



**UNIVERSITY
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

Original and primary publisher: Koulu ja menneisyys yearbook

AUTHOR	Hannu Simola, Risto Rinne
TITLE	Neljä teesiä peruskoulupolitiikan rapautumisesta ja synteesi koulun pelastamiseksi
YEAR	2024
DOI	https://doi.org/10.51811/km.154601
VERSION	Publisher's PDF
CITATION	Simola, H., & Rinne, R. (2024). Neljä teesiä peruskoulupolitiikan rapautumisesta ja synteesi koulun pelastamiseksi. <i>Koulu ja menneisyys</i> , 61, 142. https://doi.org/10.51811/km.154601
LICENSE	CC BY-NC-ND

Hannu Simola & Risto Rinne

Neljä teesiä peruskoulupolitiikan rapautumisesta ja synteesi koulun pelastamiseksi

Johdanto

”Opettajia ei pidetä asiantuntijoina, kun keskustellaan koulusta. Muutama vuosi sitten Porin Suomi-areenan teemana oli opetus. 800 esiintyjän joukkoon oli hyväksytty vain yksi ainoa luokanopettaja, hänetkin vain yhteen tapahtumaan. Vuorineuvokset juttelivat iskelmätahtien kanssa Wilma-ohjelman merkityksestä ja kansanedustajat sekä työmarkkinajohtajat oppimisen tavoista, eikä kukaan kaivannut joukkoon sellaisia, joilla olisi edes alkeellinen tuntuma siihen, millaista kentän todellisuus on. Kun koulua ei kuunnella, annetaan ääni sen ulkopuolelle. Sen tähden opetuksen kehittämiseen tilataan lausuntoja yrittäjiltä, konsulteilta ja digifirmoilta. Kaupallisten konsulttien kannanotoissa opetusta halutaan ryydittää pelillisyydellä, viihdyttävyydellä ja säkkituoleilla. PISA-menestys oli koko yhteiskunnan ansiota, mutta lasku opettajien syytä.”

Näin kirjoitti Luostarinvuoren koulun äidinkielen lehtori ja kirjailija Tommi Kinnunen (2017) muutama vuosi siten YLE:n kolumnissaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) alkuvuodesta 2024 perustamassa 46-jäsenisessä ja ensi vuoden loppuun toimivassa ”Peruskoulun tulevaisuustyö” -hankkeessa ei ole mukana yhtäkään käytännön luokkahuonetyötä tekevää, vaikka monet ovat toki toimineet opettajina jossain vaiheessa nousujohteista uraansa. Hankkeen on tarkoitus tuottaa ”visioraportti peruskoulun tulevaisuudesta, sekä muuta kirjallista materiaalia peruskoulun pitkän aikavälin kehittämisen tueksi” (OKM 2024). Suomalaisessa koulukeskustelussa vallitsee erikoinen tilanne. Koko koulutusjärjestelmän väitetään olevan kriisissä, mutta luokkahuonetyötä tekeviä opettajia ei vaka-

vasti kuunnella päätöksenteossa. Keskustelua ovat hallinneet viranomaiset – Opetushallitus (OPH) ja Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) – sekä muutamit heidän arvostamansa psykologit ja kasvatustieteilijät.

Keskustelu Suomessa on todellakin harvinaisen kapeata. Tuoreessa koulutussosiologian väitöskirjassaan Saija Volmari (2024) osoittaa, miten suppeasti suomalaisessa koulutuspolitiikassa kuullaan tieteellisiä asiantuntijoita. Vuoden 2014 Peruskoulun opetussuunnitelmaa synnytetessä OKM ja OPH viittasivat lähes pelkästään omiin viranhaltijoihinsa ja kahden niitä palvelevan tutkimuskeskuksen (Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopistossa ja Koulutuksen arviointikeskus Helsingin yliopistossa) tutkijoihin. Suppeutta lisää se, että siteeratuissa asiantuntijoissa ei ole yhtäkään yhteiskuntatieteilijää, esimerkiksi koulutussosiologia tai koulutuksen historian tutkijaa. Myös harvoissa kansainvälisissä viitteissä keskitytään pelkästään pedagogisiin ja psykologisiin asiantuntijoihin. (Volmari, Kauko, Anturaniemi & Santos 2022; Volmari, Reder & Hörmann 2024)

Keskustelunavauksemme pyrimme selittämään keskustelun kapeutta ja ohuutta koulutussosiologisesta ja -historiallisesta näkökulmasta. Vuoden 2000 PISA-menestyksen syitä ja tulosten hiipumiseen vaikuttaneita tekijöitä olemme tarkastelleet varsin perusteellisesti niin Suomessa (ks. esim. Simola 2004; 2012; 2023b; Simola, Varjo & Rinne 2015; Simola, Varjo Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015) kuin ulkomaillakin julkaisuissa tutkimuksissamme (ks. esim. Simola 2005; 2010; 2013; Simola & Rinne 2011; 2013; Varjo, Simola, Rinne, Varjo & Kauko 2013; Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti, & Sahlström 2017). Näihin tutkimustuloksiin emme ole kuitenkaan huomanneet viittattavan kotimaan arvovaltaisessa asiantuntijapuheessa ja poliittisessa päätöksenteossa. Suomalainen peruskoulunarratiivi on niin vahvasti sidottu yksilöpsykologiseen, pedagogiseen ja didaktiseen näkökulmaan, ettei sitä hämmentämään ole kaivattu avarampaa koulutussosiologista tai koulutushistoriallista näkökulmaa.

Esitämme artikkelissamme neljä teesiä, jotka pitkän tutkimuskokemuksemme nojalla mielestämme pitkälti selittävät nykyisen ahdingon, johon koko koulutusjärjestelmämme on ajautunut. Kohteenamme on peruskou-

lu, mutta analyysimme on *mutatis mutandis* sovellettavissa koko koulutusjärjestelmään. Artikkelimme päätteeksi hahmottelemme tietä ulos ahdingosta.

I teesi – Hallinnon radikaali hajautus 1990-luvulla

Suomalainen peruskoulu oli 1990-luvun alkuun saakka Euroopan keskusjohtoisimpia. Tämä oli peruskoulun luojien, erityisesti SDP:n, Maa-laisliiton ja SKDL:n tahto. Ajateltiin, ettei kiistanalaista koulumuotoa saada muuten toteutettua. Holkerin hallituksesta 1987 eteenpäin siirryttiin punamultaisesta ”toisesta tasavallasta” porvarivetoisempaan ”kolmanteen tasavaltaan”. Sosiaalidemokraattien Kouluhallitus muuttui kokoomuksen Opetushallitukseksi, ja hallintoideologia etukäteisestä normiohjauksesta jälkikäteiseksi tulos- tai informaatio-ohjaukseksi. Säädökset ja määräykset oli tarkoitus korvata hienoistuneella arviointikoneistolla.

1990-luvun alussa alettiin rivakasti purkaa vanhoja kontrollimekanismeja. Koulutarkastajainstituutio, yksityiskohtainen kansallinen opetussuunnitelma, virallisesti hyväksytyt oppimateriaalit, kunkin oppilaan koulun määrittävät koulupiirit ja opettajan velvollisuus kirjata luokkapäiväkirjaan, mitä kullakin tunnilla opetettiin – kaikki nämä perinteiset kontrollin välineet hylättiin totaalaisesti ja vauhdilla 1990-luvun puoliväliin mennessä.

Samaan aikaan maa syöksyi talouslamaan, joka vaati mittavia säästöjä myös kouluilta. 1980-luvulla alkanut desentralisaatiokeskustelu radikalisoitui nopeasti. Ymmärrettiin, että valtavia säästöjä ei voi toteuttaa, jollei kuntien anneta itse päättää säästöjen kohdentamisesta. Uusi lainsäädäntö lisäsi radikaalisti paikallista autonomiaa ja vahvisti kuntien valtaa ja oikeudellista asemaa. Valtiollinen koulutushallinto supistui rajusti ja muuttui Suomessa nopeasti yhdeksi Euroopan hajautetuimmista.

Suomen peruskoulun hallintojärjestelmä hajautettiin ja säännöstelyä purettiin radikaalisti. Kuten osoitimme artikkelissamme (Simola, Rinne,

Varjo, Pitkänen & Kauko 2009), kukaan ei oikeastaan tavoitellut noin radikaalia tulosta, mutta halu saada kunnat säästämään mahdollisimman paljon valitsemistaan kohteista laman keskellä, oli johtomotiivi. OPH ja Kuntaliitto (KL) väänivät kättä pitkään siitä, kuka kouluja käskää. Lopulta OPH joutui luovuttamaan: KL ja kunnat jäivät kukkulan kuninkaiksi. Tämän jälkeen OKM ja OPH ovat olleet jokseenkin kyvyttömiä vaikuttamaan peruskoulun toimintaan kunnissa. Eräs opetushallinnon korkea virkamies valitti tutkimushaastattelussamme 2007:

”Ongelma on se, että kun tulee esille näitä parantamisen paikkoja, niin meillä ei ole instrumentteja, joilla me varmistetaan jatkotoimenpiteet ja seurataan, että myöskin ne jatkotoimenpiteet johtavat johonkin. Tämä on se ongelma. Ei meillä ole mitään toimivaltaa puuttua mihinkään. (...) meiltä puuttuu lainsäädäntö siitä, meiltä puuttuu mekanismit, meiltä puuttuu kaikki. (...) tähän kiteytyy tämä meidän suurin heikkous”. (Simola, Rinne, Varjo, Pitkänen & Kauko 2009, 171)

Eivätkä pelkästään koulutuksen keskushallinnon mahdollisuudet vaikuttaa peruskoulun toteutukseen ole heikot. Myös tiedon saaminen siitä, mitä kuntien kouluissa todellisuudessa tapahtuu, on heikentynyt. Valtakunnallisen Koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) kyselyihin ei koulujen ja kuntien ole pakko vastata.

Niinpä esimerkiksi 2010-luvulla paisunut hankerahoitus, joka kunnissa ja kouluissa tunnetaan ”hankehumppana”, voidaan nähdä Opetushallituksen epätoivoisena yrityksenä sellaisten keinojen etsimiseen, joilla se voisi edes uskotella vaikuttavansa kouluihin ja kuntiin. Lainsäädännön lisäksi ainoastaan visiointi eli opetussuunnitelman perusteet on keskushallinnon väline vaikuttaa kouluihin. Tästäkin syystä niin kutsuttu opetussuunnitelmarunous (Svingby 1979; Rinne 1984a; 1984b; 1987) on paisunut ennennäkemättömiin mittoihin. Nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet POP 2014 on 470 sivun laajuinen ja esimerkiksi Helsingin kuntakohtainen opetussuunnitelma 3 700 sivua. OKM ja OPH painottavat, että opetussuunnitelma on ”normatiivinen teksti”, jota opet-

tajan on virkavelvollisuudella noudatettava. Voi kysyä, onko varmempaa keinoa turhauttaa ja syyllistää opettajia – ovathan opettajat historiallisesti Suomessa kuuliaisista ja rittävät tehdä parhaansa, mikä näkyy hyvin aivan tuoreissakin tutkimuksissa (esim. Huilla 2022; Kosunen, Juvonen, Huilla & Peltola 2024; Luoma 2024; Juvonen 2024).

II teesi – Yksinkertaistettu koulutodellisuus

1990-luvulla Peruskoulun ”Suuri aalto” -kehittämishankkeen yhteydessä tehty riippumaton kansainvälinen arviointitutkimus (Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996) oli jonkinmoinen skandaali, koska se osoitti, että suurin osa kehittämishankkeessa mukana olevista kouluista oli mukana vain näennäisesti. Brittitutkijat kirjoittivat kriittisesti:

”Suomella on vain vähän tutkimukseen perustuvaa ymmärrystä kouluinstituutiosta. Sen ei ole koskaan tarvinnut hankkia sitä, mutta nyt on pakko. Jos sodanjälkeisten pedagogisten ja opetussuunnitelmauudistusten historia ylipäätään jotain opettaa, niin sen, että kaikkialla valtiovalta on kohtalokkaasti yliarvioinut ymmärryksensä koulun subteen, mutta aliarvioinut sen monimutkaisuuden (complexity) ja jäykkyyden (rigidity), eikä ole näin kyennyt luomaan edellytyksiä koulun tehokkaaksi uudistamiseksi. Jos haluaa muuttaa koululaitosta, on karkea virhe käsitellä sitä yksinkertaisena panos-tuotosjärjestelmänä.” (Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996, 17; englanninkieliset termit lisätty).

Yhdysvaltalainen koulureformien historian tutkija Larry Cuban (2013) täsmentää monimutkaisuuden ja kompleksisuuden eroa:

”(...) moni koulupoliitikko näkee koulun kokoelmana monimutkaisia rakenteita, jotka voidaan paloitella irrallisiksi osiksi ja järjestää uudelleen algoritmien ja lohkoavioiden avulla niin kuin ohjat-

taisiin Boeing 737 -lentokonetta. He eivät ymmärrä, että koulu on kompleksinen, dynaaminen ja sotkuinen monitasoinen järjestelmä, siis lentokoneen sijaan pikemminkin kuin lennonjohto, jossa joudutaan jatkuvasti mukautumaan muuttuviin sääolosuhteisiin, lentojen vaihteleviin seisokkeihin ja päivittäisiin lähtö- ja saapumispiikkeihin.” (Cuban 2013, 163)

Tästä kompleksisuudesta seuraa usein se, että koulu-uudistuksiin joudutaan pettymään. Yksi koulunuudistusten historian opetuksista onkin, että on tärkeämpää tutkia, miten koulut muuttavat uudistuksia kuin miten uudistukset muuttavat kouluja. Toinen yhtä lailla vakavasti otettava havainto on, että uudistuksissa muuttuu aina jotain, mutta ani harvoin se, mitä on aiottu. (Tyack & Cuban 1995). Poikkeuksen muodosti peruskoulu-uudistus, sillä sitä seurattiin ja tutkittiin tarkasti. Uudistusta korjattiin ja säädettiin koko ajan. Tärkein muutos ehkä oli tasokursseista luopuminen vuonna 1982, jota edelsi perusteellinen tutkimus ja yhteiskunnallinen keskustelu. Uudistus toteutettiin niin kutsutun tuntikehysjärjestelmän avulla, jolla turvattiin yläkouluun aiempaa pienemmät opetusryhmät. Tuntikehysjärjestelmää onkin pidetty yhtenä suomalaisen koulutuspolitiikan merkittävimmistä innovaatioista kautta aikojen (Rinne & Vuorio-Lehti 1996a; Rinne 2008).

Peruskoulu-uudistusta voisi verrata oppivelvollisuuden pidentämiseen, joka astui voimaan vuonna 2021. Suurin ero lienee siinä, että kun peruskoulu-uudistusta tutkittiin, seurattiin ja muunnettiin huolellisesti, oppivelvollisuuden pidentyksestä ei yhtä perusteellista seurantaa ja uudelleen ohjausta ole ollut. On syntynyt jopa vaikutelma, että uudistusta ajaneet poliitikot näkevät perusteellisen seurannan ja uudelleenohjauksen jotenkin koko uudistuksen kritiikkinä, eivätkä siksi ole kovin kiinnostuneita käynnistämään perusteellista ja laajaa tieteellistä tutkimusta uudistuksen tosiasiallisten seurausten selvittämiseksi.

Tämä koulutuksen näkeminen suhteellisen yksinkertaisena järjestelmänä ei tietenkään ole vain suomalainen ongelma. Nykyisin hyvin suosittu ”numeroilla hallinta” (*governing by numbers*) (ks. Dale, Kazepov, Robertson

& Rinne 2016; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm & Simola, 2011; Piattoeva, Rinne, Centeno & Suominen 2018; Rinne 2020; Rinne, Silvennoinen & Varjo 2021) on helpottanut olennaisesti poliitikkojen suosimien yksinkertaistettujen narratiivien muovaamista kulloinkin käynnissä olevista uudistuspyrkimyksistä (Volmari 2024, 29–30). Vasta aivan viime aikoina kansainvälisen koulutustodellisuuden huipulla koulutuksen kompleksisuus on alettu ottaa vakavasti. OECD:n korkein koulutusviranomainen, Andreas Schleicher, totesi äskeisellä vierailullaan Suomessa viisaasti: ”Ei ole helppo tietää, mitkä tekemämme asiat ovat osa ongelmaa, mitkä osa ratkaisua.” (Valtioneuvosto 2024).

III teesi – Historiallis-yhteiskunnallisesta toimintaympäristöstä vaikeneminen

Viime vuosina koulutussosiologisessa ja -historiallisessa tutkimuksessa on oltu enenevässä määrin kiinnostuneita niin sanotusta dekontekstualisaatiosta, eli koulun toimintaympäristön unohtamisesta tai ainakin siitä vaikenemisesta arvovaltaisessa asiantuntijapuheessa (ks. esim. Dekontekstualisaation erikoisnumero *Kasvatus-lehdessä* 3/2021; Puustinen, Sääntti & Simola 2022). Koulua ja opettajankoulutusta käsitteleviä komiteanmietintöjä ja opetussuunnitelmia tutkittaessa (Simola 1995; Simola 2021) on käynyt ilmi, että oppivelvollisuuskoulun yhteiskunnalliset, institutionaaliset ja historialliset reunaehdot katosivat arvovaltaisista teksteistä peruskoulun myötä 1970-luvulla.

Puhe koulun yhteiskunnallisista reunaehdoista ei sopinut kaikkien tasa-arvoa lupaavaan peruskouludiskurssiin: uusi peruskoulu erottautui vanhasta kansakoulusta näissä teksteissä ennen kaikkea yksilökeskeisyyden, tavoite-rationaalisuuden ja tiedeperustaisuuden nimissä. Vanha kansakoulu pienisyhteiskuntana oli ollut luonnostaan joukkomuotoinen (vs. yksilökeskeisyys). Sille ei asetettu konkreettisia yhteisiä tavoitteita, koska olosuhteet olivat eri puolilla Suomea erilaisia (vs. tavoiterationalistisuus). Koulunpito toteutui kokemuksen ja erilaisten oppien, kuten kasvatus- ja opetusopin

pohjalta (vs. tiedeperustaisuus). Näissä peruskoulu näytti siis tekevän selvän eron edeltäjäänsä.

1960-luvulla syntynyt niin kutsuttu piilo-opetussuunnitelmatutkimus on tarjonnut keinoja tarkastella koulua osana yhteiskuntaa (esim. Jackson 1968; Broady 1986; Rinne 1986; Rinne, Kivinen & Kivirauma 1985; Rinne & Kivinen 1985). Tutkimusperinne on tehnyt näkyväksi monia koulun arkea määrittäviä rakenteellisia tekijöitä. Tämän perinteen pohjalta luokkahuonetodellisuuden eräänlaiset luonnonlait voidaan kiteyttää kolmeen tekijään: koulun pakollisuus, koulun joukkomuotoisuus ja koulun valikointivelvollisuus (Simola 2020). Nämä kouluelämän liikkeelle painavat voimat tahdittavat ja määrittelevät keskeisesti kouluarkea.

Koulun pakollisuus merkitsee sitä, että osa oppilaista tulee kouluun vuosi toisensa jälkeen vastahakoisesti, oppilaskeskeisyyden nimiin vannovista uudistuksista huolimatta. Joukkomuotoisuudesta seuraa, että paljoakaan yksilöllistä opetusta ei koulussa voi olla tarjolla. Valikointivelvollisuus puolestaan vaatii koulua luokittelemaan ja suuntaamaan oppilaat tulevaa koulutusuraa ja elämää varten. Näitä kolmea koulutuksen väistämättömänä perusfunktiona täydentää vielä se, että koulutus toimii myös varastona ja on välttämättä suhteessa siihen, kuinka paljon lapsia ja nuoria tarvitaan työmarkkinoilla ja pidettäväksi poissa vaarallisesta ja riskialttiista joutilaisuudesta (ks. esim. Antikainen, Rinne & Koski 2021, 175–178).

Koulunpidon yhteiskunnallisia reunaehtoja voi verrata luonnonlakeihin, joista on lähes mahdotonta päästä irti. Luonnonlakeihin sopeutuminen ei edellytä näiden lakien tuntemista, tiedostamista eikä sanallistamista, mutta jos gravitaation ja liikkeen jatkavuuden lait unohdettaisiin esimerkiksi uutta autoa suunniteltaessa, rakennettaisiin hyvin halpa, kevyt ja kaunis auto, josta puuttuisivat vaikkapa jouset, iskunvaimentimet ja jarrut.

Joidenkin tutkimusten (esim. Popkewitz 1991) mukaan opettajilla on taipumusta muodostaa ammatillinen minäkuvansa uudistusten mukaisesti, vaikka itse vastustaisivatkin muutoksia. Näin epärealistiset uudistukset saattavat tuottaa syyllisyydentuntoisen ja loppuun palaneen opettajan,

jonka ammatillinen identiteetti rakentuu mahdollottoman yrittämiselle ja alituiselle epäonnistumiselle. Syyllisyys koulun antamien lupausten petämisestä siirtyy alas luokkahuoneen tasolle. Kun vielä 1950-luvulla puhuttiin opettajista koulun uudistajina (KM 1952, 54), innovaattorin rooli siirtyy 1960-luvun lopulta lähtien kouluvirkkamiehille ja -tutkijoille.

Yksilökeskeinen puhetapa tekee helpoksi kouluinnovaatioiden tuottamisen paperilla. Ilman teoriaa tai edes kokemusta opettamisen kontekstista ei tarvitse miettiä, miten koulutusjärjestelmä ja kouluinstituutio luovat edellytyksiä ja rajoituksia yksittäisille oppijoille ja opettajille taikka miten noita reunaehdoja voitaisiin muuttaa. Opettajat muuttuivat uudistajista uudistusten kohteiksi ja ongelmiksi, esteiksi ja myös epäonnistumisten syntipukeiksi (Simola 2015a, 9, 119–120; 2015b, 257). Jopa kaikkein innokkaimmatkin koulunuudistajat ovat huomanneet tämän vaaran:

”Koulutuksen nykyinen korkea profiili on kaksiteräinen miekka. Toisaalta yhteiskunnan ja hallintohenkilöstön entistä suuremmat odotukset voivat luoda voimakasta kiinnostusta ja halua omistautua työlle. Toisaalta suuret toiveet ilman toteuttamideoita ja -kykyä merkitsevät täydellistä tilausta loppuun palamiselle. Kehittämissuhteissa työskentely merkitsee puolestaan jatkuvaa vaatimusten lisääntymistä.” (Fullan 1994, 90; ks. myös 54.)

Digitalisaatioloikka, avoimet oppimisympäristöt ja itseohjautuva oppiminen ovat esimerkkejä hyvää tarkoittavista uudistuksista, joita toteutettaessa ei ole otettu vakavasti koulun institutionaalista toimintaympäristöä eikä myöskään tieteellisiä tutkimustuloksia. Hyvästä esimerkistä käy myös suomalainen inklusiopolitiikka. Sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvon lisäksi suomalainen koulu sitoutui vuonna 2011 niin kutsuttuun osallistavaan tasa-arvoon, jota useimmiten kutsutaan inklusioperiaatteeksi. Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä oli kymmenessä vuodessa kaksinkertaistunut. Suomi erotteli perusopetuksessa oppilaita enemmän kuin mikään muu kehittynyt länsimaa. Jo vuonna 1994 UNESCO vaati kaikkien lasten opettamista yhdessä ja otti käyttöön inklusion käsitteen. Siirto erityisluokalle saisi olla vain harvinainen poikkeus. Suomi siirtyi

inklusiioon siis pari vuosikymmentä jälkijunassa. (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, 2015, 100–104; Seppänen & Rinne 2015).

Hätkähdyttävän kokemuksen koulutodellisuuden unohtamisesta hyvää tarkoittavien kouluhämisten joukossa tämän artikkelin toinen kirjoittajista sai muutama vuosi sitten. Hän osallistui allekirjoituksellaan inklusion toteuttamista kiirehtivään kirjelmään, joka luovutettiin opetusministerille. Inklusioaktivistit järjestivät tämän jälkeen päivän mittaisen seminaarin aiheesta. Koko päivänä ei kuultu yhtäkään viittausta luokkahuonetodellisuuteen eikä yksikään koulutyössä oleva opettaja osallistunut keskusteluun. Inklusio näyttäytyi pelkästään periaatteellisena ja abstraktina ongelmana, jota koulut ja opettajat vain eivät pysty tai suostu ratkaisemaan. Ja kuitenkin monessa kunnassa ja koulussa on lähdetty ratkaisemaan ongelmaa aivan realistisesti. Kun luokassa on erityisen tuen oppilaita, siellä on opettajan lisäksi aina myös vähintään yksi aikuinen, joka voi puuttua tilanteeseen, kun joku oppilas tarvitsee erityishuomiota. Muitakin yhteisopettajuuden vaihtoehtoja on esitetty. Tällaisille menettelyille ei ole kuitenkaan riittänyt suurempaa kiinnostusta sen paremmin inklusioaktivistien kuin viranomaisten tai kasvatustieteilijöidenkään joukossa.

IV teesi – Markkinaliberalistinen eetos koulun yllä

Vaikka koulun yksinkertaistamisen ja toimintaympäristön unohtamisen vaikutukset olivat vakavia peruskoulun kolmen ensimmäisenkin vuosikymmenten aikana, tietynlainen realismi pelasti pahimmalta. Vuoden 1970 opetussuunnitelma tunnusti, että oppilaiden yksilöllisyyden täysimääräinen huomioiminen ei ollut mahdollista, sillä se olisi vaatinut yksityisopetukseen siirtymistä (POPS 1970, 133). Painopiste oli sosiaalisessa tasa-arvossa, ja se oli mahdollista myös joukkomuotoisessa oppivelvollisuuskoulussa.

Muutos kohti markkinaliberalismia oli alkanut jo 1980-luvun lopulla. Vuonna 1987 pääministeri Harri Holkeri piti kuuluisan puheensa Suo-

men rehtoreille. Hän julisti, että perinteinen sosiaalinen tasa-arvo ei riitä. Tarvitaan ”uutta tasa-arvoa”, jonka mukaan jokaisella on oikeus saada koulussa ”lahjojensa ja kykyjensä mukaista” opetusta. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996a; 1996b). Näin luotiin perustelu 2000-luvun niin kutsutulle koulushoppailulle ja painotetun opetuksen erikoisluokille. Ne lisäsivät merkittävästi koulujen välistä ja koulujen sisäistä eriarvoisuutta. Peruskoulu ei ollut enää samalla tavalla yhteinen kuin aikaisemmin. 2010-luvulla peruskoulu alkoi lohkoutua. (Seppänen & Rinne 2015).

Toinen muutoksen merkki oli uuden Opetushallituksen *Ehdotus opetuksen rakennepohjelmaksi* (OPH 1992). Ohjelman mukaan suomalaisesta koulutuksesta oltiin tekemässä ”henkisesti ja rakenteellisesti joustava, omavastuista yksilöllistä osaamista korostava, toiminnallisesti hajautettu sekä asiakaslähtöinen ja tulosvastuinen” ja ”yksittäisistä oppilaitoksista muodostuvien verkkomaisten oppimisareenoiden” järjestelmä (OPH 7, 8). Uudessa koulutusjärjestelmässä opiskelu perustuisi ”henkilökohtaisiin opinto-ohjelmiin ja niiden opiskelutavasta riippumattomiin suoriin” (OPH 7) ja eteneminen tapahtuisi ”luokka-asteista riippumatta omien edellytysten mukaisesti” (OPH 27). Hallinnon kannalta katsottuna koulutusjärjestelmä olisi ”strategisesti integroitu, ohjauksellisesti ja taloudellisesti hajautettu sekä asiakaslähtöinen” (OPH 7). Opetuksen kulttuuri ja käytännöt tulisi muuttaa ”omavastuista oppimista suosivaksi” (OPH 8).

Opetushallituksen ohjelma korosti, että koulutuksen ”julkinen rahoitus olisi sidottava tuloksiin” (OPH 20) ja säädöksistä olisi poistettava ”esteet opetuspalveluiden ostamiselle ja myymiselle” (OPH 28). ”Pienten ja kalliiden oppilaitosten lakkauttaminen olisi tarpeen” (OPH 14) ja toimintaa tehostettaisiin ”yhdistämällä ja lakkauttamalla tuloksellisuuden kannalta heikkoja toimipisteitä” (OPH 28). ”Tavoitteena olisi muodostaa nykyisiä suurempia, tarjonnaltaan monipuolisempia ja kehityskykyisempiä kouluja ja oppilaitoksia” (OPH 20). Valtio vetäytyisi pääsääntöisesti ylläpitäjätehtävistä, ja ylläpito siirrettäisiin ”kuntien ja muiden ylläpitäjien kanssa neuvotellen pääosin kuntien ja yksityisten hoitoon” (OPH 20, 29). Lama kuitenkin lykkäsi nämäkin suunnitelmat 2010-luvulle.

Nina Nivanahon (2024, 3) väitöstutkimus osoittaa, että yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit ovat viime vuosina tulleet suomalaiseseen peruskoulutukseen erityisesti digitalisaation sekä julkisen ja yksityisen sektorin tiivistyneen yhteistyön myötä:

”Tämän kehityksen seurauksena yksityinen sektori osallistuu nyt entistä laajemmin ja monimuotoisemmin peruskoulutukseen ja sen käytäntöihin. Tutkimuksen tulokset paljastavat koulutusalan toimijoiden moninaisia ja osin ristiriitaisiakin näkemyksiä siitä, missä määrin ja millaisia yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseja tulisi sisällyttää osaksi peruskoulutusta. Tutkimus osoittaa, että osa suomalaisista koulutusalan toimijoista näkee koulutuksen kaupallisenä hyödykkeenä eli tuotteena tai palveluna, joka voi sisältää myös voitontavoittelua. Nämä näkemykset ilmentävät uusliberaaleja rationaliteetteja ja niihin pohjautuvia periaatteita, joissa koulutus nähdään ensisijaisesti taloudellisen voiton lähteenä ja kansallisena kilpailuetuna.”

Hallinnon hajakesittäminen, koulun yksinkertaistaminen ja sen toimintaympäristön unohtaminen käyvät erityisen myrkyllisiksi, kun ne yhdistyvät markkinaliberalistiseen eetokseen. Suomalainen peruskoulu on 2010-luvulla päätynyt pyörteeseen, jossa innovaatiopuhe, kunnianhimoinen opetussuunnitelmareformi ja monet samanaikaiset hanke- ja muutosprosessit ovat muokkaamassa harhaista mielikuvaa koulun siloisesta arjesta. Eduskunnan, ajatuspajojen ja etujärjestöjen puheenvuoroissa näyttää vallitsevan liikuttava yksimielisyys siitä, että meillä ”on kyllä ollut” erinomainen koulu, mutta se on ”jäänyt jälkeen” muun yhteiskunnan kehityksestä. Koulun tulee ”avautua maailmalle” ja ”seurata aikaansa” hyödyntämällä työelämän uusia toimintatapoja sekä teknologisia innovaatioita. Koulu on uudistettava perustuksia myöten ja ”vain taivas on kattona” kun ”puretaan koulu, rakennetaan kylä” ja jossa ”tarvitaan tiikerinloikka digitalisaatioon”. (Saari 2020)

Kun yhteiskunnan ajatellaan koostuvan vain erillisistä yrityksistä ja niiden institutionaalisista sovellutuksista, koulu on helppo nähdä yrityksenä

muiden joukossa ja siltä on lupa vaatia mitä tahansa markkinamenestystä. Samalla kansainvälinen ”edubisnes” pyrkii luomaan uudet ja valtavat markkinat julkisen koulun ympärille ja sisään (ks. esim. Seppänen, Kiesi, Lempinen & Nivanaho 2023; Seppänen, Thrupp & Lempinen 2020; Seppänen, Lempinen, Nivanaho, Kiesi & Thrupp 2020). Erityisesti ylikansalliset teknologiajätit ovat 2010-luvulta alkaen sijoittaneet kouluun Suomessakin merkittävästi. Minna Lindgrenin vuonna 2020 ilmestynyt dystopinen romaani *Aina on Toivoa* antaa hyytävän kuvan koulusta, jossa ”avoimen jakamisen ideologialle perustuvassa oppimisen alustataloudessa asiakasarvio on keskeinen tekijä siinä, minkä palvelun koululaiset oppiseteleinen valitsivat”.

Yritys synteetiksi – Peruskoulun tie ulos ja ylös valtaisassa kulttuurisessa murroksessa

Mikä sitten olisi meidän politiikkasuosituksemme koulutussosiologeina tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa ja ajassa, jossa valtaisan kulttuurisen muutoksen vaikutuksia kukaan ei kykene arvaamaan? Digi-, AI- ja some-maailman nousu, paheneva ilmastomuutos ja lajikato sekä lisääntyneet sodat ja väkivalta ovat tekijöitä, jotka haastavat radikaalisti kaikki olemassa olevat demokraattiset ratkaisut ja rakenteet.

Mitä tahansa maailmasta ajatellaan, melkoisen varmana voi pitää sitä, että koulutuksen hallinnolliseen desentralisaatioon, koulun yksinkertaistamiseen, sen toimintaympäristön unohtamiseen ja markkinaliberalistiseen eetokseen perustuvat koulutusreformit ovat tuomittuja epäonnistumiseen jo ennalta. Sellainen uudistussuunnitelma olisi epäilemättä osa ongelmaa, ei osa ratkaisua. On löydettävä aivan uusi lähestymistapa.

Olemme esittäneet neorealistisena tai jopa dynaamisena konservatiivisena vaihtoehtona nykyiselle menolle (Simola 2002; 2012; 2017; Simola, Hansen, Lanan, Niemelä, Nikkola, Saari & Säntti 2021) niin kutsuttua syventymisen koulua. Se perustuisi ensinnäkin voimallisten tietojen ja taitojen

opiskeluun (Young 2007; Muller & Young 2019; Niemelä 2022; Niemelä & Marjokorpi 2024), toiseksi turvallisen ja jokaista arvostavan opiskeluyhteisön luomiseen (Kronlöf, Simola & Simola 2024; Simola 2023a) sekä kolmanneksi vaatimisen ja kunnioittamisen sekä välittämisen pedagogiikkaan (Simola, Bernelius, Vartiainen, Paakkari, Norola, Juvonen & Soisalo 2015).

On ajateltavissa, että syventymisen koulussa käyvät yhteen koulun niin historiallis-sosiaaliset rajoitteet ja perinteen todistamat mahdollisuudet kuin myös sen moraaliset tehtävät oppilaitaan, heidän vanhempiaan ja yhteiskuntaa, oikeastaan koko ihmiskuntaa kohtaan (vrt. Arendt 1954; Sobe 2023). Koulun pakollisuus, joukkomuotoisuus ja valikointivelvollisuus paitsi rajoittavat myös mahdollistavat ja lopulta suorastaan vaativat, että hyvä koulu on suhteellisen autonominen, opetus on järjestelmällistä, opettajalla on auktoriteettia ja koulu on kaikille yhteinen. Nämä vaatimukset ovat tänään kaikkea muuta kuin itsestäänselvyksiä.

Nykyaikainen länsimainen koululaitos luotiin 1800-luvun alussa yhdistämään hajanaisia kansakuntia, joista oli muodostumassa kansallisvaltioita. Kansakunnat muodostuivat kirjaimellisesti eri aikaa elävistä, eri kieltä puhuvista ja eri uskontoja tunnustavista ihmisistä. Yhteisen koulun integroiva funktio on tulossa yhä tärkeämmäksi, kun ihmiset ovat yhtäältä globaalin massamedian yhtenäistämiä, mutta toisaalta yksilöinä yhä vapaampia omien mieltymystensä mukaisesti valintoihin. Näennäisen paradoksaalisesti lasten ja nuorten yksilöllisyysskin tarvitsee oppivelvollisuuskoulussa toteutuakseen yhteisöllisyyttä ja opettajaa.

Koulun suhteellinen autonomia merkitsee opiskelun tilan suojaamista ja rauhoittamista. Suurin uhka ei tänään ehkä tulekaan levottomasta nuorisokulttuurista tai valtiovallan hallinnollisista toimista, vaan kansainvälisen edubisneksen voimakkaasta pyrkimyksestä luoda uusi ja valtava markkina julkisen koulun ympärille ja sisään. Yhä yksilökeskeisemmässä myöhäismodernissa ajassa opettajan auktoriteetti tai aikuisuus on kyseenalaistettu. Monilla muilla aloilla, joita koulun oletetaan heijastelevan, myönnetään avoimesti johtajuuden merkitys menestymisen edellytyksenä ja koroste-

taan hyvän johtajan piirteitä. Oppivelvollisuuskoulussa opettajajohtoisuus on perusteltua. Opettajan auktoriteetti ei kuitenkaan voi enää perustua perinteeseen eikä myöskään karismaan, vaan pikemminkin luottamukseen. Auktoriteettia on voitava tutkia kriittisesti, sillä se on aina vallankäyttöä. Oppilaiden ja vanhempien on voitava uskoa, että opettaja on oppilaittensa puolella ja opettaa elämän kannalta olennaisia tietoja ja taitoja. Sitä paitsi on muistettava, että opettajajohtoisuus on eri asia kuin opettajakeskeisyys.

Tulevaisuuden yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksista ollaan varsin yksimielisiä: listaan kuuluvat muun muassa luovuus, kriittinen ajattelu, esiintymistaidot, kulttuurinen osaaminen, empatia, oppimaan oppiminen, kyky ymmärtää merkityksiä, ratkoa ongelmia, arvioida tiedon ja prosessien laatua kriittisesti. Oli lista millainen tahansa, syventymisen koulu, jossa lapset ja nuoret hiljentyvät ja keskittyvät opiskelemaan elämän ihmeitä luotettavan aikuisen johdolla ja yhdessä vertaistensa kanssa, toteuttaa nuo tulevaisuuden vaatimukset varmasti paremmin kuin yhä nopeammin vaihtuvia muotivirtauksia seuraileva imitaation koulu.

Mikä sitten on synteessimme eli tie ulos rapautuneesta peruskoulupolitiikasta, jota neljä teesiämme yllä kuvasivat? Ensinnäkin tarvitaan desentralisaation kritiikkiä ja järkevää hallinnollista resentralisaatiota: julkista koulua on voitava valvoa, kehittää ja korjata myös keskitetysti. Toiseksi koulun kompleksisuus on otettava uudella tavalla vakavasti. Tämän tulisi johtaa uudistusten tieteelliseen seurantaan ja tutkimustiedon osoittamien ja myös väistämättömien virheiden korjausliikkeisiin. Kolmanneksi tarvitaan selkeää ja tietoista markkinaliberalismin torjumista. Se tarkoittaa ennen kaikkea koulun historiallisen ja elintärkeän suhteellisen itsenäisyyden tunnustamista ja suojelua. Neljänneksi koulun yhteiskunnallis-historiallinen ja institutionaalinen toimintaympäristö on nähtävä kaikkien uudistuspyrkimysten kontekstina ja siirryttävä kohti jonkinlaista syventymisen koulua.

Mutta vielä lopuksi tarvitaan peruskoulun valikointivelvollisuuden radikaalia uudelleenarviointia. Oppilasarvostelun jatkuva kiristäminen ja numeroarvostelun ulottaminen yhä alemmas heikentää koulun yhteisöl-

lisyden edellytyksiä ja kärjistää yksilöiden välistä kilpailua. Se lisää myös yksinäisyyden kokemista ja koulukiusaamista (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015; Juva 2019; Uusikylä 2024). Se synnyttää uudeleen koulutusjärjestelmän, josta peruskoulun luomisella pyrittiin pois. Suomi kadottaa lahjakkuusreservejään pelkästään koulumenestyjien ja kilpailuhenkisten vanhempien kannattaman arvostelun kiristämisen ansiosta. Sen paremmin kouluväki kuin tavalliset vanhemmatkaan eivät kaipaa arvostelun kiristämistä, joka on ollut kasvava trendi 1990-luvulta lähtien.

Helsingin Sanomat kiinnitti pääkirjoituksessaan 3.5.2024 huomiota vertailevaan tutkimukseen, joka kertoi siitä, että vain 63 % helsinkiläisistä 15-vuotiaista saattoi kuvitella jonain päivänä opiskelevansa korkeakoulussa, kun muissa maissa keskimäärin 84 % ajatteli tekevänsä niin (OECD 2024). Suomalainen peruskoulu näyttää siis tuhlanneen peruskoulun ydinperinnön: miten saada lapset uskomaan oppimiseensa ja koulutukseen, toivoon paremmasta, ja miten saada kansakunnan kaikki lahjakkuuspotentiaalit yhteiseen käyttöön. Jo nyt Suomi on jäänyt jälkeen OECD-maiden keskiarvosta korkeakouluopiskelijoiden ikäluokkaosuudessa.

Arvioinnin ympärille yhä tiukemmin kiertynyt koulukulttuuri on monessa mielessä ongelmallinen. Arviointi vaatii opettajilta paljon ajallisia resursseja ja koko ajan varpaillaan oloa siitä, osuuko arviointi oikeaan. Tunnolliset oppilaat tuntevat puolestaan yhä varhaisemmin stressiä koulumenestyksestään ja arviointikoneiston miellyttämisestä. Kokeissa huonosti menestyvien oppilaiden tulee puolestaan valita, kumpaan he ensisijaisesti uskovat: omaan huonouteensa vai koulun merkityksettömyyteen. Kumpikin ratkaisu toimii kehnosti: tuhoaa itsetunnon tai kadottaa koulun mielen. Miten siis suhtautua valikointiin ja sen perustana olevaan arviointiin, jotka ovat koulutuspoliittisia valintoja, mutta myös kasvava osa nykykoulun ongelmakenttää?

Ehdotamme, että on aloitettava keskustelu seuraavasta suuresta koulu-uudistuksesta peruskoulun ja oppivelvollisuuden laajentamisen jälkeen: on vakavasti harkittava *numerus clausuksesta* luopumista ja siirtymistä keskieu-rooppalaiseen käytäntöön, jossa tietyn kouluasteen läpäiseminen oikeuttaa

pääsyyn seuraavalle asteelle. Tämä merkitsisi sitä, että kaikki peruskoulun hyväksyttävästi suorittaneet pääsisivät lukioon tai ammatilliseen koulutukseen ja myös kaikki ylioppilaat pääsisivät korkeakoulutukseen. Tämä johtaisi jatkuvan numeroarvostelun ja -arvioinnin tarpeen vähenemiseen ja huomion kiinnittämiseen olennaiseen: siihen, mitä on opittava ja osattava, jotta seuraavalle kouluasteelle siirtyminen olisi mahdollista.

Kirjallisuus

- Antikainen, Ari., Rinne, Risto. & Koski, Leena. 2021. *Kasvatussociologia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Arendt, Hannah. 2006. The crisis in education. Teoksessa Arendt H. (Ed.), *Between past and future: Eight exercises in political thought*. (pp. 170–193). Penguin. (Original work published 1954)
- Broady, Donald. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Cuban, Larry. 2013. *Inside the black box of classroom practice: Change without Reform in American education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Dale, Roger, Kazepov, Yuri, Robertson, Susan & Rinne, Risto. 2016. Scales, Discourses and Institutions in the Governance of Educational Trajectories in Europe. Teoksessa A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato & R. Dale (Eds.) *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, policy and practice*. London & New York: Bloomsbury Publishing, pp. 55–74.
- Fullan, Michael. 1994. *Muutosvoimat: Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Huilla, Heidi. 2022 *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Juva, Ina. 2019. *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. University of Helsinki Faculty of Educational Sciences Helsinki Studies in Education 58.
- Juvonen, Sara. 2024. *School in society: Teachers enacting the purposes of education*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. 1984. *Kulttuuris-sociologia näkökulmia kasvatukseen*. *Kasvatus* 15 (4), 252–260.
- Kivinen, Osmo, Rinne Risto & Kivirauma, Joel. 1984. *Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 11. 57 s.
- KM. 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II: Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 3/1952. Helsinki: Valtioneuvosto
- Kosunen, Sonja, Juvonen, Sara, Huilla, Heli & Peltola, Marja. 2024. *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus
- Kronlöf, Anna, Simola, Antti & Simola, Hannu. 2024. *Koulurauhan toteutuminen vaatii oppilasturvallisuuslakia. Yhteiskuntapolitiikka* 89(2024), 192–199.
- Luoma, Tiina. 2024. *Eriytyvät pedagogiset oikeudet. Etnografinen tutkimus kaupunkikoulussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 186.
- Muller, Johan & Young, Michael. 2019. *Knowledge, power and powerful knowledge re-visited*. *Curriculum Journal* , 30 (2) pp. 196–214.
- Niemelä Mikko A. & Marjokorpi, Jenni. 2024. *Millaista tietoa koulussa tarvitaan? Katsaus powerful knowledge -käsitteen suomenkieliseen käyttöön*. *Tiede & edistys*, 49(3), 14–38.
- Niemelä, Mikko A. 2022. *Knowledge-Based Curriculum Integration: Potentials and Challenges for Teaching and Curriculum Design*. Helsingin yliopisto Helsingin yliopisto.
- Nivanaho, Nina. 2024. *Suomalaisen peruskoulun yksityistäminen ja kaupallistaminen koulutusalan toimijoiden näkökulmasta*. Turku: Turun yliopisto.
- Norris, Nigel, Asplund, Roger, MacDonald, Barry, Schostak, John & Zamorsky, Barbara. 1996 *Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta*. *Arviointi 1996/11*. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD. 2024. *Survey on Social and Emotional Skills (SSES)*
- OKM. 2024. *Peruskoulun tulevaisuustyö -hanke 1.2.2024-31.12.2025*.
- OPH. 1992. *Opetushallituksen ehdotus opetustoimen rakenneohjelmaksi*. Helsinki: Opetushallitus.

Ozga, Jenny, Dahler-Larsen, Peter, Segerholm, Christina & Simola Hannu (Eds.). 2011. *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*. London: Routledge

Piattoeva, Nelli, Rinne, Risto, Centeno, Vera. & Suominen, Olli. 2018. *Governance by data circulation? The production, availability, and use of national large-scale assessment data*. Teoksessa J. Kauko, R. Rinne & T. Takala (ed.) *Politics of Quality in Education: A Comparative Study in Brazil, China and Russia*. London: Routledge, 115-136.

Popkewitz, Thomas. S. 1991. *A political sociology of educational reform. Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.

POPS. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. KM 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Puustinen, Mikko, Säntti, Janne. & Simola, Hannu. 2022. Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research* 116, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>

Rinne, Risto & Kivinen, Osmo. 1985. Koulu toimintaympäristönä. *Psykologia* 20 (5), 323–328

Rinne, Risto & Vuorio-Lehti, Minna. 1996a. Toivoton unelma. Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. *Opetushallituksen tutkimuksia 2/1996*. Helsinki: Opetushallitus. 190 s.

Rinne, Risto & Vuorio-Lehti, Minna. 1996b. Tasa-arvon suuri masuuni. Muistutuksia 1960- ja 1970-lukujen peruskoulukeskustelusta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa. Opetushallituksen julkaisuja 1/1996*, 36–65.

Rinne, Risto, Kivinen, Osmo & Kivirauma, Joel. 1985. *Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 105.

Rinne, Risto, Kivirauma, Joel & Klemelä, Kirsi. 2004. (toim) *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203.

Rinne, Risto, Klemelä, Kirsi, Tuittu, Anne & Virta, Arja. 2011. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211. 318 s.

Rinne, Risto, Silvennoinen, Heikki & Varjo, Janne. 2021. Kansallinen koulutuspolitiikka ylikansallisten hallintamallien paineessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat*. Kasvatussosiologian vuosikirja 3. Kasvatustieteen tutkimuksia 83. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 41–72.

Rinne, Risto. 1984a. *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, Annales Universitatis Turkuensis C: 44.

Rinne, Risto. 1984b. Opetussuunnitelma utopiana. *Kasvatus* 15 (2), 88–93. Rinne, Risto. 1986. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. *Kasvatus* 17 (5), 361–171. Rinne, Risto. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa? Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 95–128.

Rinne, Risto. 2008. The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland. *Policy Futures in Education* 6 (6), 665–680.

Rinne, Risto. 2020. The Unintended Consequences of Governance of Education at a Distance through Assessment Standardisation. Teoksessa Zajda, J. (toim.) *Globalisation, Ideology and Education Reforms - Emerging Paradigms. Globalisation. Comparative Education and Policy Research Vol. 20*. Amsterdam: Springer, 25–42.

Rinne, Risto. 1988. Has Somebody Hidden the Curriculum? The Curriculum as a Point of Intersection between the Utopia of Civic Society and the State Control. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (Eds.) *Research Frames of the Finnish Curriculum*. Helsinki: University of Helsinki, Research Reports of the Department of Teacher Education 53, 95-116.

Saari, Antti. 2020. *Koulun puolustus*.

Seppänen Piia, Kiesi Ida, Lempinen Sonja. & Nivanaho Nina. 2023. Businessing around comprehensive schooling. Teoksessa Thrupp M., Seppänen P., Kauko J. & Kosunen S. *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Ss. 137–153. Taylor and Francis.

Seppänen, Piia, Kalalahti, Mira Rinne, Risto & Simola, Hannu (toim.). 2015. *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatustieteen tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Seppänen, Piia, Rinne, Risto, Kosunen, Sonja & Kauko, Jaakko. 2018. *Declining PISA*

results in Finland and the reconstruction of projections. Teoksessa F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (eds.) (2018) *PISA for scandalization, PISA for projection.* Seppänen, Piia, Thrupp, Martin, Lempinen, Sonia. 2020. Edu-business in Finnish schooling. Teoksessa (Eds.) Anna Hogan & Greg Thompson. *Privatisation and Commercialisation in Public Education: How the Public Nature of Schooling is Changing.* Ss. 101–118. Seppänen, Piia. & Rinne, Risto. 2015. Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 68, 23–58. Seppänen, Piia., Lempinen, Sonia, Nivanaho, Nina, Kiesi, Ida & Thrupp, Martin. 2020. *Edu-bisnes peruskoulussa: Kohti ”eduekosysteemiä”.* *Kasvatus* 51, 2, 95–112.

Simola, H. (2021) Dekontekstualisaation lyhyt historia. Dekontekstualisaatio kasvatus-tieteessä –teemanumero. *Kasvatus* 52 (4), 378–385.

Simola, H. Varjo, J & Rinne, R. (2015) Vasten valtavirtaa. Teoksessa Simola, H. (2015) *Koulutusihmeen paradoksit.* Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino. Ss. 263–293.

Simola, Hannu, Bernelius, Venla, Vartiainen, Heidi, Paakkari, Antti, Norola, Meri, Juvonen, Sara & Soisalo, Laura. 2015. Hyvin toimivan lähikoulun salaisuus. Teoksessa J. Kulonpalo (toim.) *Työkaluja metropolialueen kehittämiseen.* Kaupunkitutkimus ja metropolipolitiikka -ohjelma 2010–2015. Helsinki: Helsingin kaupunki. Ss. 115–123

Simola, Hannu, Hansen, Petteri., Lanas, Maija, Niemelä, Mikko, Nikkola, Tiina, Saari, Antti & Sääntti, Janne. 2021. Koulua pitää kehittää kouluna eikä muotivirtausten mukaan. *Kanava* 49 (5), 17–23.

Simola, Hannu, Kauko, Jaakko, Varjo, Janne, Kalalahti, Mira & Sahlström, Fritjof. 2017. *Dynamics in Basic Education Politics - Understanding and Explaining the Finnish Case.* London: Routledge.

Simola, Hannu, Rinne, Risto, Varjo, Janne & Kauko, Jaakko. 2013) The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy* 28(5), 612–633.

Simola, Hannu, Rinne, Risto, Varjo, Janne, Pitkänen, Hannele & Kauko, Jaakko. 2009. Quality assurance and evaluation (QAE) in Finnish compulsory schooling: a national model or just unintended effects of radical decentralisation? *Journal of Education Policy* Vol. 24, No. 2, 163–178

Simola, Hannu, Seppänen, Piia, Kosunen, Sonja & Vartiainen, Heidi. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) (2015) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka,* ss. 87–121. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68.

Simola, Hannu. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle.* Helsinki: University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research 137.

Simola, Hannu. 2000. Firmly bolted into the air: Wishful rationalism as a discursive basis for educational reforms? Teoksessa Ball, S. J., (Ed.) (2000). *Sociology of Education. Major Themes, vol. IV* London: Routledge / Falmer. Pp. 2112-2138. (Ensikerran julkaistu 1998 by *Teachers College Record*, 99(4),731–757

Simola, Hannu. 2002. Ilmaan propattu - toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen luomo – Retoriikka, politiikka ja arviointi.* Pp. 55–73. Tampere: Tampere University Press.

Simola, Hannu. 2002. Millainen olisi riittävän hyvä koulu? Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) *Onks' ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä,* ss. 182–200. Helsinki: Tammi.

Simola, Hannu. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. *Kasvatus* 35(1), 91–98.

Simola, Hannu. 2005. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455–470.

Simola, Hannu. 2010. 芬蘭的PISA奇蹟—對於教學及師資教育的一些歷史暨社會學評論 [The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4)2005, 455–470.] Uudelleenjulkaistu kiinaksi teoksessa T. Van Doan & M. Hwang (Eds.) *Educational theory and practice in Finland.* Taipei: The National Institute of Educational Resource and Research (NIOERAR), Taiwan.

Simola, Hannu. 2012. 'PISAn ihme' – suomalaisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa Kettunen, P. ja Simola, H. (toim.) *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia. Osa III: Tiedon ja osaamisen* (ss. 435-440). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Simola, Hannu. 2013. El milagro Finlandés de PISA: Observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado. *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado* 17 (2), 153-169.

Simola, Hannu. 2015a. *The Finnish education mystery – Historical and sociological essays on schooling in Finland*. Abingdon: Routledge.

Simola, Hannu. 2015b. *Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.

Simola, Hannu. 2017. Suomalainen koulu on taitekohdassa. *Kanava* 45(1), 6–11. Ks. myös

Simola, Hannu. 2020. Koulun muuttamisen antinomiat - Koulutusososiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus*, 51 (2), 114–129.

Simola, Hannu. 2023a. Onko yhteisöllinen oppivelvollisuuskoulu mahdollinen? Koulutusososiologinen näkökulma. Helsingin OAY:n lehti *Rihveli* 2/2023, 40–47.

Simola, Hannu. 2023b. *Pisan opetukset*. *Kanava* 51(2), 6–12.

Simola, Hannu & Rinne, Risto. 2011. Education Politics and Contingency. Belief, Status and Trust behind the Finnish PISA Miracle. Teoksessa M. Pereyra, H.-G. Kotthoff & R. Cowen (toim.) *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publisher, 225–244.

Simola, Hannu & Rinne, Risto. 2013. *Politiques éducatives et contingence: croyance, statut et confiance dans le miracle finlandais de PISA. Recherches en Education* Nr 16, 20-37.

Sobe, Noah W. 2023. What if children are not the future? How to support educational possibility. *Possibility Studies & Society*. Volume 1, Issue 1-2, June 2023, Pages 211-215.

Svingby, Gunilla. 1979. *Från läroplanspoesi till klassrumverklighet*. Malmö: Liber.
Tyack, Davis & Cuban, Larry. 1995. *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Lontoo: Harvard University Press.

Uusikylä, Kari. 2023. Koulukilpailun seuraukset ovat lapsille vaarallisia. *Helsingin sanomat* 4.9.2024.

Valtioneuvosto. 2024. PISA-lasku haastaa koulun ja yhteiskunnan.

Varjo, Janne, Rinne Risto & Simola, Hannu. 2016. *Arvioida ja hallita: perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 70.

Varjo, Janne, Simola, Hannu & Rinne, Risto. 2013. Finland's PISA Results: an analysis of dynamics in education politics. Teoksessa H.-D. Meyer and A. Benavot (Eds.) *PISA, Power and Policy: The Role of International Benchmarking in the Emerging Global Education Governance System. Institutional and Policy Perspectives*. Albany: SUNY Press

Volmari, Saija, Reder, Trine Juul & Hörmann, Bernadette. 2024. *Scientification or political legitimation? Tracing the concepts of evidence and context in Nordic school reforms. Comparative Education*.

Volmari, Saija, Jaakko, Anturaniemi, Juho & Santos, Íris. 2022. Evidence and Expert Power in Finnish Education Policy Making: The National Core Curriculum Reform. Teoksessa Karseth, B., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (eds.). *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy: A Comparative Network Analysis*. Palgrave Macmillan, p. 115-148.

Volmari, Saija. 2024. Global Dynamics and Emerging Spaces: Expert Power, Policy Assemblages, and Evidence-based Policymaking in Nordic Education Reforms. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Young, Michael. 2007. *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.