinen, A. 1969. Maksimien alentaminen. 64, (6), 3.

Hagman, T. 1969. Peruskoulu ja häiriintyneet oppilaat. 64, (31 - 32), 13 - 14.

Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisiä oppilaita on melkein jokaisella kansakoululuokalla. 1969. 64, (36), 8 - 9.

Arajärvi, T. 1970. Informaatiota tarvitaan häiriintyneen lapsen hoidossa. 65, (21), 14 - 15.

Upanne, M. 1971. Reunahuomautuksia koulun mielenterveysongelmiin. 66, (3) , 14 - 15.

Soive, M. 1971. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö. 66, (5), 8 - 9.

Apiola, H. & Tasola, O. 1971. Oppimistulosten jälkiarviointi. 66, (18), 14 - 16.

Leppälä, T. 1971. Poikkeavat lapset ja sosiaalinen kasvatus. 66, (31 - 32), 8 - 9.

Poikonen, P. & Patjas, E. 1971. Ahdistuneisuus ja koulumenestys. 66, (48), 14 - 15.

Forss, A. 1973. Opettajan rohkaisu auttaa lasta vaikeuksien yli. 68, (37), 8 - 10.

Kankainen, S. 1973. Mielipiteitä koulun työrauhaongelmista. 68, (37), 27.

Oppikoululehti

Katvö, M. 1966. Kouluepäonnistumisen pohdintaa. 16, (2), 24 - 25.

Apajalahti, S. 1966. Opetuksen eriyttämisestä. Koulunuudistustoimikunnan tiedonannon arviointia. 16, (8), 4 - 5.

Apajalahti, S. 1966. Oppilasarvioinnista. 16, (9), 4.

Arajärvi, T. 1966. Kodin ja koulun yhteistyötä tehostettava. 16, (10), 14.

Arajärvi, T. 1970. Olisiko lukemis- ja kirjoittamisvaikeus joskus primäärisyy kouluvaikeuksiin? 20, (14), 10.

Multimäki, K. 1972. Koulun tavoitteet ja oppilasarvostelu. 22, (6), 12 - 13.

Heinonen, V. 1973. Voivatko kaikki oppia kaiken? 23, (19), 10 - 12.

Multimäki, K. 1973. Kouluyhteisön mielenterveydellisistä tekijöistä. 23, (26), 13.

Opettaja

Vilmi, P. 1974. Kodin ja koulun yhteistyö. 69, (3), 3.

Saarinen, P. 1974. Koulutyön käytännön pulmia. 69, (3), 6 - 7.

Apajalahti, S. 1974. Oppimisvaikeuksien voittaminen. 69, (4), 4.

Silvola, T. 1974. Kouluihin on palautettava järjestys ja työrauha. 69, (4), 34 - 36.

Ruokonen, Y. 1974. Ei saa unohtaa koulun uudistuksen käytännön ongelmia. 69, (5), 6 - 7.

Haapala, K. 1974. Milloin korjataan yhdysluokkien epäkohdat? 69, (22), 9.

VUODET 1992 - 1997

Kasvatus

Silvennoinen, H. 1992. Huono-osaisuus ja koulutus. 22, (2), 256 - 267.

Räty, H. & Snellman, L. & Honkalampi, K. & Vornanen, A. 1994.Yksilöllisyys koulussa - luontaista lahjakkuutta? eli koulutuspolitiikan simsalabim. 24, (2), 170 - 175.

Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1996. 10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. 26, (4), 356 - 365.

Lahdes, E. 1997. Markkinavoimat - hyvä renki, huono isäntä. 27, (5), 411 - 414.

Luokanopettaja

Happonen, H. & Ihatsu. M. & Ruoho, K. 1995. Käytösongelmat ja integraatio. 18, (2), 62 - 66.

Hellström, M. & Salomaa, J. 1996. Luokanopettajat, peruskoulun voimavara. 19, (1), 7 - 8.

Westermark, A. 1997. Onko luokkakoolla väliä? 20, (3), 9.

Jutila, U. 1997. Sirkku Ahon: Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. 20, (4), 33.

Opettaja

Laaksola, H. 1992. Levottomuus kasvaa. 87, (9), 5.

Virtanen, T. 1992. Kouluun luovaa ajattelua ja myönteisiä tunteita. 87, (11), 10 - 11.

Kangasniemi, E. 1992. Kuka ottaa vastuun lapsesta? 87, (20), 9.

Rinne, R. 1992. Kuka koulussa maksaa laskun lamasta? 87, (20), 10 - 11.

Karjalainen, M. 1992. Sanoin tai numeroin. Arviointi muokkaa oppilaan minäkuvaa. 87, (21), 12 - 13.

Nissilä, M-L. 1992. Yhteiskunnan pahoinvointi näkyy erityisopetuksessa. 87, (21), 5.

Matilainen, K. 1992. Kognitiiviset prosessit - tie oppimisvaikeuksien purkuun. 87, (32), 26 - 27.

Korpinen, E. 1992. Erityisopetuksesta ei ole varaa tinkiä. 87, (40), 12 - 13.

Laaksola, H. 1993. Opettajasta tullut oppikirjapoliisi. 88, (47), 14.

Vikman, M. 1993. Kun vanhempien avioero masentaa. Koulumenestys koetuksella. 88, (17), 14 - 19.

Ruoho, K. 1993. Psykomotoriikka ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. 88, (21), 14 - 16.

Nissilä, M-L. 1994. Kiusaaminen lisääntyy olosuhteiden huonotessa. 89, (1 - 2), 34.

Olasvirta, P. 1994. Koululaisen itsetunto rakentuu yhteistyössä. 89, (10), 20 - 21.

Laurila, P. 1994. Lapsi voi pahoin kun vanhempi juo. 89, (16), 20.

Perttula, M. 1994. Koulun pitäisi tukea paremmin lasten itsetuntoa. 89, (33), 22 - 23.

Uusikylä, K. 1994. Terve itsetunto on laadun tärkeä mittari. 89, (43 - 44), 15.

Lehtinen, S. 1994. Arviointi-riesa vai rikkaus? 89, (43 - 44), 22.

Laaksola, H. 1994. Kuka kiusaa ja ketä koulussa? 89, (48 - 49), 24 - 25.

Varismäki, P. 1995. Kulttuuri ja kasvatus yhdistävät opettajia. 90, (6), 22 - 23.

Kokko, P. 1995. Kunnan päätösvaltaa lisättiin, mutta leikkaukset veivät valinnan vapauden. 90, (9), 10 - 11.

Andersson, T. & Rytkönen, K. 1995. Maahanmuuttajien kohtaaminen koulussa. 90, (14), 26 - 27.

Perttula, M. 1995. Tyttöjen masennus jää huomaamatta. 90, (36), 28 - 29.

Kausamo, K. 1995. Oppimisvaikeudet voidaan voittaa. 90, (37), 56.

Löytömäki, J. 1995. Puolet kunnista leikkaa yhä peruskoulutusta. 90, (50), 14 - 15.

Karjalainen, M. 1995. Koulussa usein sekä opettajia että oppilaita väsyttää. 90, (51 - 52), 14 - 15.

Uusiniitty, L. 1996. Koulun kuolema masentaa opettajat ja vanhemmat. 91, (2), 6 - 8.

Sahlman, H. 1996. Rankkoja säästöjä erityisopetuksessa. 91, (7), 15 - 16.

Karjalainen, M. 1996. Vanhempien työttömyys voi heikentää lapsen itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja. 91, (7), 30 - 31.

Telemäki, M. 1996. Varhain aloitettu riskilasten tukeminen kannattaa. 91, (8), 16.

Antikainen, E. 1996. Tavoitteena onnistua. 91, (10), 26.

Helenius, E. & Kiikala, I. 1996. Miksi nuori masentuu? 91, (42), 30 - 31.

Holopainen, K. 1997. Opintien koulussa oppimista ei mitata kiloittain. 92, (5), 18 - 19.

Pasanen, J. 1997. Dysfaatikon osaaminen piilossa kielimuurin takana. 92, (6), 14 - 15.

Valtonen, S. 1997. Käytöshäiriöihin puututtava syyttelemättä, leimaamatta, moittimatta. 92, (7), 26 - 27.

Tikkanen, T. 1997. Mitä tekevät tunteet tunnilla. 92, (12-13), 36 - 37.

Korpilahti, P. 1997. Kuuntele kieltä. 92, (35), 16 - 17.

Rutonen, M. 1997. Ranking-listat eivät kuulu kouluun. 92, (36), 14 - 15.

Rutonen, M. 1997. Uhkana kova koulutuspolitiikka. 92, (40), 6 - 7.

Kyllästinen, M. 1997. Mistä apu stressiin ja loppuunpalamisen? 92, (41), 28.

Karjalainen, T. 1997. Millainen koulu, sellainen maailma? 92, (41), 36.

Laaksola, H. 1997. Rikkovatko kunnat lakia? 92, (42), 5.

Nissilä, M-L. 1997. 30 vuotta peruskoulua Sipoossa. Kohtaavatko kauniit tavoitteet ja todellisuus? 92, (43), 10 - 13.

Rutonen, M. 1997. Tärkeintä on rakkaus. 92, (44 - 45), 28.

Takala, M. 1997. Relto-malli tuo erityisosaamista varhaiskasvatukseen. 92, (46), 16.

Rinne, R. 1997. Muutosaloilla vakavaa työuupumusta. 92, (46), 22 - 23.

Lehtinen, S. 1997. Monet sairastavat kouluallergiaa-onko olemassa lääkkeitä? 42, (46), 28 - 29.

Lahdes, E. 1997. Yksilöllistyvä mutta epätasa-arvoistava peruskoulu. 92, (46), 32 - 33.

Loukoila, E. 1997. Päättäjät vaativat: Opettajille välineet kiusaamisen estoon. 92, (48), 12 - 13.

Kangasniemi, E. 1997. Kuntien lomautukset ovat sietämättömiä. 92, (48), 15.

Repo, T. 1997. Oppikirja laajenee tietoverkkoon. 92, (48), 22 - 23.

Sainio, A. 1997. Kun aapinen on liian vaikea. 92, (48), 24.

LÄHTEET: KIRJALLISUUS

Aho, J. 1993. Sieluun piirretty viiva. Psykologisia perinteitä suomenmielisestä sielutieteestä kokeelliseen kasvatusoppiin. Oulu: Kustannus Pohjoinen.

Haapala, P. 1989. Sosiaalihistoria. Johdatus tutkimukseen. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Haapasalo, S. 1993. Erityisluokalta elämään. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten hakeutuminen jatkokoulutukseen ja työelämään. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Halila, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa III. Porvoo: WSOY.

Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.

Iisalo, T. 1998. Huomioita vanhasta suomalaisesta kasvatuksesta. Kasvatus 29, (1), 7 - 12.

Isosaari, J. 1973. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Helsinki:Otava

Itälä, J. 1998. Cygnaeus voitti Snellmanin - mutta kenet voitti suomalainen lapsi. Mika Ojakangas etsii aikamme kasvatuskriisin juuria kahden suurmiehen kiistasta asti. Helsingin Sanomat 6.5.1998, C11

Kalela, J. 1976. Historian tutkimusprosessi. Metodinen opas oman ajan historiaa tutkiville. Jyväskylä: Gaudeamus.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitealta. Maalaiskansakoulun opetusuunnitelma. Komiteanmietintö 1925: 14. Helsinki 1925.

Kauranne, J. 1997. Teoksessa Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen kouluhistoriallinen seura. Jyväskylä: Gummerus.

Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921 - 1985. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C:44. Turku: Turun yliopisto.

Koulunuudistustoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1966: A11. Helsinki: Opetusministeriö.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylä studies on education, psychology and social research, 98. Jyväskylän yliopisto.

Kotkanen, Väinö. 1921. Koulukuri. Helsinki: Otava.

Kuikka, M. 1992. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Keuruu: Otava.

Lahdes, E. 1965. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925) nykyisen didaktiikan tienraivaajana. Teoksessa Koulu ja menneisyys 1965:17. Suomen kouluhistoriallinen seura. Helsinki.

Lahdes, E. 1975. Peruskoulun opetusoppi. 5. Painos. Helsinki:Otava.

Lahdes, E. 1979. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. Teoksessa Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyajankouluihin. Helsinki: Otava.

Lahdes, E & Viitaniemi, E. 1979a. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:5. Turun yliopisto.

Laitakari, A. 1919. Heikkokykyiset ja tylsämieliset lapset. Porvoo: WSOY.

Launonen, L. 1997. Kunnon kansalaisen kasvattaminen - Eettisen diskurssin muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Porvoo:WSOY.

Leino, A-L. & Leino, J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. (5.uud.painos.) Helsinki: Kirjayhtymä.

Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelma nykyajan koulutuksessa. Keuruu: Otava.

Niemi, E.K. 1997. Valtionosuusjärjestelmän perusteet sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus. Moniste 29/1997. Helsinki: Opetushallitus.

Nevanlinna, T. 1997. Mitä ajattelin tänään. Helsingin Sanomat. Viikkoliite. 14.11.1997, (46), 42.

Nurmi, V. 1981. Maamme koulutusjärjestelmä - eilen, tänään, huomenna. Juva:WSOY.

Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Juva:WSOY.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinto I. Opetusuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A4. Helsinki: Opetusministeriö.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A5.Helsinki: Opetusministeriö.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.

Päivänsalo, P. 1978. Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta. Toinen uudistettu painos. Vaasa: Gaudeamus

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus.Helsinki: WSOY.

Renvall, P. 1965. Nykyajan historiantutkimus. Porvoo: WSOY.

Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetusssuunnitelman muutokset vuosina 1916 - 1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopisto.

Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa R, Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.10. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Saarinen, P., Ruoppila, I.& Korkiakangas, M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. 3. painos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Salmensaari, S. 1921. Poikakysymys - Kokemuksia ja poimintoja kasvatusalalta. Porvoo: WSOY.

Sarjala, J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. Juva:WSOY.

Schoenfeld, A.H. 1987. Cognitive Sciense and Mathematics Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Soininen, M. 1923. Opetusoppi II. Helsinki: Otava.

Soikkanen, T. 1992. Teoksessa: Vuosisatamme Suomi. Porvoo:WSOY.

Somerkivi, U. 1982. Peruskoulu - Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.

Suortti, J. 1981a. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309. Jyväskylän yliopisto.

Suortti, J. 1981b. Opetussuunnitelmaongelma II. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetusuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 310. Jyväskylän yliopisto.

Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus kansakoulussa vuosisadan alussa (1900 - 1935). Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.

Takala, T. 1983. Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Tutkimus kvalifikaatioihin ja koulukustannuksiin kohdistuvista intresseistä Suomen oppivelvollisuuskoulua koskevan koulutuspoliittisen päätöksenteon määreinä. Tampereen yliopisto.

Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia: Kasvatusmoraliteetin ja - suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850 - 1989 suomenkielisen kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:152. Turun yliopisto.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 21, (5 - 6), 387 - 398.

von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 26, (1), 9 - 21.

Zetterberg, S. 1996. Teoksessa Kansallisgalleria 1920 - 1945. Porvoo: WSOY.

Zetterberg, S. 1997. Teoksessa Kansallisgalleria 1965 - 1995. Porvoo: WSOY.