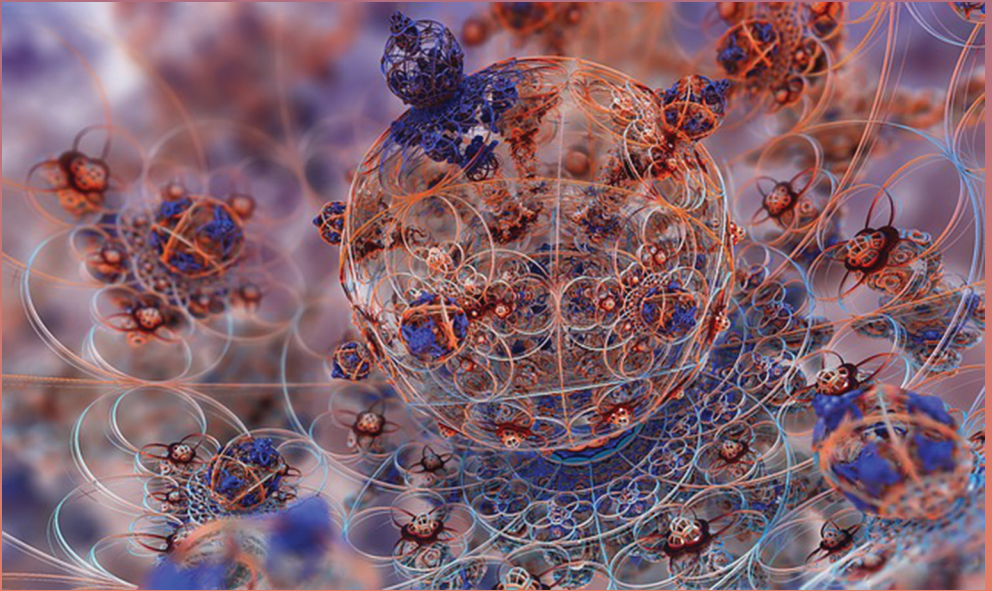


SIIRTYMIÄ JA AJAN MERKKEJÄ KOULUTUKSESSA

Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia



Toimittaneet
Tero Autio, Liisa Hakala ja Tiina Kujala

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa

SIIRTYMIÄ JA AJAN MERKKEJÄ KOULUTUKSESSA

Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Toimittaneet
Tero Autio, Liisa Hakala ja Tiina Kujala





Tämä teos on lisensoitu Creative Commons
Nimeä-EiKaupallinen-EiMuutoksia 4.0
Kansainvälinen -lisenssillä

Copyright ©2019 Tampere University Press ja tekijät

Kannen kuva
geometry, TheDigitalArts, Pixabay

Graafinen suunnittelu ja taitto
Sirpa Randell

ISBN 978-952-359-009-0 (nid.)
ISBN 978-952-359-008-3 (pdf)
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Sisällys

Esipuhe 9

Johdanto

Sivistyksestä ja tiedosta kompetenssiin, osaamiseen ja taitoihin. Opetussuunnitelmateoreettinen ja -historiallinen katsaus 27
Tero Autio

Osa I

Tieto ja sivistys antiikista globaaliin

Klassisesta sivistyksestä ihmisyyden, kasvatuksen ja hyvän elämän perustana 65
Sauli Salmela

Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma 99
Antti Saari & Esko Harni

Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä 121
Raisa Foster, Arto O. Salonen & Sami Keto

What happen to (curriculum) critical theory? The need to go
above and beyond neoliberal rage without avoiding it 145
João M. Paraskeva

Osa II

Opetussuunnitelmapolitiikan historiallisia ja ajankohtaisia painotuksia

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition
muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle 189
Eeva-Leena Onnismaa & Maiju Paananen

Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä 221
Erja Vitikka & Marjo Rissanen

Selkeät tavoitteet, hallittu opetus. Opetussuunnitelma-
ajattelun tavoitediskurssien historiaa 247
Antti Saari

Osa III

Tiedonaloja ajassa

Kokonaisopetus yleissivistävän oppimisen edistäjänä 273
Kauko Komulainen & Mari Leijamaa

Taidekasvatus ja monilukutaito 297
Martina Paatela-Nieminen & Reijo Kupiainen

Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Välineitä vai toisin ajattelua?	319
<i>Saila Poulter</i>	

Osa IV

Korkeakoulupolitiikka muutoksessa

Kiihdyttävä yliopisto	349
<i>Kristiina Brunila</i>	

The knowledge-competence tension in the context of the European university curriculum restructuring. The case of Lithuania	377
<i>Rūta Petkutė</i>	

Opetussuunnitelma-ajattelu ja -käsitteet korkeakoulututkimuksessa	411
<i>Johanna Annala, Jyri Lindén & Marita Mäkinen</i>	

Osaamisperustaisuuden rakentuminen ammattikorkeakoulussa. Opetussuunnitelmateoreettista jäsentelyä	439
<i>Tiina Laajala</i>	

Kirjoittajat	469
--------------	-----

Esipuhe

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia jatkaa sitä teoreettista, käytäntöä informoivaa opetussuunnitelmakeskustelua, joka käynnistyi vuonna 2017 julkaistussa ensimmäisessä suomenkielisessä opetussuunnitelmatutkimusta (Curriculum Studies) käsittelevässä kirjassa. Teoksessa Autio, Hakala & Kujala (toim.) 2017 *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* keskiössä oli *Kansainvälistyvää opetussuunnitelmatutkimusta kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien äyllisenä ja poliittisena resurssina* tarkastelevan johdantoluvun lisäksi kolme teemaa. Nämä olivat suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun historiaa, opettajankoulutuksen diskurssien jännitteisyys ja monipuolistaminen sekä opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana ja toteuttajana.

Tässä kirjassa tarkastelu laajenee kohti uusia ajankohtaisia teemoja. Kirjan esipuheen ja johdantoartikkelin *Sivistyksestä ja tiedosta kompetensseihin, osaamiseen ja taitoihin – opetussuunnitelmateoreettinen ja -historiallinen katsaus* jälkeiset muut 14 vertaisarvioitua artikkelia jakaantuvat teemoiltaan seuraavasti: Osa I Tieto ja sivistys antiikista globaaliin, Osa

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 9–24.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

II Opetussuunnitelmapolitiikan historiallisia ja ajankohtaisia painotuksia, Osa III Tiedonaloja ajassa sekä Osa IV Korkeakoulupolitiikka muutoksessa. Edellisen teoksen lailla nyt käsiteltävät teemat edustavat opetussuunnitelmatutkimuksen kolmea toisiinsa kietoutuvaa orientaatiota: opetussuunnitelmateoriaa, kasvatuksen ja koulutuksen historiallista ulottuvuutta sekä itse opetussuunnitelma-asiakirjoihin liittyviä kysymyksiä.

Kansallinen koulutuksen maisema ei ole irrallinen globaaleista kehityskuluista. Tästä huolimatta suomalaisen koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikan on nähty kuin ihmeen kaupalla välttyneen toistaiseksi koko muun maailman vallanneen ylikansallisen, yhdysvaltalaislähtöisen koulutuspolitiikan ajureilta, kuten standardoinnilta, opettajien tilivelvollisuudelta sekä koulutuksen yksityistämiseltä ja kaupallistamiselta¹. Vallitseva ylikansallinen asetelma sisältää suoraan tai implisiittisesti monia tiedon käsitteen ympärille liittyviä oletuksia sekä teoreettisia ja poliittisia ratkaisuja, jotka ovat osoittautuneet koulutusinstituutiota syvästi vahingoittaviksi. Näin on tapahtunut myös maissa, joiden koulutukselliset ja opetussuunnitelmalliset perusparametrit ovat Suomen tavoin alun perin omaksuttu englanninkielisen maailman näkemyksille lähes vastakkaisesta eurooppalaisen sivistystradition leiristä.

Suomalaista opetussuunnitelma-ajattelua on pidetty yleisesti kahden länsimaisen, lähtökohdiltaan ja esioletuksiltaan toisistaan eriävän opetussuunnitelmatradition, saksalaisperäisen *Bildung/Didaktiikan* ja anglo-amerikkalaisen *curriculumin* sekoituksena. Kuitenkin myös suomalaisessa koulutuspolitiikassa *Bildung/Didaktiikka* on ajautunut entistä ahtaammalle oppimisteorioiden jäsentämän curriculumin ja sen poliittisen aisaparin uusliberalismin puristuksessa. Tämä näkyy tänä päivänä erityisen selkeästi korkeakoulupolitiikassa (ks. Osa IV Korkeakoulupolitiikka muutoksessa), mutta myös kaikilla muilla koulutusasteilla.

Ilmeisestä globaalista marginaaliasemastaan huolimatta *Bildung/Didaktiikka* tavataan pitää edelleen koulutuksen, kasvatuksen ja opetussuunnitelman ikään kuin kadotettuna mittapuuna. Esimerkiksi Pasi Sahlbergin (2011) voi nähdä viittaavan kehittämällään ilmaisulla *Global*

¹ On kuitenkin huomionarvoista, että suomalaisessa varhaiskasvatuslaissa ei ole, toisin kuin esimerkiksi perusopetuslaissa ja lukiolaissa, kirjausta siitä, että koulutusta ei saa järjestää taloudellisen voiton tavoittelemiseksi.

Education Reform Model ”GERM”² – reformivirus, joka tuhoaa koulutuksen – sivistysteoreettisen opetussuunnitelman kadottamiseen. Koulujen kilpailuttaminen, opetussuunnitelman standardisointi, opettajien ja oppilaiden tilivelvollisuus, tilivelvollisuuteen liittyvä testaaminen ja muu kontrolli sekä koulutuksen yksityistäminen ja kaupallistaminen, ovat esimerkkejä tämän asiantuntijoiden, median ja poliitikkojen välityksellä leviävän reformiviruksen oireista (Sahlberg 2011; 2012). Angloamerikkalainen curriculum-traditio, muun muassa mitattavine tavoitteineen ja testauskulttuureineen, näyttäytyy koulutuspoliittisessa päätöksenteossa hallinnollisesti houkuttelevana ja vastaansanomattomana (ks. Saari tässä teoksessa). Huomaamatta jää se, että opetussuunnitelmallisten siirtymien myötä, samalla kun puretaan aiempia sitoumuksia, kiinnitytään uusiin – tavalla, joiden seuraukset voivat olla kohtalokkaita koulutusjärjestelmän kokonaisuunnistumisen kannalta.

Opetussuunnitelmalliset lähtökohdat ja valinnat realisoituvat muun muassa niinä kehitysehtoina, jotka muodostavat ihmisyyteen kasvun puitteet julkisesti organisoidussa institutionaalisessa kasvatuksessa (ks. Autio tässä teoksessa). Ne realisoituvat myös siinä, millaisena opettajan työ tai hänen roolinsa nähdään. Suomalaisesta näkökulmasta opettajan rooli curriculum-traditiossa näyttäytyy vieraalta. Traditio ei tunnista autonomisen – ajattelevan, kriittisen ja eettisesti sitoutuneen – opettajan roolia opetussuunnitelmaprosessissa, eikä koulutyössä yleisemmin.

Curriculumissa opettajan tehtävä on opetussuunnitelman implementointi. Erityisen huomion traditiossa saakin opettajille kohdennettu tukimateriaali ja sen kehittäminen (Westbury 1998). Toisin kuin curriculumissa Bildung/Didaktikassa, etenkin sen pohjoismaisissa versioissa, on perinteisesti korostettu opettajien korkeatasoista koulutusta ja sen mahdollistamia itsenäisiä pedagogisia ratkaisuja (Autio 2017; Erss 2017). Opettajan ja oppilaan välinen suhde nähdään pedagogisena suhteena, jota ohjaa opettajan ammatillinen etiikka. Opettajat ovat tietoisia omasta vastuustaan ja toimiensa seurauksista opiskelijoille. (Künzli 1998.) Bildung/Didaktikassa vapauden aspekti on lähtökohtaisesti sisäänkirjoi-

² Englanninkielinen käsite ”germ” kääntyy tässä yhteydessä suomeksi taudinaiheuttajaksi, virukseksi.

tettu opettamiseen; opettamiseen ja erityisesti hyvään opettamiseen kaikilla koulutusjärjestelmän tasoilla liittyy aina sisäinen ja subjektiivinen elementti. Tällainen curriculumia kontrastoiva näkemys opettajuudesta on ollut yksi suomalaisen koulutusjärjestelmän menestystekijä. Se saa myös tukea kansalaisilta. Kansainvälisen vertailun (Global Teacher Status Index 2018) mukaan noin yhdeksän kymmenestä suomalaisesta osoittaa luottamusta opettajiin³. Opettajia pidetään myös työteliinä, älykkäinä ja huolehtivaisina (GTSI 2018). Samanaikaisesti kuitenkin – oireellisesti – opettajien autonomiaa koetellaan mitä erinäisimmin keinoin suomalaisen koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla.

Vaikka suomalaista koulutuspolitiikkaa on pidetty globaalisti poikkeuksena (esim. Hargreaves 2015; Ravitch 2015), se ei ole ollut immuuni ylikansallisille kehityskuluille. Vuonna 2018 julkaistussa artikkelissaan *Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa* Tervasmäki ja Tomperi tekevät näkyväksi muun muassa Sipilän hallituksen (2015–2019) ilmeistä kiirettä koulutusjärjestelmän uudistuksiin liittyvissä toimissa sekä työ- ja elinkeinoelämän voimakasta vaikutusta näiden uudistusten taustalla. Tämä hallitus kohdisti lyhyessä ajassa laajoja uudistuksia niin varhaiskasvatukseen, perusopetukseen, ammatilliseen koulutukseen, lukioon kuin korkeakoulutukseen ja tieteeseen. Sipilän hallituksen koulutuspoliittisissa linjauksissa ja koulutusreformissa on ollut nähtävissä aiempaa intensiivisempää sulautumista ylikansallisiin kehityskulkuihin, joita on (koulutus)politiikan tutkimuksessa tunnistettu laajalti kautta 2000-luvun. (Tervasmäki & Tomperi 2018.)

Tero Autio (tässä teoksessa) nostaa esiin Zygmunt Baumanin TINA (There Is No Alternative) -normin. Koulutuksen yhteydessä historiallisesti pitkän TINA-normin sisällöllisenä representaationa voidaan nähdä globaaliksi *suureksi opetussuunnitelmaksi* tiivistyvä angloamerikkalaisen curriculumin ja uusliberalismin vahva liitto, joka pyrkii ohjelmoimaan ja ehdollistamaan koulutuksen maailman Aution sanoin ”laaja-alaisen, sivistyksellisen koulutus- ja opetussuunnitelmastrategian sijaan kädes-

³ Global Teacher Status Index 2018 (GTSI 2018) on Varkey Foundation’in toteuttama ja se perustuu 35 maassa toteutettuun kyselytutkimukseen. GTSI 2018 kattoi seuraavat opettajaryhmät: alakoulun opettajat (primary school teachers), yläkoulun opettajat (secondary school teachers) ja rehtorit (head teachers).

tä-suuhun tyyppiseen, välittömiin markkina- ja työelämätarpeisiin ja sen edellyttämiin *taitoihin ja kompetensseihin* reagoivaan strategiaan”. Curriculum-traditiossa ei pyritäkään kieltämään yhteiskunnan ja sen eri intressiryhmien tarpeiden vahvaa vaikutusta opetussuunnitelmiin (Erss 2017).

2000-luvulla varteenotettavina informoivina tahoina kansallisiin opetussuunnitelmareformeihin on livahtanut ylikansallisten organisaatioiden kuten OECD:n (The Organisation for Economic Co-operation and Development) ohella uusia toimijoita. Yksi tällainen toimija, jonka intressit ovat vahvan liiketaloudellisia, on organisaatio P21 (Partnership for 21st Century Skills⁴). Tämän Yhdysvalloissa lukuisissa osavaltiossa toimivan muun muassa tehokkaalla viestintästrategialla ja aggressiivisella toimeenpanostrategialla vaikutusvaltaansa lisäämään pyrkivän tahon jäsenenä on ollut tietotekniikka-alan yrityksiä ja muita yrityksiä (esim. Intel, Pearson, PITSCO ja Crayola) sekä muita yhteistyöjärjestöjä (esim. National Board for Professional Teaching Standards sekä Journalism Education Association). Vuonna 2002 perustetun koalition – liike-elämän edustajien, koulutuksesta vastaavien johtajien ja poliittisten päätöksentekijöiden – tarkoituksena on ollut identifoida 2000-luvun edellyttämiä (työelämä) taitoja opetuksen keskiöön. Näiden taitojen implementoinnin tueksi on myös kehitetty muun muassa seitsemänportainen malli erillisene oppiaineen, joka auttaa koulujen johtoa toiminnan suunnittelussa ja monitoroinnissa (ks. Battelle for kids).

Tämä ja muut vastaavat mallit korostavat implisiittisesti opettajan opetussuunnitelman passiivista, ei-autonomista vastaanottajan asemaa (amerikkalainen näkemys opettajasta ”systeemin agenttina” (Westbury 1998) ja testipistemäärien nostajana). Curriculumissa ei vain oppilas vaan myös opettaja ovat opetussuunnitelman vastaanottajia (vrt. Erss 2017). OECD ja P21 ovat osaltaan vaikuttaneet muun muassa siihen, että on alettu epäillä, missä määrin oppiaineittain jäsenneetyt tavoitteet voivat ohjata koulutyötä tai varmistaa tulevaisuudessa tarvittavaa ”osaamista” (ks. Halinen & Jääskeläinen 2015, 27). Tässä arvovapaana tarjoutuvassa näkemyksessä, joka

⁴ Organisaatiota P21 käsittelevä teksti on luettu 28.5.2018. Sivuston tuolloinen Internet-osoite (<http://www.p21.org/>) johtaa nykyään sivustolle <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>, jonka sisältö ei sellaisenaan vastaa aiempaa sivustoa.

arvatenkaan ei koske *the three R's* (reading, writing and arithmetic), sivuutetaan se, miten laaja-alainen ja syvälinen perehtyneisyys tieteenaloihin resonoi persoonallisen kasvun kanssa samalla tuottaen älyllisiä, tiedollisia ja moraalisia resursseja. Tätä prosessia taitoihin ja kompetensseihin perustuva välineellinen opetussuunnitelma ei tavoita. Kuten Rūta Petkutėn (ks. Petkutė tässä teoksessa) aineiston informantti toteaa: ”*in my opinion, the most important objective is this sort of individualist who understands him/herself and has noble concerns for the sake of general good.*” (Justas, historian)

Bildung/Didaktiikan ideat ja niiden informoima koulutuspolitiikka, opetussuunnitelmatyö ja opetuksen käytäntö ei ole itsestäänselvyys vaan jotakin aktiivisesti silmällä pidettävää ja vaalittavaa. Tämä haastaa kasvatustieteilijät ja koulutuksesta vastaavat tahot, opettajankoulutus ja opettajat mukaan lukien, reagoimaan koulutuspolitiikkaa ehdollistaviin kehityskulkuihin tuottamalla historiallisesti, teoreettisesti ja poliittisesti perusteltua kritiikkiä ja vastapuhetta – pyrkimys, jonka pohjalle myös käsillä oleva teos on rakentunut.

Kirjan aloittaa Tero Aution johdantoartikkeli *Sivistyksestä ja tiedosta kompetensseihin, osaamiseen ja taitoihin – opetussuunnitelmateoreettinen ja -historiallinen katsaus*. Kiehtovassa, asioiden välisiä keskinäisyhteyksiä kirkkaasti näkyväksi tekevässä artikkelissaan Autio tarkastelee nykyistä globaalin koulutuksen kriisiä, sen lähtöpisteitä ja sen opetussuunnitelmateoreettista rakentumista ja realisoitumista. Instrumentalisiin, psykometriikkaan ja uusliberalismin maailmanjärjestykseen kiinnittyvän angloamerikkalaisen opetussuunnitelmaparadigman asema näyttäytyy tämän päivän käytännössä kiistattomalta. Samalla eurooppalainen sivistysajattelua, demokratiaa sekä koulutuksen moraalista ja älyllistä luonnetta painottava Bildung-opetussuunnitelmatraditio on siirtynyt muutamissa vuosikymmenissä koulutuspoliittiseen marginaaliin – niin sen syntysijoilla Saksassa kuin sen muilla perinteisillä vaikutusalueilla, kuten Ruotsissa. ”Sivistykselle, laaja-alaiselle opetussuunnitelmalle ja hyvin koulutetun, ammatillista vapautta ja yhteiskunnallista luottamusta nauttivan opettajan mielikuvalle on, Suomea toistaiseksi lukuun ottamatta, työlästä löytää ”ostovoimaa ja markkinarakoa” uusliberalismin autoritaarisessa ja läpi-

kaupallisessa globaalissa nykytodellisuudessa”, toteaa Autio. Tekstissään Autio rinnastaa havahduttavasti globaalia kulttuurista, poliittista ja koulutuksellista nykytilaa toisen maailmansodan jälkipyykin synnyttämän Frankfurtin Koulukunnan teorioihin ”autoritaarisen persoonallisuuden”, ”puolisivistyksen”, totuuden ja tiedon tavoittelun vähättelyn ja näitä seuraavan (ääri)populismin kulttuurisista kehitysehdoista.

Kirjan ensimmäisen osan (Osa I) teema on *Tieto ja sivistys antiikista globaaliin*. Artikkelissa *Klassisesta sivistyksestä ihmisyiden, kasvatuksen ja hyvän elämän perustana* Sauli Salmela tarkastelee sivistyskäsitteeseen sisältyä. Länsimaisen sivistysteorian ja -historian syvällisesti tunteva Salmela käsittelee tekstissään ensin lyhyesti sivistystä suomen kielessä. Tämän jälkeen artikkelissa tehdään perusteellinen katsaus länsimaisen sivistyksen kehtoon antiikin Kreikkaan, kreikkalaisten filosofien ja niiden keskeisten käsitteiden ja ideoiden pariin, jotka ovat informoineet kahden ja puolen vuosituhannen ajan eurooppalaista kasvatusta ja koulutusajattelua. *Bildungin* voimistama antiikin perintö ”paidea”, jolla objektiivisena arvona tarkoitetaan eettistä ja tiedollista autonomiaa, johon kasvatuksella pyritään, ei ole laisinkaan menettänyt ajankohtaisuuttaan. Salmelan teksti on tärkeä puheenvuoro sivistyksen ydinsisällöstä ajassa, jossa sivistykseen liitetään merkityssisältöjä, jotka enää vain etäästi, jos lainkaan, muistutavat niitä ajatuksia ja ideoita, joita käsitteeseen on historiallisesti liitetty.

Seuraava *Tieto ja sivistys antiikista globaaliin* -teemaan liittyvä artikkeli on Antti Saaren ja Esko Harnin kirjoittama *Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma*. Artikkelin perustuu *Ennen ja Nyt. Historian tietosanomat* -verkkolehdeissä aiemmin julkaistuun (2016/3) samannimiseen artikkeliin. Artikkelissaan Saarni ja Harni tarkastelevat englantilaisen yhteiskuntateoreetikko Herbert Spencerin opetussuunnitelma-ajattelua ja sen vaikutusta yhdysvaltalaiseen opetussuunnitelmadiskurssiin (*curriculum*) 1800-luvun lopulta alkaen. Spencerin mukaan klassisen humanistisen sivistyksen sijaan koulutuksen keskeisenä tavoitteena tulisi olla sellaisten tietojen tarjoaminen, jotka mahdollistavat yksilön selviämisen ja terveellisen elämän teollisessa yhteiskunnassa. Spencer onkin vaikuttanut siihen, että kysymystä siitä, mikä on

kaikkein tärkeintä tietoa koulutuksen yhteydessä, on alettu peilata paitsi 'tieteellisessä' rekisterissä myös arvoneutraalina näyttäytyviin yhteiskunnan tarpeisiin ja työelämässä tarvittaviin taitoihin. Vaikka toisaalla tapahtuneet kehityskulut eivät ole yksi yhteen suomalaisten kehityskulkujen kanssa, spenceriläinen ajattelu on vaikuttanut myös suomalaiseen opetus-suunnitelma-ajatteluun ja opetussuunnitelmaan.

Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä -artikkelissaan Raisa Foster, Arto O. Salonen ja Sami Keto käsittelevät ekosiaalisten ongelmien kohtaamista sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä. Kasvattaminen ekososiaaliseen sivistykseen ja oikeudenmukaisuuteen ohjaa muutokseen kohti nykyistä kestävämpää tulevaisuutta, mihin myös voimassa olevat eri koulumuotojen opetussuunnitelmat ottavat kantaa. Artikkelissa esiin tuotu pelkästään ympäristökasvatuksellista näkökulmaa laajempi lähestymistapa korostaa muun muassa modernin ajan itsestäänselvyyksinä pitämiemme rakenteiden kriittistä tarkastelua sekä rohkaisemista paremman tulevaisuuden kuvittelemiseen. Kirjoittajat korostavat, että kouluun haasteena on irrottautua vallalla olevien hyvän elämän tavoittelun tapojen toisintamisesta sekä toimia suunnannäyttäjänä ja muutoksentekijänä.

Jos ajattelempa sivistustraditiota jonakin, jossa sen alkuperäinen merkitys *Bildung* on dynaaminen ajassa ja paikassa, historiallisesti ja maantieteellisesti vaihteleva ja liikkuva *signifier*, João M. Paraskevan englanninkielinen artikkeli *What happen to (curriculum) critical theory? The need to go above and beyond neoliberal rage without avoiding it* epäilyksettä liittyy tähän traditioon. Länsimainen, valkoista elitismii ja rodullis-etnistä ylemmyyttä henkivä sivistyskäsitys – *Eurocentrism* – ja sen Amerikka-vetoinen muuntautuminen vaihtoehdottomaksi koulutusglobalisaatioksi ja uudeksi kolonialismiksi rakentavat Paraskevan artikkelin kriittisen ristivaloituksen. Paraskevan ajasta ja paikasta toiseen matkusteleva, kulttuurisia, yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä eroja herkästi rekisteröivä opetussuunnitelmateoria – *Itinerant Curriculum Theory* – edustaa länsimaista sivistysdiskurssia kriittisesti arvioivaa, sitä korjaavaa ja täydentävää, dynaamisesti ja valppaasti reagoivaa kosmopoliittista sivistyspuhetta. Tässä yhteydessä koulutus ja opetussuunnitelma määrittyvät sosiaalisesti, poliittisesti ja

taloudellisesti oikeudenmukaisemman, vaihtelua standardoinnin sijaan tunnistavan ja tunnustavan elämän ja yhteiskunnan johtotähtenä globaalissa todellisuudessa. Paraskevan eloisasti rönsyilevät tutkimukselliset havainnot kietoutuvat ja palaavat aina hänen avoimesti ilmaiseamaansa kysymykseen koulutuksen perustehtävästä. Hänelle koulutus asettuu niin paikallisena kuin globaalina, yksilöllisenä ja kollektiivisena oikeutena tiedon ja tasa-arvon vuorovaikutukseen vaihtoehtona nykyisen uusliberaalin konteksteistaan irrotettujen ”taitojen ja kompetenssien” – tietoa jo käsitteenä vieroksuvalle – populistiselle ja autoritaariselle koulutus- ja elämänpolitiikalle.

Kirjan toisen osan (Osa II) teema on *Opetussuunnitelmapolitiikan historiallisia ja ajankohtaisia painotuksia*. Suomalaisen varhaiskasvatuksen rakenteet ovat 2010-luvun aikana muuttuneet monella tavoin, ei vähiten sen vuoksi, että varhaiskasvatus ja sen suunnittelu ja ohjaus siirtyivät vuonna 2013 osaksi koulutusjärjestelmää. Eeva-Leena Onnismaa ja Maiju Paananen tarkastelevat luvun ensimmäisessä artikkelissa *Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle* niitä vaiheita, joiden kautta nykytilanteeseen on edetty. Kirjoittajat tekevät Schiron opetussuunnitelmaideologioita hyödyntäen opetussuunnitelmien analyysissään näkyväksi niitä oletuksia, joita liitämme kasvatukseen ja sen tehtävään yhteiskunnassa. Vasta kun oletukset on tehty näkyviksi, ne voivat olla demokraattisen keskustelun ja arvioinnin kohteena.

Luvun toisessa artikkelissa keskiössä on suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä. Artikkelissaan *Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä* Opetushallituksessa työskentelevät Erja Vitikka ja Marjo Rissanen perehdyttävät lukijaa suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamiseen ja opetussuunnitelman luonteeseen sekä suomalaiseen opetussuunnitelmajärjestelmään. Osana edellisiä tekstissä käsitellään vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen prosessia sekä paikallistason opetussuunnitelmatyötä. ”Suomessa ei ole kansallista opetussuunnitelmaa, jota sellaisenaan noudatettaisiin koko maassa, kuten oli 1970-luvun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II”, muistuttavat kirjoittajat viitaten paikallistason opetussuunnitelma-

työn vapausasteisiin ja merkittävyyteen. Kansainvälisesti tarkasteltuna suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä onkin hyvin pitkälle hajautettu. Kattavan yleiskuvan aiheestaan rakentavassa tekstissä tuodaan myös esiin koulutuksellisen tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden nimissä jopa koulutusjärjestelmien kokonaisuunnistumisen näkökulmasta merkityksellinen jännite opetussuunnitelman ohjaavuuden ja paikallistason vapausasteiden / opettajan autonomian välillä.

Luvun viimeisessä artikkelissa lukija viedään itsestään selvänä pidetyin ja juuri siitä syystä kiinnostavan aiheen äärelle. Artikkelissaan *Selkeät tavoitteet, hallittu opetus – opetussuunnitelma-ajattelun tavoitediskurssien historiaa* Antti Saari tarkastelee angloamerikkalaisen curriculum-perinteen mukaista tavoitediskurssia 1900-luvun puolivälistä nykypäivään. Ajatus siitä, että opetusta on aina suunniteltava tavoitteet edellä, on kyseenalaistamaton osa arkiymmärrystämme. Sillä, että olemme tulleet ajattelemaan näin, on kuitenkin oma erityinen historiansa, jonka tarkastelu on artikkelin ydintä. Tarkastelu ulottuu myös Suomeen. Ajassa taaksepäin katsoen vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tavoiteohjaava diskurssi on ilmeinen. Tänä päivänä sen lähtökohtia on löydettävissä myös korkeakoulutuksesta, sen ”linjakkaasta opetussuunnitelmatyöstä”. Artikkelin päättyy toisin ajatteluun kutsuvaan tiivistykseen tavoiteorientoituneen opetussuunnitelmadiskurssin usein osoitetuista vaaroista.

Kirjan kolmannen osan (Osa III) teema on *Tiedonaloja ajassa*. Tiedonalälähtöisyyteen perustuva oppiainejakoisuus on kestänyt aikaansa suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Samanaikaisesti sen rinnalla on kulkenut ajatus oppiainerajoja ylittävästä, eheytyä painottavasta tai ilmiöistä kumpuavasta opetuksesta. Artikkelissaan *Kokonaisopetus yleissivistävän oppimisen edistäjänä* Kauko Komulainen ja Mari Leijamaa käsittelevät tiedonalälähtöisyyteen perustuvan oppiainejakoisen kokonaisopetuksen yleissivistäviä vaikutuksia. Opettajien ja oppilaiden välistä rikasta vuorovaikutusta kokonaisopetus-teeman parissa kuvataan havainnollisin esimerkein. Kirjoittajat tiivistävät, että oppimisen ja arvioinnin ainoat realistiset lähtökohdat ovat todellisuutta systemaattisesti selittävässä ja it-

seään koko ajan korjaavassa tieteesä, sen tiedonaloissa, niihin pohjaavissa oppiaineissa sekä näiden integraatiossa.

Esteettinen dimensio on historiallisesti ollut hyvin keskeinen kasvat-
tus- ja opetus suunnitelmateorioissa. Erityisen ajankohtaiseksi tämän ulot-
tuvuuden tekevät pyrkimykset kaventaa ja standardisoida opetus suunnit-
telmaa tavoilla, jotka toisaalta koettelevat koulutuksellista tasa-arvoa ja
toisaalta korostavat kasvatuksen produktiivisuutta sen prosessiluonteen
sijaan. Monilukutaito on yksi perusopetuksen opetus suunnitelmauudis-
tuksen myötä erityisesti opettajankoulutuksessa kiinnostusta herättänyt
käsite. Martina Paatela-Niemisen ja Reijo Kupiaisen artikkelissa *Taidekas-
vatus ja monilukutaito* tarkastellaan taidekasvatukseen kehitettyä inter-
tekstuaalista menetelmää ja sen yhteyttä mediapedagogiikkaan. Taidetta
ei tässä kontekstissa nähdä tekijä-teos-traditiossa, vaan painopiste siirtyy
merkitysten tarkasteluun tekstien maailmassa. Taidekasvatukseen kehi-
tetty, tekstien välinen (intertekstuaalinen) menetelmä, on osittain rinnak-
kainen monilukutaidon pedagogiikan kanssa täydentäen sitä. Opetukseen
kehitetty malli soveltuu sekä käytännön kuvataiteen didaktiikan opetuk-
seen aikuisopiskelijoille että kuvataiteen ja monilukutaidon opetukseen
kouluissa.

Uskonnonopetuksen roolista, tehtävästä ja muodosta on keskusteltu
Suomessa koko yleissivistävän koulun olemassaolon ajan. Tällä hetkel-
lä katsomuskasvatukseen (uskonto ja elämäkatsomustieto) kohdistuu
yhteiskunnan maallistuesssa erityisiä muutos paineita, myös poistamisen
vaateita. Saila Poulter artikkelissaan *Katsomuskasvatuksen yhteiskunnal-
linen tehtävä – välineitä vai toisin ajattelua?* toteaa, että sekularistisissa
kansalaisuustarkasteluissa kansalaisuuden katsomukselliseen perustaan
liittyvät kysymykset pyritään sivuuttamaan tai sijoittamaan rajatusti yk-
silön privaatin elämän alueelle, kun niitä tulisi tarkastella osana laajempia
rakenteellisia, yhteiskunnallisia ja historiaan liittyviä näkökulmia. Kir-
joittaja kuitenkin korostaa, että katsomuskasvatus ei ole pelkästään tietty-
jen yhteiskunnallisten kykyjen tai ”kansalaistaitojen” edistämistä. Sillä on
muuta laajoja sivistyksellisiä, kulttuurisia ja spiritualiteettiin liittyviä teh-
täviä, jotka tähtäävät ihmisoikeuksien ja uskonnon vapauksien hengen täy-

simittaiseen toteutumiseen. Parhaimmillaan katsomuskasvatusta voi tukea transformatiivisen ajattelun kehittymistä, antaa välineitä ajatella toisin.

Kirjan neljännessä teemassa (Osa IV), *Korkeakoulupolitiikka muutoksessa*, tarkastellaan korkeakoululaitoksen siirtymiä niin yksilöiden kokemuksina omasta työstään korkeakoululaitoksessa kuin instituutioiden opetussuunnitelmakemityksen näkökulmasta. Kuten Tero Autio johdantoluvussa toteaa, perinteisesti vapaa akateeminen koulutus ja tutkimus on runsaan parin vuosikymmenen ajan ollut intensiivisemmäksi käyvän yritys-elämästä tulevan hallintajärjestyksen, uusliberalistisen *New Public Management*'in, organisatorisesti jäsentämää ja kontrolloimaa. Kristiina Brunilan artikkelissa *Kiihdyttävä yliopisto* fokus on korkeakoulutusta ja erityisesti yliopistoja koskevassa uusliberalistisessa hallinnassa, siinä, miten kyseinen hallinta puhuttelee yliopistojen tutkija-opettajia. Artikkelin aineistona on kirjoittajan ja kollegan yhdessä ja kirjoittajan itsenäisesti tuottamat niin sanotut fiktiiviset tarinat, joiden pohjana on akateemisen uran eri vaiheissa olevilta tutkija-opettajilta kerätyt tarinat siitä, millaista on työskennellä yliopistossa. Tarinat tekevät näkyväksi muun muassa numerovaltaan liittyen kaiken arvokkaana ja merkityksellisenä pidetyn kiteytymistä määrään laadun sijaan sekä keskeneräisyyden ja korvattavissa olemisen tunnetta. Tulkinnaassa käytetyt teoreettiset käsitteet tavoittavat tarkkanäköisesti sitä hallintaa, joka kietoutuu osaksi tutkija-opettajien subjektiviteetteja kiihdyttävässä yliopistossa. Artikkelissa painottuvat vahvasti ihmisten emotionaaliset kokemukset ja siksi artikkeli onkin hyvin puhutteleva.

Tehostamisen ja työelämän tarpeita palveleva opetussuunnitelmien uudistamisvaade on kohdistunut koko Euroopan laajuiseen korkeakoulukenttään vuonna 1999 solmitun Bolognan sopimuksen myötä, jota myös Rūta Petkutė englanninkielisessä artikkelissaan *The knowledge-competence tension in context of the European University curriculum restructuring – the case of Lithuania* käsittelee Liettuan korkeakoulujen näkökulmasta. Tarkastellessaan yliopistojen opetussuunnitelmauudistuksia Petkutė tuo keskeisenä havaintona esiin, miten osaamisperustaiset ja työelämäkompetensseja tuottavat opetussuunnitelmat ovat muuttaneet perustavanlaatuisesti käsitystä (tärkeän) tiedon olemuksesta. Artikkelissa esitellään eri

yliopistojen ja eri tieteenalan harjoittajien haastatteluissa esiin nousutta ristiriitaisuuden ja vieraantumisen kokemusta, jota opetussuunnitelmauudistus herätti. Humboldttilaiseen sivistysyliopistoon sitoutuneet tutkijat ja opettajat tulisi kirjoittajan mukaan nähdä oman tieteenalansa opetussuunnitelma-asiantuntijoina ulkopuolisten määrittelijöiden sijaan.

Johanna Annalan, Jyri Lindénin ja Marita Mäkisen artikkeli *Opetussuunnitelma-ajattelu ja -käsitteet korkeakoulututkimuksessa* perustuu vuonna 2016 teoksessa *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice* julkaistuun tutkimukseen *Curriculum in higher education research*. Tässä suomenkielelle muokatussa artikkelissa lähtökohtana on kiinnostava jännite: samanaikaisesti kun opetussuunnitelmatutkimus on painottunut yhä voimakkaammin managerialismin ja uusliberalististen virtausten kritiikkiin ja etääntynyt (korkea)koulutuksen yhteiskunnallisista ja toiminnallisista reaalihaasteista, praktinen ja kehittämiseen painottuva opetussuunnitelma keskustelu näyttäytyy itseriittoisena eikä tunnu edes kaipaavan historiallista, poliittista tai yhteiskunnallista analyysiä tai kontekstualisointia. Kirjoittajat esittelevät artikkelissaan meta-analyysin korkeakoulujen opetussuunnitelmaa koskevien tutkimustekstien taustalla vaikuttavasta opetussuunnitelma-ajattelusta ja niistä käsityksistä, jotka opetussuunnitelmatyötä ovat ohjanneet. Aineistona on käytetty systemaattisen haun tuloksena löytynyttä 62 tieteellistä artikkelia, mikä tekee analyysistä ja sen pohjalta syntyneiden tulosten pohdinnasta ainutkertaisen yhteenvedon korkeakoulujen opetussuunnitelmatyön taustalla piilevistä käsityksistä. Analyysi osoitti, että vaikka opetussuunnitelmasta ei ole korkeakoulutuksessa eikä korkeakoulutusta tutkivien piirissä jaettua tulkintaa, yhteneväisiä käsityksiä eri toimijoiden opetussuunnitelmatyön perustana on silti havaittavissa.

Luvun *Korkeakoulupoliittikka muutoksessa* viimeisen artikkelin keskiössä on ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma. Artikkelissaan *Osaamisperustaisuuden rakentuminen ammattikorkeakoulussa – opetussuunnitelmateoreettista jäsentelyä* Tiina Laajala tarkastelee erään ammattikorkeakoulun sisäistä osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen prosessia. Tekstissä esitetään kirjoittajan kokoaman ryhmäkeskusteluihin pohjautuvan aineiston analyysissä muodostuneita ope-

tussuunnitelmatyön tulkintarepertuaareja sekä opetussuunnitelmalle rakentuneita tulkintarepertuaareja. Tutkimustulokset heijastavat kohtaamattomuutta muutoksen vaiheessa olevan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman ja opettajien omaan työhön liittyvien käsitysten välillä. Kuten kirjoittaja toteaa, osaamisperustaisen opetussuunnitelman jalkautuminen ammattikorkeakouluihin kytkeytyy kysymyksiin opettajan autonomiasta sekä opettajan rooliin opetussuunnitelman kehittäjänä ja opiskelijan oppimisen ohjaajana. Artikkelissa päädytään monipuolistamaan osaamisperustaista keskustelua tarkastelemalla sen perusajatuksia sivistysteorian viitekehyksessä. Laajalan tärkeä, olennaiseen keskittyvä sivistysteoreettinen tarkastelu tarjoaa teoreettisia välineitä välttää tutkijoiden esiin nostamaa ajautumista osaamisperustaisuuden yksinkertaistavaan ja kritiikittömään tulkintaan. Samalla se nostaa uudella tavalla keskusteluun muun muassa opettajan roolin, jonka pedagoginen jäsennys on vielä vähäistä osaamisperustaisuuden yhteydessä käytävässä keskustelussa, kuten kirjoittaja toteaa.

Lähteet

- Autio, T. 2017. Johdanto: kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien äyllisenä ja poliittisen resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 17–58.
- Battelle for Kids. 2019. Our approach. <http://battelleforkids.org/networks/edleader21-network/our-approach>. Luettu 1.9.2019.
- Erss, M. 2017. Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 193–221.
- Global Teacher Status Index 2018. 2018. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>. Luettu 24.3.2019.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.
- Hargreaves, A. 2015. Foreword to the first edition. Unfinished business. Teoksessa P. Sahlberg, Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland? (2. painos). New York: Teachers College Press, xii–xix.
- Künzli, R. 1998. The common frame and the places of Didaktik. Teoksessa B. B. Gündem & S. Hopmann (toim.) Didaktik and/or Curriculum. An International dialogue. New York: Peter Lang, 47–78.
- Partnership for 21st Century Skills. 2018. <http://www.p21.org/>. Luettu 28.5.2018.
- Ravitch, D. 2015. Foreword to the second edition. An alternative universe. Teoksessa P. Sahlberg, Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland? (2. painos). New York: Teachers College Press, xi–xii.
- Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. 2012. How GERM is infecting schools around the world? <https://pasisahlberg.com/text-test/>. Luettu 9.2. 2019.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala

- Tervasmäki, T & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. niin & näin 2. <http://netn.fi/node/7333>. Luettu 15.2. 2019.
- Westbury, I. 1998. Didaktik and Curriculum Studies. Teoksessa B. B. Gudem & S. Hopmann (toim.) Didaktik and/or Curriculum. An International dialogue. New York: Peter Lang, 47–78.

Helsingissä 31.10.2019

Tero Autio, Liisa Hakala ja Tiina Kujala

Johdanto

*Neither the life of an individual
nor the history of a society can be
understood without understanding
both*

(C. Wright Mills)

*Every action we take is political,
and is already within a set of norms
that are acting upon us, and in
ways that we cannot always know
about*

(Judith Butler)

Sivistyksestä ja tiedosta kompetensseihin, osaamiseen ja taitoihin

Opetussuunnitelmateoreettinen ja -historiallinen katsaus

Tero Autio

Suuret muutokset kansainvälisessä politiikassa heijastuvat nopeasti ja radikaalisti koulutukseen kuten vuoden 1957 Sputnik-shokki Yhdysvalloissa osoitti. Sisäisten koulutusreformien ohella se johti nopeasti OECD:n perustamiseen, josta sittemmin on tullut keskeinen globaali toimija koulutus-, opetussuunnitelma- ja opettajankoulutuspolitiikan suunnan näyttäjänä. Sveitsiläinen kasvatustieteilijä ja opetussuunnitelmateoreetikko Daniel Tröhler (2011) puhuu kylmän sodan suorista, radikaaleista vaikutuksista koulutukseen, opetussuunnitelmateoriaan ja pedagogiikkaan. Tröhler'in mukaan Yhdysvaltain tekemät koulutusreformit muokkasivat kylmän sodan luonnetta itseään (*The educationalization of the Cold War*).

Toinen suuri maailmanpoliittinen mullistus, joka on yhteydessä Sputnik-shokin jälkeisiin tapahtumiin, oli Neuvostoliiton romahtaminen 1991. Tällöin sosialismin ja kapitalismin ideologinen kamppailu näytti tu-

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 27–62.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

levan lopulliseen päätepisteeseensä. Neuvostoliiton vaikutuksesta pulloon vangittu amerikkalainen ”kapitalismin henki” (ks. Weber 1992) vapautui euforisella paineella ja samalla liberalismi ja kapitalismi aloittivat metamorfoosin, jonka koulutusta koskevat vaikutukset heijastuvat tänä päivänä joka puolella maailmaa. Markkinatalous ja sen poliittinen liittolainen liberalismi kokivat alkuperäisten intentioidensa vastaisen radikaalin epä-vapaan, autoritaarisen käänteen ja tämä ulkopuolelta tiukkeneva kontrolli, monitorointi ja arviointi ovat myös koulutuksen arkea joka puolella maailmaa – Suomen peruskoulutusta toistaiseksi lukuun ottamatta (*Finnish exceptionalism*).

Näihin kehityslinjoihin liittyy olennaisesti kansallisvaltion merkityksen suhteellistuminen suureen maailmanlaajuiseen kokonaisprosessiin, globalisaatioon, joka on epäilyksettä väkevin muutosvoima hyvässä ja pahassa tämän päivän kansojen ja ihmisten todellisuudessa. Kansallisvaltiot eivät kuitenkaan ole häviämässä historian hämäriin pitkälle nähtävissä olevassa tulevaisuudessa, vaikka niiden toiminnat ja päämäärät muodostavat pikemminkin valtioiden ja alueiden välisiä verkostoja kuin suvereenieja kansallisia yksiköitä. Globalisaatioon liittyy myös erilaisten nationalististen ja populististen poliittisten liikkeiden nousu vastustamaan globalisaation yhdenmukaistavaa painetta, joka tuottaa samanaikaisesti edistystä mutta myös uusia, syvästi eriarvoistavia jakoja.

Globalisaatio itsessään on monipuolisempi liike kuin mitä sen arkihavaintoihin ja mediaan perustuvan ymmärryksen perusteella voisi olettaa. Manfred Steger (2009, 11) tunnistaa neljä globalisaation empiiristä ulottuvuutta: taloudellisen, poliittisen, kulttuurisen ja ekologisen globalisaation sekä viidentenä dimensiona ideologisen globalisaation, joka hänen mukaansa leimaa neljää ensin mainittua. Ideologinen ulottuvuus on Stegerin mukaan kyllästetty erilaisilla globalisaation ilmiötä koskevilla normeilla, väitteillä, uskomuksilla ja narratiiveilla. Nick Couldry (2012) täsmällisempi ehdotus on, että dimensioiden rinnakkain elon sijaan niiden kesken vallitsee valtasuhde, jossa taloudellinen globalisaatio perusfunktiona ja siihen liittyvien poliittisten ja kulttuuristen valtamekanismien väli-

tyksellä itse asiassa imeytyy keskeiseksi osaksi ideologista globalisaatiota. Tämä näkökulma oikeuttaa puhumaan taloudellisesta globalisaatiosta myös ideologisena ja poliittisena konstruktiona, uusliberalismina, joka pyrkii uskolonialismin tapaan maailmanlaajuisesti määrittämään ja merkitsemään normeillaan ja puhetavoillaan poliittista, kulttuurista ja ekologista globalisaatiota.

Globalisaation asettama historian ja nykyisyyden uusi vuorovaikutteinen dynamiikka, sen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen koulutuksen eri tasoilla, politiikoissa, teorioissa ja käytännöissä, on keskeinen osa nykyistä kansainvälisesti vilkasta kosmopoliittista opetussuunnitelmatutkimusta, jossa opetussuunnitelma ymmärretään koulutuksen organisatorisena ja älyllisenä keskuksena. Teoreettisen keskustelun kansainvälinen tarve ja arvostus nousevat useista globalisaation aiheuttamista perinteisen kansallisen kontekstin ylittävistä koulutuksen ilmiöistä. Näiden ymmärtäminen edellyttää käsitteellisiä kosmopoliittisia hahmotuksia, joita empiirinen tutkimus ei yksin kykene tavoittamaan ja eksplikoimaan. Maailma ja sen mukana kasvatuksen ja koulutuksen realiteetit kansallisen koodin avautumisen myötä muuttuvat tavalla, jonka käsittäminen empiiristen seikkojen rekisteröinnin ohella edellyttää robustin, historiallisesti informoidun teoretisoinnin ja käsitteellisten intuitioiden, tutkimusmielikuvituksen ja assosiaatioiden apuja (Autio 2017a; Chin-Kin Lee & Kennedy 2017).

Globalisaatioteoreetikko ja sosiologi Ulrich Beck (2000, 23–24) arvioi, että yksilön ja yhteiskunnan välinen dynamiikka koulutuksen ja opetussuunnitelman peruslähtökohtana on radikaalisti muuttunut globalisaation seurauksena niin sisällön, rakenteen kuin tutkimusmetodologian näkökulmasta. Globalisaatio haastaa kaikki merkittävimmät yhteiskunta-teoriat klassisina edustajinaan Karl Marx (1818–1883), Emile Durkheim (1858–1917) ja Max Weber (1864–1920), jotka merkittävistä keskinäisistä eroistaan huolimatta jakoivat toisistaan erotettuihin maa-alueisiin perustuvan territoriaalisen käsityksen ja määritelmän modernista yhteiskunnasta. Tämä oli yhtä kuin kansallisvaltio. Muista merkittävistä eroista

huolimatta tämä territoriaalinen käsitys yhteiskunnasta on molempien opetussuunnitelmatutkimuksen 'superdiskurssien', angloamerikkalaisen *Curriculum*-ajattelun ja eurooppalaisen sivistysajattelun (*Bildung/Didaktik*) perusviitekehys.

Beckin kuvaama yhteiskunnan säiliömalli – *a container model of society* (mt.) – samaisti kansallisvaltion välttämättömänä viitekehyksenä sosiaaliselle, poliittiselle, kasvatukselliselle ja koulutukselliselle toiminnalle – samoin kuin tieteellisen analyysin perusyksikkönä – ja tätä yhteiskunnan säiliömallia globalisaatio ravistelee. Menneisyydessä kaikenlaiset yhteiskunnalliset ja sosiaaliset käytännöt – tavaroiden ja palveluiden tuotanto, kulttuuri, kieli, työmarkkinat, pääoma, kasvatus ja koulutus – olivat kansallisvaltion standardeja, määrittelemiä ja rationalisoimia – tai ainakin niissä oli kansallinen leima kuten kansantalous, kansalliskieli, kansalliskirjallisuus, julkinen kansallinen elämä, kansallinen historia, kansallinen kasvatus ja niin edelleen. Beck (mt.) tekee oivaltavan havainnon väittäessään, että nämä kansallisvaltion itseään määrittelevät kategoriat muodostivat myös empiirisen yhteiskuntatutkimuksen perusluokitukset: sosiologisen, psykologisen ja muun yhteiskuntatieteellisen tutkimisen perusmissio oli teoreettisten tai käytännöllisten vaihtoehtojen etsimisen sijaan vahvistaa luokittelullaan kansallisvaltion byrokratiaa.

Johdonmukaisesti molemmat opetussuunnitelmatutkimuksen päädiskurssit englanninkielisen maailman *Curriculum* ja eurooppalais-skandinaavinen *Bildung/Didaktik* merkittävistä muista keskinäiseroistaan huolimatta sisältävät myös teorian alkuvaiheiden kehittyessään hallinnollisen (*Curriculum*) (Autio 2017) tai kansallisvaltiollisen (*Bildung/Didaktik*) elementin. Eurooppalaisessa yhteydessä kansallisvaltio on pitkään ollut se beckiläinen ”säiliö”, jonka puitteissa koulutus muovautuu sellaisena kuin se vaihtelevina teorioiden, politiikkaratkaisujen, opetussuunnitelmien sekä pedagogiikkakäytäntöjen kansallisesti omaleimaisena traditiona ja kokonaisuutena näyttäytyy. Mutta myös Yhdysvalloissa, joka nimensä mukaisesti paitsi liittovaltiorakenteena – *United States of America* – myös etnisesti värikkäämpänä erosi eurooppalaisen kansallisvaltion homogee-

nisemmästä rakenteesta, opetussuunnitelmateorian kehittyminen tapahtui joka tapauksessa viittauksena eurooppalaisen kansallisvaltion ideologiseen intressiin sosiaalisesta koheesiosta, hallinnollisesta kontrollista ja yhdenmukaisuudesta. Yhdysvalloissa eurooppalaistyyppisen kansallisvaltion puuttuminen korvautui muokkaamalla heterogeenisen ”kansojen sulatusuunin” yhteiskunnallista koheesio- ja kontrollikoneistoa objektiivisena ja tasapuolisena pidetystä näkökulmasta, jossa *tiede – erityisesti behavioristinen kasvatuspsykologia – muodostaa eurooppalaista kansallisvaltiota vastaavan poliittisen konstruktion opetussuunnitelman viittekehyyksen*. Yhdysvalloissa yhteiskunnan välttämättömäksi katsottu läpirationalisointuminen rakentuu yksilöstä käsin käyttäytymisen konformisuutta ajavan opetussuunnitelman avulla, jonka toiveena on, että yksilön rationaalinen ja ennustettava käyttäytyminen kertautuu kollektiivisesti hyvin toimivan yhteiskunnan perusrakenteena ja -toimintana (Autio 2012, 99–124).

Eurooppalaisessa yhteydessä kasvatusta ja koulutusta on historiallisesti ymmärretty Yhdysvaltoja avoimemmin poliittisena ja moraalisenä pyrintönä jo 1700-luvulta alkaen esimerkiksi J.J. Rousseau (1712–1778) ja F.D.E. Schleiermayerin (1768–1834) teorioissa. Yhdysvalloissa koulutus ja opetussuunnitelma nähdään ihanteellisesti kasvatuspsykologian avustamana näennäisen epäpoliittisena tieteellisen proseduurin seuraamisena ja empiirisen tieteen normittamana opetusteknologiana ilman viittauksia esimerkiksi demokratiaan aivan viimeisiin linjauksiin saakka (Autio 2017: Obaman koulutuspolitiikan perusstrategia). Koulutuksen nykykriisin tutkimuksellisessa rekisteröinnissä molempien diskurssien, tosin toisistaan jyrkästi poikkeava, peruslogiikka ansaitsee huomiota. Kuitenkin kummassakin ensisijaista on eri tavoin ilmenevä *ulkoisen* kontrollin eetos, jota amerikkalainen opetussuunnitelmateoreetikko William Doll (2002) nimittää opetussuunnitelmaa (teoriaa ja käytäntöä) seuraavaksi haamuksi (*the Ghost of Curriculum*).

Tämän tiiviin esityksen puitteissa keskityn monin tavoin dokumentoidun globaalin koulutuksen kriisin tarkastelussa muutamaani ydintee-moihin eurooppalaisen ja amerikkalaisen opetussuunnitelmateorian ja

-tutkimuksen näkökulmasta. Nämä kaksi näkökulmaa ovat hyödyllisiä alustavia apukaavioita myös globalisaation mukanaan tuoman ”Uuden Maailmanjärjestyksen” hahmottamisessa ja siinä kritiikissä, jossa koko läntinen ajattelutapa ja läntinen globalisaatiopuhe kyseenalaistetaan ns. *Global South* -koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta (yksityiskohtaisemmin Paraskeva tässä kirjassa).

(Perus)koulutus yhteisen hyvän tuottajana vai numeroiden häikäisemänä

Opetussuunnitelmatutkimuksen kannalta tilanne on ollut yli parinkymmenen vuoden ajan kiinnostavalla tavalla sekava ja jännitteinen: ”... *the mismatch between advancing theory and education policies is deepening*” (Autio 2014, 19). Joe Kincheloe (1997, ix) tiivistää jännitteitä näin:

Samaan aikaan kun opetussuunnitelmatutkimuksen voidaan väittää, ainakin Yhdysvalloissa, nousseen [kaavamaisen ”oppimisen” sijaan] elämää monipuolisesti ja kansainvälisesti rekisteröivänä, älyllistä jännitystä, luovaa energiaa ja teorian tuke-
maa oppineisuutta ilmentävänä tutkimuskenttänä, käytännön opetussuunnitelma (*the enacted curriculum*) on rappiotilassa. Kun opetussuunnitelmaan liittyvät monimutkaiset kysymykset ollaan ymmärtämässä paremmin kuin kertaakaan aiemmin historiassa, käytännössä opetussuunnitelmaa toteutetaan myöhäismodernin olosuhteissa jäykän kaavamaisesti ja uskollisena ulkoapäin määritellyille normeille, standardeille ja toiminta-kaavioille.

Kincheloe’n tunnistama ristiriita ja jännite on dokumentoitu monista näkökulmista ja yli muutoin vallitsevien koulukuntarajojen (esim. Apple 2006; Autio 2012; 2014; 2016; 2017a, b; Hargreaves ym. 2009; Pinar 1995; 2006; 2013; Sahlberg 2011). Pinarin hellittämätön amerikkalaisen koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikan kritiikki kulminoituu hänen

huoleensa julkisen peruskoulutuksen tietoisesta tuhoamisesta: *the end of public education in the United States*, jossa koulutukseen investoiminen on lisääntyvästi riippuvainen keskushallinnon ja liittovaltioiden budjettien ulkopuolelta tulevasta yksityisestä rahoituksesta. Yksityistämisen ja koulutoimen yhtiöittämisen ohella opetuksen ja opetus suunnitelman digitalisoiminen pahentaa koulutuksen rahoitusongelmaa entisestään ohjelmistoyritysten ja tietokonefirmojen ”ryöstäessä” – *plundering* – julkisin verovaroin rahoitettuja koulutusbudjetteja nopeasti vanhenevien ja käytökeltä vottomiksi käyvien kalliiden ohjelmistojen ja laitteiden käytännössä pakollisilla uusimisopimuksilla.

Näiden kehityskulkujen ja 1990-luvulla alkaneiden uusliberaalin politiikan ja kasvatuspsykologian akateemisesti tukemien koulureformien taustalla yhtenä pääarkkitehtina toimi professori Diane Ravitch, ensimmäinen amerikkalaisten listaamista kolmestakymmenestä vuoden 2019 globaalista koulutusgurusta (World’s Top 30 Education professionals for 2019). Ravitch oli innokkaasti kannattamassa ja muokkaamassa republikaanien peruskoulupolitiikkaa presidentti G.W.H. Bush vanhemman apulaisopetusministerinä vuosina 1991–1993. Myöhemmin hän raportoi syvästä pettymyksestään uusliberaalin koulutuspolitiikan hedelmiin ja täydellisestä täyskäännöksestään mitä tulee standardoinnin, testaamisen ja siihen perustuvan tulosvastuullisuuden (*accountability*) ohjaamaan peruskoulupolitiikkaan ja maksuseteleiden käyttöön ”vapaassa kouluvalinnassa” (*charter schools*).

Jättäessäni hallituksen tammikuussa 1993 en ollut ainoastaan oppisaavutusstandardien vaan myös vapaan kouluvalinnan puolestapuhuja. Olin tullut siihen vakaumukseen, että standardit ja vapaa valinta voisivat toimia yhdessä niin kuin ne toimivat yksityisellä sektorilla. ... Kun *No Child Left Behind* (NCLB) -ohjelma, testeihin perustuva tulosvastuullisuuspolitiikka otettiin kouluissa käyttöön presidentti George W. Bush nuoremman hallituskaudella, vapaan valinnan koulujen määrä lisääntyi lisääntymistään ja minä annoin tukeni näille aloitteil-

le. Aikaa myöten petyin pahasti näihin strategioihin, jotka ker-
ran näyttivät niin lupaavilta. Olen menettänyt uskon, että sen
paremmin vapaa kouluvalinta kuin standardien käyttöönotto
saisi aikaan sen jättäläisloikan amerikkalaisessa peruskoulu-
tuksessa, jota me kaikki toivomme ... Testituloksiin perustuva
koulujen ja opettajien vastuuttaminen osoittautui painajaiseksi
Amerikan kouluille, joka tuotti koulun läpäisseitä nuoria, joita
oli säännöllisesti harjoitettu testeihin tähtäävissä perustaidoissa,
mutta jotka olivat usein tietämättömiä kaikesta muusta op-
piaineeseen liittyen. Yliopistot valittivat jatkuvasti sisään tule-
vien opiskelijoiden heikoista valmiuksista. Uusilla opiskelijoilla
ei ollut ainoastaan heikot tiedot ympäröivästä maailmasta, vaan
he tarvitsivat yhä lisäharjoitusta myös perustaidoissa. Tämä ei
toden totta ollut minun visioni hyvästä peruskoulutuksesta. ...
testituloksiin perustuva vastuullisuus on luonut rankaisevan il-
mapiirin kouluihin ... koulut ovat usein yhteisönsä ankkureita
ja edustavat arvoja, traditioita ja ihanteita jotka ovat kestäneet
läpi vuosikymmenten. ... se mitä me tarvitsemme ei ole mark-
kinapaikka, vaan ammattimaisesti ajateltu, kattava ja johdon-
mukainen opetussuunnitelma, joka valmistaa kaikki oppilaat
elämää varten. ... Nykyisellä kurssilla olemme tuhoamassa
yhteisömme, tekemässä kouluistamme älyllisesti takapajuisia,
antamassa opiskelijoillemme totuutta vääristeleviä raportte-
ja heidän edistymisestään ja luomassa yksityistä sektoria, joka
rapauttaa julkista koulutusta sitä mitenkään parantamatta.
Kaikkein merkityksellisintä on, että emme ole tuottamassa su-
kupolvea, joka olisi älykäs, asioista perillä ja paremmin val-
mistautunut kansalaisuuden edellyttämiin vastuisiin. Tämä
on syy miksi muutin mieltäni nykyisen koulun uudistamisen
suunnasta. (Ravitch 2010.)

Diane Ravitch ei spesifoi tieteenteoreettisia, ihmiskuvallisia ja demo-
kratian edellytyksiin liittyviä älyllisiä ja poliittisia sitoumuksia tämän il-
meisen epäonnistuneen koulutuslogiikan alustana. Organisatorisena esi-
kuvana toimii psykometrisesti tulosohjattu koulu yksityisenä yrityksenä,
corporate school. Tämä ulkoa annetut päämäärät ongelmattomasti ottava
näennäistieteellisyyden ja kaupallisuuden väkevä ideologinen allianssi on

orgaaninen osa ja ydin tämän päivän kasvatuksen ja koulutuksen globaalia teoriaa, käytäntöä ja politiikkaa. Yhdysvalloissa tämä koulutusideologian käytännön soveltaminen on jatkunut presidentti Bush nuoremman hallinnon jälkeen myös presidenttien Barack Obaman ja Donald Trumpin presidenttikausilla. Amerikkalaisen koulutuspolitiikan erikoisuus on, että kritiikistä huolimatta se on osoittautunut kuin kiveen hakatuksi ja kattavaksi riippumatta siitä hallitsevatko demokraatit vai republikaanit.

Viimeisen vuosikymmenen aikana kaikki se, mitä on tapahtunut ”standardien” ja ”tulosvastuullisuuden” kaksoisnormituksen ohjaamana, on konkreettisesti vaikuttanut jokaiseen yksityiskohtaan Yhdysvaltojen koulutuksessa, opetuksessa ja opettajankoulutuksessa (Taubman 2010).

Kaupallisia yrityksiä jäljitteleviä koulureformeja, erityisesti yksityistämistä, opetusalan ammattijärjestöjen hajottamista, myöhempiin koulutusvalintoihin ratkaisevasti vaikuttavaa testaamista (*high-stakes testing*) on ylistetty julkisen koulutuksen välttämättömäksi katsotun uudistamisen viimeiseksi ja parhaaksi pelastusrenkaaksi. Kuitenkin, ... kouluinstituution muokkausyritykset yrityselämäideologian toiveiden suunnassa ovat ratkaisevasti epäonnistuneet siinä, mitä sen edustajat ovat luvanneet kahden vuosikymmenen ajan: korkeampia testipistemääriä ja matalampia kustannuksia. Tämän businessideologian mukaiset koulureformit ovat osoittautuneet laaja-alaisemmiksi ja tuhoisammiksi kuin miltä ne näyttävät: sellaisinaan ne epäonnistuvat ja itseasiassa pahentavat kaikkein polttavimpia julkista koulutusta koskevia ongelmia: rahoituksen radikaalisti eriarvoistavia epäkohtia, rodullista erottelua ja businessideologian mukanaan tuomaa koulutuksen yleistä epä-älyllistymistä. (Saltman 2016.)

Peruskoulutuksen lisäksi myös perinteisesti vapaa akateeminen koulutus ja tutkimus on jo runsaan parin vuosikymmenen ajan ollut intensiivisemmäksi käyvän yrityselämästä tulevan hallintajärjestyksen, uusliberalistisen *New Public Managementin*, organisatorisesti jäsentämää ja kontrolloi-

maa. Peruskoulutuksesta lähtenyt standardointi ja hallinnon ensisijaisuus on hämmästyttävän vaivattomasti vallannut myös vapaan tutkimuksen, älyllistä uteliaisuutta, kriittistä ja oppinutta luovuutta akateemisen vapauden hengessä vaalineen yliopistoinstituution. Yliopisto ja muu korkeampi koulutus ovat ennen näkemättömän, ulkopäin tulevan poliittisen ja taloudellisen paineen alla, jonka ytimessä on epä-älyllisyyttä ja kritiikitöntä vaihtoehdottomuutta suosiva ja edistävä yliopistomaailman markkinaisuutuminen. Tutkijaopettajien tehtävästään vieraannuttavaa epävarmaa asemaa ja tietoisuutta tuotetaan tilivelvollisuusmetriikan kontrollilla, rahoituspaineilla ja lisääntyvällä byrokratialla. Lisäksi tieteellinen tieto on yhä kiistanalaisempaa populistisessa julkisuudessa. Nämä sisäiset ja ulkoiset paineet ovat kutistaneet korkea-asteen koulutuksen yleistä etua ja yhteistä hyvää koskevan poliittisen keskustelun yksityisten markkinoiden ja niiden strategisia tutkimuspäätöksiä koskevaksi yliopistopolitiikaksi. Teorian, tiedon ja totuuden etsimisen institutionaalisen mission rinnalle, jopa sitä korvaamaan monilla aloilla, asettuu uuden yliopiston taitoja ja kompetensseja korostava hallinnollis-kaupallinen missio: ”*high outputs at lowest costs*” (Crook ym. 1992).

Suomalaisen koulutuksen kansainvälinen suurlähettiläs Pasi Sahlberg (2011), joka on edellä mainitulla länsimaisten koulutusgurujen listalla vuonna 2019 sijalla kuusitoista, kehitti tälle Yhdysvalloista lähteneelle, maailmanlaajuisesti levinneelle koulutuksen reformiliikkeelle kuvaavan akronyymin: *GERM, Global Education Reform Movement; virus that is killing education* – virus, joka tuhoaa koulutuksen. Tämä amerikkalainen koulutuskonsepti, jonka teoreettinen ja historiallinen ydin on koe-eläinlaboratorioista tuttu *Stimulus–Response*-behaviorismi, päivitetynä *ad hoc* kognitiivisilla oppimisteorioilla tai aivotutkimuksen teoreettisesti huolettomilla aivotapahtumien samaistamisilla hypoteettisiin oletuksiin oppimisesta, on elimellinen osa globaalia koulutuksen maisemaa. *Ad hoc*-ilmiöt, aina kun niitä teorioiden kehittämisen yhteydessä esiintyy, ovat signaali siitä, että perusteoria horjuu tai ei vakuuta ja sitä yritetään tukea, tilkitä tai pelastaa usein vielä epäuskottavammilla lisäargumenteilla. Kas-

vatuspsykologian oppimisteorioiden sosiaali- ja teorian historian voidaan varsin hyvin perustein väittää olevan malliesimerkki tieteenteorian *ad hoc* -ilmiöstä. Kasvatuspsykologian teorianmuodostuksen syntykontekstiin liittyvissä historiallisissa lähtökijöissä on teoreettisesti, moraalisesti, ”rodullisesti” (*”white supremacy”*) ja poliittisesti merkittäviä ongelmia ja rajoitteita, joita aikaansa seuraavan ja disipliininsä historian tuntevan psykologian tutkijan/opettajan on työlästä, ellei mahdotonta omaksua tai hyväksyä muuna kuin teorianhistoriana. Kuitenkin vielä tänä päivänä

kasvatuspsykologia ajattelee tarjoavansa keinoja ratkaista koulutukseen ja opettajan työhön liittyviä ongelmia ja tarjoaa ajattelun- ja toimintatapaa, jonka mukaan opetussuunnitelman rakentaminen on neutraali tieteellinen manööveri ja sellaisenaan jotenkin immuuni poliittisille, taloudellisille ja kulttuurisille vaikutteille (Fendler 2012, 334).

Tänä päivänä nämä kasvatuspsykologian rajoitteet voidaan rekisteröidä koulutuspolitiikkaan ja opetussuunnitelmaan kuljetettuina joko tiedostamattomasti tai poliittiseen tarkoitukseen soveltuvana tieteellisenä keppihevosenä. *Learning outcomes-* ja *evidence based* -koulutuspolitiikassa behaviorismin tieteen historiasta kaivettu uusiokäyttö pyrkii tieteellisenä auktoriteettina ohjaamaan ja oikeuttamaan harjoitettua koulutuspolitiikkaa. Operantin/instrumentaalisen ehdollistamisen *Response*-elementti siirtyy psykometrisen, testipistemäärät koulutuksen päämääränä omaksuneen koulutuspolitiikan keskiöön: *Teaching by Numbers*, kuten Peter Taubman (2010) ironisesti ja turhautuneena kiteyttää yhteiskuntansa sosiaalista, taloudellista, kulttuurista, rodullista ja etnistä erottelua ja eriarvoisuutta – koulutuksen nimissä – tuottavan ja muuta maailmaa valtaavan, numeroilla ehdollistavan koulutuskoneen perusfunktion.

Global Grand Curriculum: koulutuksen maailman uudet poliittiset koordinaatit

Poliittisen aisaparin psykometrinen kasvatuspsykologia sai 1980-luvulla vauhtiin päässeestä uusliberalismista, jonka pääarkkitehti oli Ison-Britannian silloinen pääministeri Margaret Thatcher yhdessä läheisen liittolaisen, Yhdysvaltain presidentti Ronald Reaganin kanssa. Tämä uusi poliittinen ja koulutuksellinen kaksoissidos säästi kylmän sodan loppua Neuvostoliiton romahdukseen 26.12.1991 ja uuden maailmanjärjestyksen alkua. Yhdysvalloissa euforisesti vastaanotettu voitto sosialismista, jonka painoarvoa lisäsi revanssin tunne syvänä kansallisena tappiona koetusta vuoden 1957 Sputnik-shokista, sai monet amerikkalaiset intellektuellitkin irtautumaan akateemisen varovaisesta pidättyväisyydestä. Francis Fukuyama (1992), amerikkalainen politiikan tutkija ja korkeimman tason poliittinen neuvonantaja, riemuitsi tapauksen todistavan ihmiskunnan evoluution lopullista ja ylittämätöntä huippua: maailma on valmis, suuria poliittisia visioita ei enää tarvita, ainoastaan organisatorisia ja managerialisia järjestelyjä sekä parhaiden käytäntöjen (*best practices*) omaksumista ja käyttöönottoa. Näistä uudelleen voitetuista ideologisista lähtökohdista yleistä hyvää edistänyt valtiollinen byrokratia korvaantuu uusbyrokraattisella, *New Public Management* (NPM) -ajattelu- ja toimintamallilla, jonka esikuva on amerikkalainen *business corporate*. Tätä tapaa tulkita hallintoa ja hallitsemista luonnehtii uudestaan ajankohtaiseksi tullut johtajavaltaisuus, rakenteellinen hierarkia, demokratiavaje ja jälkimodernin kulttuurin minäkeskeisyyden hallinnollinen hyötykäyttö. NPM tehostaa tarkkailua, kontrollia ja suorituspainetta siirtämällä niitä lähemmäksi yksilöä ja pienemmiksi pilkkottuja tilivelvollisuusyksiköitä.

Reaalisosialismin romahduksen jälkeen vapaa markkinatalous julistettiin helpottuneena lopulliseksi voittajaksi kilpailussa parhaasta kuviteltavissa olevasta yhteiskuntamuodosta. Tätä käytettiin myös argumenttina ja rohkaisuna globaalille maailmalle yhdistyneenä ja yhtenäisenä kokonaisuutena, jonka siteinä ovat vapaat markkinavoimat niin politiikan, mo-

raalin kuin koulutuksen alueilla. Presidentti Bush nuoremman ulkoministeri, kenraali Colin Powell, esitti 21. vuosisadan uuden kapitalistisen, talouteen perustuvan maailmanjärjestyksen pohjapiirustukset puheessaan vuonna 2003 (Autio 2009a, 69–70).

Uuden vuosituhannen keskeinen haaste on istuttaa kaikkialle maailmassa vapaasti valitut demokratiat, *joita noudattavat kaikkialla yhtä standardia*, joka on vapaa markkinajärjestelmä ... *oikein harjoitettuna*.

Markkinavoimien nousemisen politiikan, moraalien, kasvatuksen, koulutuksen ja persoonallisuusideaalin kattavaksi johtotähdeksi vaikutti profetallisesti jo 1970-luvun lopulla Ison-Britannian pääministeri Margaret Thatcher. Hänen vaikutuksestaan kapitalismi alkaa määrittyä tavalla, joka poliittisena ohjelmalla – vastoin hänen henkilökohtaisesti sitoutunutta protestanttista uskoaan, jossa hän näki kapitalismin raamatullisten arvojen ajanmukaisena päivityksenä – muuttaa ideologisesti maailmaa erinomaisten radikaalisti ja kouriintuntuvasti sekulaariin, materialistiseen ja vaihtoehdottomaan suuntaan. Hänen jyrkästi jakavassa, sellaisenaan kirkkaan selkeässä, retorisesti iskevässä ja taitavassa politiikkaohjelmassaan talous tietoisesti asetetaan muiden elämänalueiden ja -arvojen perustaksi mutta myös yläpuolelle moraalisena johtotähtenä. Näin elämä kapseloituisi talouden sisään, elämästä tulee alisteista taloudelle tai mielekästä vasta talouden yhteydessä tai talouden signeeraamana elämänalueesta riippumatta. Uudessa Thatcherin jälkeisessä kapitalismissa talous kokee radikaalin transformaation politiikalle alisteisesta välineestä politiikan ja ylipäänsä rationaalisen yksilöllisen ja yhteiskunnallisen elämän päämääräksi: *economic thought is coterminous with rationality* (Couldry 2012).

Tiedostamattaan Thatcher vie loogisen päätökseen Max Weberin vuonna 1930 kirjassaan *The Protestant Ethic and The Spirit of Capitalism* esittämän oivaltavan analyysin protestanttisen, erityisesti kalvinistisen uskon merkityksestä kapitalismin synnylle: laskelmoivalle, maallistuneelle,

työkeskeiselle, täsmällistä metodista tietoa arvostavalle länsimaiselle mielenlaadulle – ja sen mukaiselle koulutus- ja opetussuunnitelmakonseptille.

Myös katolisen kirkon paavi myöntää, että kapitalismi rohkaisee ja kannustaa noudattamaan tärkeitä hyveitä kuten kunnollisuutta, työteliäisyyttä, uskollisuutta, tunnontarkkuutta ja taipumusta säästäväisyyteen tulevaisuuden investointien hyväksi. *Se mitä kutsumme ”markkinapaikaksi” ei rakennu materiaalisista tavaroista tai hyödykkeistä vaan noista suurenmoisista henkisistä hyveistä*, joita yksilöt yhdessä työskennellessään realisoivat. (Autio 2012, 152–153; Freedom is moral)

Thatcher vetoaa protestanttina katolisen paavin auktoriteettiin saadakseen lisäuskottavuutta läpeensä maallistuneelle väitteelleen markkinoista, ”markkinapaikasta”, *moraalisena ja kasvatuksellisenä ponnahduslautana* ”suurenmoisille hyville”, joita markkinoilla toimiminen spontaanisti synnyttäisi. Thatcherin luonnehdinta käy tiivistyksestä uusliberaalin koulutuskonseptin ideologisesta ytimestä, sen globaalina *Suurena Opetussuunnitelmana* on ohjelmoida ja ehdollistaa koulutuksen maailma laaja-alaisen, sivistyksellisen koulutus- ja opetussuunnitelmastrategian sijaan kädestäsuuhun-tyyppiseen, välittömiin markkina- ja työelämätarpeisiin ja sen edellyttämiin *taitoihin ja kompetensseihin* reagoivaan strategiaan.

Koulutus, sivistys ja demokratia opetussuunnitelmallisena ongelmana

Erityisesti perinteinen empiirinen tutkimus saattaa olla metodologisten tai ideologisten sitoumuksiensa kahlitsemana uuden kysymyksen edessä: mitä empiirinen tutkimus, sen metodologiset sitoumukset ja tutkimusaiheiden valinta tarkoittavat globaalisti yhteen kietoutuneessa, epäoikeudenmukaisessa maailmassa? Monet objektiivisuutta ja neutraalisuutta puolustavat tutkijat saattavat uskotella itselleen, että kun he sulkevat poliittiset agen-

dat ja epäkohdat pois tietoisuudestaan, he täyttävät pätevän tutkimuksen standardit (Namenwirth 1986 teoksessa Lather 1991, 106):

Tutkijat saattavat uskoa, että niin kauan, kun he eivät tiedosta tutkimusasetelmiinsa sisältyviä poliittisia epäkohtia, vinoumia tai agendoja, he ovat sitoutumattomia ja objektiivisia, kun itse asiassa he ovat vain tietämättömiä ja naiiveja.

Tämä ”metodologinen asenne” ratkaista metodin avulla tieteen ja ideologian kompleksista suhdetta (Autio 2012; Lather 1999) periytyy varhain 1900-luvun alusta ja tämä asenne saattaa heijastua välinpitämättömyytenä tai tietämättömyytenä oman tutkimusalueen intellektuaalisista ja sosiaalisista lähtökohdista sekä sen kehityshistoriasta.

Ellen Lageman (2000) kuvaa oivaltavasti amerikkalaisen koulutuksen tutkimuksen vaikeaa ja alistettua asemaa sen 1900-luvun vaihteen synthyhistoriasta lähtien. Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimus ja sen tekijät olivat alusta alkaen marginaalissa politiikan tekijöiden aputyöläisinä tai ”kaiken maailman dosentteina” ja itse akatemian sisällä perinteisten alojen rankingeissa tieteellisesti ja teoreettisesti huonosti kehittyneinä pahnun pohjimmaisina. Tämä on vaikuttanut siihen, ettei Amerikassa tai yleensä englanninkielessä, ole käsitettä kasvatustiede. Lagemanin mukaan emme voi ymmärtää amerikkalaista koulutusta 1900-luvun käänteestä tähän päivään ymmärtämättä, että testipsykologi Edward L. Thorndike voitti ja demokratian teorioita ja eurooppalaista sivistystraditiota hyvin tunteva John Dewey hävisi. (Myös Kansanen 1995, 106.)

Eurooppalaiset käsitteet kuten kasvatustiede, didaktiikka ja pedagogiikka saivat tylyn vastaanoton Yhdysvalloissa. Didaktiikalla terminä oli alun alkaen negatiivinen sävy: kaavamaisia koulutuskäytäntöjä leimaava auktoriteetti-usko ja rutiinimainen tylsyys lyövät didaktiikassa kättä. Saksan kansallissosialistinen vaihe ei sekään mitenkään ollut omiaan nostamaan didaktiikan suosiota.

...didactics has a negative valuation in the Anglo-American mind. It denotes formalist educational practices that combine 'dogma' with 'dullness' (*Oxford English Dictionary*). It conjures up the unwelcome European ghosts of an unattractive educational past. (Hamilton 1999, 135.)

Pedagogiikka-käsitteen varhaisiin mielikuviin liittyvät vääristyneet asenteet, silkka perehtymättömyys ja virheelliset tulkinnat auttavat ymmärtämään miksi eurooppalainen perinne kasvatuksesta, moraalista ja kokonaispersoonallisuudesta *älyllisenä ongelmana* ei saavuttanut arvostettua asemaa amerikkalaisessa kasvatustajatteluissa ja opetussuunnitelmassa. Vähätellessään Immanuel Kantin pedagogiikan luentosarjaa ”metodologisen asenteen” ylimielisyydellä ja nykynäkökulmasta räikeän seksistisesti, Paul Monroe kytkee *A Cyclopaedia of Education* -teoksessaan (1913) pedagogiikan lapsen varhaiseen arkipäiväiseen sosialisointiin, joka on älyllisesti triviaalia ja itsestään selvää, ”lapsellisinta” ja ”vähiten kiinnostavaa”, naisten ja äitien vastuulle asettuvaa rutiinia eikä sellaisenaan ansaitse ”vahvan mielen tai tahdon vakavaa huomiota” siitä, miten todellinen koulutus tulisi järjestää.

Paul Monroe's *A Cyclopaedia of Education* (1913) links pedagogy to upbringing, but relegates it to an inferior status in the organisation of schooling: ...The philosopher Kant denominated his lectures on education as *Über Pädagogik*. They dealt especially with the formation of habit, and moral training and instruction. Thus defined, pedagogy concerned that aspect of education commonly held to be most childish and least interesting, a phase of life relegated to nurses, mothers, and pedagogues, and felt to have little in it to command the thoughtful attention of the strong in mind or will. (Hamilton 1999, 145–146.)

Päästäkseen ylöspäin yliopistohierarkiassa ratkaiseva osa amerikkalaisista kasvatuksesta ja koulutuksesta tutkijoista ei vaivautunut tai kyennyt 1900-luvun vaihteessa vaatimaan perustutkimukseen löytääkseen temaattista ja

historiallista perustaa oppiaineelleen. Sen sijaan tutkijat liittoutuivat metodologisesti tarpeeksi ”vahvalta ja ei-pedagogiselta” (Monroe edellä) näyttävän teknologisen orientaation kanssa niin akateemisen imagon kuin päteväksi katsomansa tieteellisen relevanssin suhteen. Tämä orientaatio oli ulkoisen käyttäytymisen observointia ja perustilastomatematiikkaa apupiirustuksena hyödyntävä behavioristinen psykologia. Suuntauksen myöhempiä, tämän päivän variaatioita samasta teemasta ovat aivotutkimuksen ja tietoisuuden samaistava, koko äärimmäisen haastavan problematiikan populistisen arkipäiväisesti, löysästi ja huolettomasti sivuuttava ajattelutapa sekä erilaiset kognitiiviset teoriat ja Oppimisen Tieteet, *Learning Sciences*. Lagemanin osoittama Thorndiken voitto Deweystä auttaa osaltaan käsittämään miksi tieteenteoreettisista valinnoista ja akateemisista imagopoliittisista syistä johtuen ”kasvatus”, ”pedagogiikka” ja ”didaktiikka”, kaikessa teoreettisessa, poliittisessä ja käytännöllisessä moni-ilmeisyydessään, yksinkertaistuu (amerikkalaisessa) kasvatuspsykologisessa tutkimustodellisuudessa ”oppimiseksi” ja oppimisen ”mekanismeiksi”. Kasvatus ja koulutus asettuvat tässä mekanistisessa viitekehyksessä kulttuurisesti epäsensitiivisenä, epäpoliittisena ja näennäisneutraalina teknologiana, sen merkitsemänä, määrittämänä ja kontrolloimana.

Tästä teknologisesta ja psykologisesta positioista, akateemisesta asenteesta ja perinteestä ei etsimälläkään löydä eksplisiittisiä viittauksia kasvatuksen tiedon, moraalien ja sivistyksen keskinäisproblematiikkana, oikeudenmukaisen yhteiskunnan ja hyvän elämän ehtojen kriittisenä tarkasteluna. Demokratian ja sivistyksen näkökulmasta teknologisen kehityksen viimeisimmän välipysäkin, *digitalisaation*, voi isossa kuvassa väittää – sen tarjoamien tilannekohtaisten pedagogisten mahdollisuuksien ohella – tiivistävän koulutuksen välineellistä perusorientaatiota, epädemokraattista valvontaa ja kontrollia opetussuunnitelman, oppimisen ja opettajan työn ainaisena ”haamuna” (Doll 2002):

Ed-tech has always been more Thorndike than Dewey because *education* has been more Thorndike than Dewey. That means

more instructivism than constructionism. That means more multiple choice tests than projects. That means more surveillance than justice. (Watters 2017.)

Uusliberaalin maailmanjärjestyksen kasvatuksellisina instansseina uusliberaali koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikka sisältävät samaa kollektiivista autoritaarisuutta kuin sen iso globaali poliittinen kuvansa. Kasvatusta ja koulutusta ei voi irrottaa erilleen ympäristönsä arvoista ja käytännöistä ja tänä päivänä tämä ympäristö käsittää täydellisemmin kuin koskaan aiemmin koko maailman. ”Uusliberaaliksi” nimetty vapaa globaali markkinatalous sisältää ristiriitaisesti jo perusmäärittelyssään epävapaan, autoritaarisen, hierarkkisen, monologisesti sanelevan lisämäärä: *practiced correctly*. Klassiseen liberalismiin sisältyvä peruspostulaatti yksilöllisyyden ja toiseuden hyväksymisestä tai ainakin ”sietämisestä” (*tolerance*) – liberalismiin klassikkoteoreetikko John Locken (1632–1702) mielessä – kokee traditionaalista liberalistista yksilöllisyyttä rapauttavan metamorfoosin uusliberalistisessa markkinadiskurssissa. Uusliberalistinen ”vapaus” paljastuu vaivattomasti spenceriläisen sosiaalidarvinismin *survival of the fittest* -strategiaksi, ketun vapaudeksi kanatarhassa, jossa maailmaa, yhteiskuntaa, historiaa, yksilöllistä subjektiviteettia – ja opetussuunnitelmaa – halutaan määrittää, ehdollistaa ja kontrolloida yhdenmukaistavan standardin ohjaamana globaalina symbolisena opetussuunnitelmana (Autio 2009).

Uusliberalismin maailmanjärjestys on rantautunut myös muihin kuin englanninkielisiin maihin, joiden koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikkaa, -teoriaa ja opetuskäytäntöjä on vielä 1980-luvulla ohjannut eurooppalaisen sivistystradition (*Bildung, utbildning*) informoimat demokraattiset koulutusstrategiat. Suomen kannalta näistä merkittävimmät ovat luonnollisesti Saksa ja Ruotsi, joita Suomi piti teoreettisesti ja käytännöllisesti silmällä muun muassa maailman maineeseen nousseessa peruskouluuudistuksessa 1970-luvulla. Myös nopeasti nouseva koulutuksen suurvalta Kiina ”kahden moottorin” lentokoneanalogialla toteuttaa ’puoliksi’ uusliberalistista koulutuspolitiikkaa omintakeisella strategiallaan. Kiinan

kansallisesta opetussuunnitelmasta vastaavan keskuskomitean työryhmän jäsenen professori Wenjun Zhangin (2015) mukaan välineellistä, testitulosien kohottamiseen käynnistettyä moottoria se käyttää ollakseen kärjessä kaikissa mahdollisissa kansainvälisissä koulutusvertailuissa päämääränään voittaa kapitalistinen, erityisesti amerikkalainen järjestelmä sen omilla aseilla ja osoittaa, että sosialistinen valtio voi olla myös länsimaisin mittapuun johtava koulutus- ja rikas talousmahti. Toisella moottorilla Kiina päivittää ja aktivoi uudestaan vanhoihin kiinalaisiin ”viisaus- ja sivistystraditioihin” – buddhismiin, konfutselaisuuteen ja taolaisuuteen – perustuvia sivistysulottuvuuksia: valistunutta suhdetta omaan kokonaispersoonallisuuteen, henkisytyteen ja kehollisuuteen, suhdetta luontoon ja yhteiskuntaan (Zhang 2015; ks. myös Zhang, H. 2014 ja Zhao 2019). Kiinan uuden vuosituhannen koulutuspolitiikan lähtökohtana tämä hybridi-nen, laaja-alaisen teorian, käytännön ja historian informoima opetussuunnitelmallinen kaksoiskytkentä, välineellinen ja sivistyksellinen, ennustaa Yhdysvalloille uutta, entistä Neuvostoliittoa merkittävästi väkevämpää vastusta ideologisessa ja koulutuksellisessa hegemoniakamppailussa sitten Sputnik-shokin.

Kontrastiivisesti kiinalaiseen kompleksisuuden ja historian tajuun, jossa heijastuu sukulaisuus eurooppalaiseen sivistystraditioon, Amerikan valtavirtaista ajattelutapaa leimaa peruskoulutuksessa varsin sopeuttava ja kritiikitön (*”docile workers and good citizens”*), yksinkertaisesti teoretisoitu, tehokkuutta ja käytännöllisyyttä suoraviivaisesti ja testiteknisesti kontrolloiva ajattelu- ja toimintatapa. Erikoinen paradoksi ja ristiriita amerikkalaisessa vapautta korostavassa retoriikassa on sen peruskoulutusajattelun historiallisessa jatkumossa havaittava systemaattinen epädemokraattisuus ja tietoinen yksilöllisen vaihtelun eliminointi- tai normalisointipyrkimys psykometrisen standardointi- ja opetussuunnitelmapolitiikan perusteena ja päämääränä. Itse asiassa Yhdysvallat on yhteiskuntana määritelty liberalismin äänitorven *The Economist*-lehden vuoden 2018 *Democracy Index*-luokittelussa, jossa kärjessä ovat muun muassa kaikki pohjoismaat, hei-

koksi demokratiaksi, *flawed democracy*, sijalla 25. juuri edellään Viro ja Chile.

Antiikista lähtien demokratia on käsitetty ihanneyhteiskunnan ja sen koulutuksen ytimeksi: koulutuksen käytäntöjen ja rakenteiden tulisi heijastaa demokraattisia, jokaista yksilöä ja kasvavaa lasta arvostavia ja kunnioittavia käytäntöjä demokraattisen yhteiskunnan ylläpitäjänä ja uusintajana: *basically, education is of and for democracy* (Kelly 2009). Demokratian alkuidea on syvästi kasvatuksellinen: jokaisen yksilön potentiaalinen realisoiminen kuten Sokrateen synnytyksmetafora-pedagogiikassa, joka pyrkii saattamaan yksilön latentit ideat kirkkaan tietoisuuden piiriin. Sokrateen yksilötason pedagoginen idea laajeni ja liittyi Platonin *Valtio*-teoksessa sivistyneen ja hyvän yhteisön ideaksi toimivan demokraattisen yhteiskunnan ja sitä heijastavan opetussuunnitelman välttämättöminä ennakohehtoina. Tämä Sokrateen ja Platonin esittelemän yksilön ja yhteisön vuorovaikutteinen dynamiikka rakensi teoreettiset lähtökohdat eurooppalaiselle sivistyskäsitteelle (*Bildung*) antiikin kokonaisvaltaisen poliittisen ja kasvatusajattelun renessanssina. Euroopan ohella ajattelutapa levisi myös Yhdysvaltoihin erityisesti John Deweyn vaikutuksesta. Deweyn tutkimustyö tasapainotti jo hänen aikanaan vahvan jalansijan saanutta välineellistä, metodista ja kaupallis-teollista painotusta amerikkalaisessa kasvatusajattelussa, kun se kiinnitti eurooppalaisen sivistyksen hengessä huomiota amerikkalaisen koulutuksen laajempiin haasteisiin. Välineajattelun saavuttama vahva hegemonia, kasvatuspsykologian ”arvovapautta” korostava metodologinen suuntautuminen ja ”tieteellinen liikkeenjohto” (*scientific management*) koulutuspolitiikan ajureina, vaikuttivat kuitenkin siihen, että Deweyn ajatukset eivät koskaan laajasti ja syvästi vaikuttaneet amerikkalaiseen peruskoulutukseen:

Dewey's ideas were never broadly and deeply integrated into the practices of American public schools, though some of his values and terms were widespread (ks. Autio 2016).

Toisaalta Deweyn omaksuma pragmatismi saattoi osaltaan vaikuttaa hänen ajatustensa liudentumiseen instrumentalismiin valtavirtaan. Voidaan väittää, että pragmatismi on jo tietoteoreettisissa lähtökohdissaan taipuvainen sovinnaiseen, olemassa olevan poliittisen tilanteen hyväksymiseen ja vahvistamiseen: *totta on se mikä "toimii"; miten ja mitä mieluummin kuin miksi, hallitsevat pragmatismiin poliittista, koulutus- ja organisaatio-agendaa* (Autio 2016).

Kontrastiivisesti amerikkalaiselle teknologia- ja systeemirationaalisuudelle, saksalainen sivistysperinne (*Bildung/Didaktik*) erityisesti vuosien 1770–1830 saksalaisen myöhäisvalistuksen (*Deutsche Bewegung; German Movement*) (Klafki 1991) myötä, ymmärsi rationaalisuuden ensisijaisesti poliittisena ja kasvatuksellisesti päättymättömänä *sivistys*projektina. Ratkaiseva älyllinen taustavoima yhteiseurooppalaisessa sivistysprojektissa oli ranskankielinen J.J. Rousseau (1712–1778), joka kehitti ”ranskalaisille modernin politiikan ja saksalaisille modernin kasvatuksen käsitteen” (Tröhler 2011). Sivistysteorian ja sitä tulkitsevan opetussuunnitelman käyttövoimana ja innoittajana on amerikkalaisen systeemisen ja yksilöllisen ”tehokkuuden” (Tyler 1949) sijaan kulloisenkin ”aikakauden avainongelmiin” reagoiminen (Klafki 1991), yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistaminen ja vaikutusten minimointi yksilöiden piilevien potentiaalien realisoimisen, kasvatuksen eli ’ulosvetämisen’ (*er-ziehen*), avulla.

Yleissivistys, *allgemeine Bildung*, avautuu saksan kielessä kaksoisviittauksena. Yhtäältä ”*kaikkiin*” reaaliin, ideaaliin ja imaginaarisiin elämän-, tiedon- ja taidonaloihin viittaavana, kattavana opetussuunnitelmateorian historiallisesti liikkeessä olevana fundamenttina. Toisaalta ”*kaikille*” tarkoitettuna koulutuksellisenä oikeutena ja mahdollisuutena riippumatta esimerkiksi sosioekonomisesta taustasta, sukupuolesta ja etnisyydestä. Toisin kuin uusliberalismin ahdas rationaalisuus pelkäästään taloudellisenä kalkylointina (Couldry edellä), saksalais-pohjoismainen valistuksen idea rationaalisuudesta poliittisena, kasvatuksellisenä ja modernina ideana, tasa-arvoon tähtäävänä käytäntönä – *egalitarian practice* – tekee ymmärrettäväksi merkittävän saksalaisen yhteiskuntateoreetikon

Jürgen Habermasin väitteen modernista maailmasta jatkuvasti keskeneräisenä projektina (vrt. Fukuyaman uusliberalistinen *The End of History!*): ... ”*the Grand Narrative of modernity is still unfinished under the authority of reason conceived of as egalitarian practice*” (Autio 2009b, 9).

Tavasta ajatella demokraattista kasvatusta jonakin, joka ei ole saavutettavissa seuraamalla tiettyä, tieteuskoisesti varmistettua prosessia, vaan väistämättä sisäisesti ristiriitaisena yrityksenä säädellä jännitteitä, jotka syntyvät tiettyyn päämäärään tähtäävän koulutuksen ja demokratian epävarmuuksien kesken, syntyy vaihtoehtoinen tapa lukea opetussuunnitelmaa. Kysymys ei ole myöskään ’oikeasta’ yhdistelmästä teoriaa, politiikkaa ja käytäntöä, joka tekisi mahdolliseksi demokraattisen utopian. Opetussuunnitelman demokraattinen potentiaali avautuu tutkimalla menneisyydestä nykyisyyteen johtavien teoreettisten ideoiden, poliittisten ja ideologisten vaihtelujen ja käytännön ratkaisujen risteileviä polkuja, jotka ovat muovanneet ja tehneet mahdolliseksi tapaamme ajatella ja toimia koulutuksen kentällä ja tämän tutkimuskokemuksen perusteella myös kyseenalaistaa niitä (ks. Friedrich 2014).

Tämä sivistystraditiosta nouseva näkemys tutkimuksen, ideologian ja politiikan väistämättömästä kytkeytymisestä toisiinsa on sovittamattomassa ristiriidassa nykyisen globaalin, uusliberaalin instrumentaalisen koulutusnäkemysten kanssa, jonka älyllisessä ytimessä on ahdas positivistinen ja behavioristinen tieteenteoreettinen näkemys siitä, että kasvatustieteellinen argumentaatio ei voisi rationaalisesti ja kriittisesti kajota arvoihin, politiikkaan ja päämääriin. Näin rajatun akateemisen tutkimuksen tehtävä rajoittuu epävapaaseen ”aputyöläisen rooliin” (Winch 1958) etsimässä keinoja taloudellisen ja poliittisen eliitin asettamille päämäärille.

Opetussuunnitelma, opettaja ja (puoli)sivistys

Opettaja on koulutusjärjestelmän kulma- ja koetinkivi. Opettajalla on keskeinen asema opetussuunnitelmateoreetikkona, jota jokainen opet-

taja väistämättä aina on, tiedostaa hän tätä älyllistä rooliaan tai ei omassa opetustyössään tai reformien tulkinnassaan. Tämän päiväkohtaista opetustyötä laajemman ja yhtä tärkeän roolin tiedostaminen korkeasti koulutetun opettajan ammatillisen profiilin osana demokraattisessa, kosmopoliittisessa korkean kehitystason yhteiskunnassa, on vaativa opettajankoulutuskysymys. Se, mitä vapausasteita opettajalla on käytännössä toteuttaa tätä rooliaan, riippuu siitä, millaisia opetussuunnitelmateoreettisia ratkaisuja koulutuspoliittiset linjaukset sisältävät. Niiden lukutaito voi olla opettajalle ratkaiseva työpaineiden ja vaatimusten ymmärtämisessä, niiden käytännöllisessä uudelleen tulkinnassa ja mielekkäässä reagoinnissa.

Sama jako, mikä vallitsee pohjoiseurooppalaisen sivistysteoreettisen (*Bildung*) ja anglo-amerikkalaisen psykologisen opetussuunnitelmateorian ja niiden kontrastiivisten tieteenteoreettisten lähtökohtien välillä, kertautuu radikaaleina eroina opetuksen käytännössä ja opettajan ammatillisessa autonomiassa ja arvostuksessa, karkeistaen testipistemäärien korottamiseen tähtäävänä opetusteknikkona tai ”transformatiivisena intellektuellina” (Giroux).

Idealityyppinen mielikuva opettajasta amerikkalaisessa koulukontekstissa:

- Opettaja passiivisena ”systeemin agenttina” (ks. Westbury 2000)
- Opettajan henkilöstä riippumaton opetussuunnitelmaihanne (*”teacher-proof curriculum”*); elävät opettajat ovat merkittävä (ellei merkittävin) ”jarru” innovaatio, muutos- ja reformityössä, jota koulut hallinnon, politiikkojen ja ylläpitäjiensä silmissä näyttävät aina vaativan (ks. Westbury 2000)
- Opetussuunnitelma noudatettavana käsikirjana: rajallisesti tilaa ammatilliselle autonomialle, vapaudelle, luovuudelle ja omaehtoisille, tilanteen mukaisille pedagogisille ratkaisuille
- Opettaminen on olennaisesti ulkopuolelta annettuihin testeihin valmistautumista

Ideaalityyppinen mielikuva opettajasta sivistysteoreettisessa (*Bildung/Didaktik*) koulukontekstissa:

- Opetussuunnitelma on paitsi organisatorinen ja käytännöllinen, myös jatkuvaa älyllistä tulkintaa edellyttävä koulun ja opetustyön ydin; opettajan rooli opetussuunnitelmateoreetikkona
- Autonomisella, koulutetulla opettajalla on täydellinen ammatillinen vapaus toteuttaa opetussuunnitelman (*Lehrplan*) puitteissa omaa persoonallista tapaansa opettaa; opettamisessa ideaalisimmillaan yhdistyy akateeminen tieto ja opettajan persoonallisuus (ks. Westbury 2000)
- Yhteiskunnan osoittama luottamus opettajiin ja heidän työhönsä
- Kokeet ja arviointi ovat pääsääntöisesti opettajan laatimia
- Tehtäväorientoitunut ja kasvatuksellinen ilmapiiri testeihin ja kokeisiin keskittyvän välineellisen orientaation sijaan

Tässä ideaalityypisessä kaaviossa tiivistyy dramaattisesti *kollektivistinen systeemin ensisijaisuus yksilöön nähden* amerikkalaisessa opettajapolitiikassa: elävän opettajan katsotaan tuovan järjestelmään inhimillisen virhetekijän, opetuksen teknologisen kehittämisen esteen ja ”pääjarrun”. On luontevaa ajatella amerikkalaisen pitkän peruskoulutuksen historian jatkumona, että inhimillisen häiriötekijän, elävän opettajan, vaikutusta ”tehokkaan opetuksen” (Tyler 1949) pääesteenä voitaisiin vähentää automatisoimalla, digitalisoimalla ja robotisoimalla opetusta ja samalla rakentaa kustannuksiltaan minimoitua koulutuksen tuotantolinjaa linjassa muun teollisen toiminnan kanssa. Tämä uusliberalistinen haavekuva opetussuunnitelmasta, opettamisesta ja opettajasta on epäilemättä ristiriidassa länsimaisen yhteiskunnan, demokratian ja koulutuksen perusarvojen *vapaus, tasa-arvo, solidaarisuus* kanssa.

Liberalismin syntysijoilla Isossa-Britanniassa opetussuunnitelmatutkijat rekisteröivät alkuperäisen liberalismin ideoita radikaalisti vääristelevän uusliberalismin kehityksen idut jo 1990-luvulla, joka muun muassa johti *Curriculum Studies* -lehden nimen muutokseen. Uuden lehden ni-

meksi tuli brittitutkijoiden mielestä opetussuunnitelmatutkimuksen alkuuperäistä ideaa paremmin heijastava, teorian ja käytännön, kulttuurin ja yhteiskunnan keskinäisyhteyksiä jäsentävä *Pedagogy, Culture and Society* (Hamilton 1999, 135).

A major reason for the change of title is that Anglo-American conceptions of curriculum have become both limited and limiting. Since *Curriculum Studies* was founded in 1993, curriculum theorising has atrophied. It has lost touch with the deeper questions that, for centuries, have animated pedagogy and didactics. It has been reduced to questions about instructional content and classroom delivery. The sense that a curriculum is a vision of the future and that, in turn, curriculum questions relate to human formation (*Bildung*, lisäys TA) has been marginalised. The short-termism of ‘What should they know?’ has replaced the strategic curriculum question ‘What should they become?’ (Hamilton 1999, 135–136).

Samaan aikaan kun brittitutkijat turhautuivat ja halusivat irtautua samaistumisesta amerikkalaiseen älyllisesti surkastuneeseen (*atrophied*) oppimisteorioiden instrumentalismiin, Yhdysvalloissa tapahtui radikaali tutkimuksellinen irtiotto psykologian ja oppimisen teorioiden hallitsemasta opetussuunnitelmateoriasta ja käytännöstä. William Pinar, Patrick Slattery, William Reynolds ja Peter Taubman julkaisivat vuonna 1995 sittemmin moneen uusintapainokseen yltäneen, yli tuhatsivuisen teoksen *Understanding Curriculum*. Pinarin ja kumppaneiden magnum opus kytkeytyy nimeä myöten amerikkalaisten oppimisen teorioiden ja kasvatuksen psykologian massiivisessa kritiikissään eurooppalaiseen *Bildung*-perinteeseen ja sen mukaiseen tieteenteoriaan (Pinar ym. 1995, 863). Tämä alustava amerikkalainen avaus on johtanut myös sen kriittisen vastaanoton ja tulkinnan kautta erinomaisen vilkkaaseen, kansainväliseen opetussuunnitelmatutkimukseen, jossa opetussuunnitelma ymmärretään koulutuksen kokonaisvaltaisena, kosmopoliittisen tutkimusdialogin jäsentämänä organisatorisena ja intellektuaalisena ytimenä. Uusi nouseva

trendi on niin sanottu *Curriculum of Global South* -tutkimussuunta, joka on profiloitumassa dialogissa länsimaisen perinteen ja sen ehtyvien jakojen – kasvatuksen historian, filosofian, psykologian ja sosiologian – tutkimuksellisenä synteessinä ja kritiikkinä.

Saksalaisella sivistystraditiolla, joka tähtää ihmisen ja ihmisyyden kokonaisvaltaiseen muotoamiseen ja muotoutumiseen, johon sekä *Bildung* että sen operatiivinen ydin didaktiikka (didaktiikalla oli tosin myös itenäistä sivistyksellistä teoriaa) molemmat alkuperäisesti viittaavat, ovat pitkään olleet erityisesti amerikkalaisen teknologisen koulutusajattelun ja virheellisten tulkintojen ristipaineessa. Didaktiikan teorian ja siihen liittyvän opetuksen suunnittelun lähtökohtana on historiallisesti ollut kattava analyysi oppiaineeseen ja opetustilanteisiin liittyvistä historiallisista, yhteiskunnallisista ja kulttuurisista tilanteista, aikakauden historiallisesti muotoutuneista ja demokraattisesti ratkaistavista ”avainongelmista”, joihin oppiaineet erikseen, verkottuneina tai ”integroituina” hakevat näkökulmia ikätasoon suhteutetulla tavalla (ks. Klafki 1991). David Hamilton (1999, 145) kiteyttää didaktiikan ytimen näin:

Didactic analysis, then, began to entail a combination of historical, social and cultural deliberation. The creation of a teaching plan necessarily included the posing of deliberative ‘why?’ questions alongside ‘what?’ and ‘how?’ questions. Indeed ‘why?’ – and/or ‘what should they become?’ – questions became paramount, relegating ‘how?’ questions to a subsidiary field of analysis – *methodik*.

Näin nämä englanniksi tulkitut alun perin saksalaiset näkemykset erityisesti *kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan* päähahmon Wolfgang Klafkin opetussuunnitelmatutkimuksen kokonaisvaltaisesta luonteesta saivat vastakaikua sekä Yhdysvalloissa että Isossa-Britanniassa. Klafki (1998) näkee amerikkalaisen post-psykologisen *Understanding Curriculum* -liikkeen älyllisenä sukulaisena hänen kriittiselle versiolleen didaktiikasta. Isossa-Britanniassa ”uuden koulutussosiologian” yksi keskeisistä vaikuttajista

Basil Bernstein tunnistaa eksplisiittisesti saksalaisen sivistysteorian ja erityisesti Klafkin kokonaisvaltaisen älyllisen kartoituksen ja sen konstrukttiivisen vaikutuksen kriittisessä koulutussosiologiassaan (Hamilton 1999, 146).

Viime vuosikymmenten tutkimukselliset ja käytännön havainnot todistavat sivistyksen ja didaktiikan ainakin hetkellistä taipumista psykologiavetoisen globaalin koulutusviruksen otteessa. Nykykäytännön ja kasvatuksen pitkän ideahistorian ristivalossa uusliberaalia koulutus- ja opetus suunnitelmapolitiikkaa on vaikea nähdä muuna kuin koulutuksen degeneraationa, simulaationa ja arviointivetoisena karikatyyriä aidon yhteiskunnallisen ja kulttuurisen edistyksen, epäkohtien tunnistamisen ja tasa-arvoa tavoittelevan koulutuksen sijasta. Myös perinteisen sivistysteoreettisen didaktiikan sisällä yleinen instrumentalismin imu näyttäisi vievän kohti Metodien Kulttuuria (Autio 2012/2006): *subsidiary field of analysis – Metodik* (Hamilton mt.), didaktiikan sulautumista ja teoreettista näivettymistä amerikkalaisten oppimisteorioiden yhteiskunnallisesti, kasvatuksellisesti ja älyllisesti aneemisen metodikeskeisyyden hengessä.

In Germany, it has become quiet around general didactics, ... there has been no theoretical discussion worth speaking of for around two decades. ... genuine theoretical discussion has been largely replaced by the development and defence of certain teaching methods on a more practical level (Terhart teoksessa Autio 2017a, 47).

Olennaista tässä kehityksessä on hyvään opetukseen elimellisesti liittyvän moraaliluottavuuden kadottaminen tieteenteoreettisten, metodologisten ja teknologisten sitoumusten mukana. Moraalia ei pidä tässä yhteydessä sotkea moralismiin. Didaktiikan traditiossa kasvatusta ollakseen kasvatavaa edellyttää tiettyä kussakin yhteiskunnallisessa tilanteessa määrittyvää vapautta (vrt. amerikkalaiset didaktiikan epävapautta asiantunte mattomasti ja virheellisesti korostavat *dogma-* ja *dullness-*tulkinnat), jota teoreettinen tutkimus määrittelee ja jäsentää (ks. tarkemmin esim. Autio

2014; 2017a). Moraalinen opetussuunnitelman dimensio on se vapauden sfääri, jota ei voida ulkoapäin standardoida ja jossa määrittyy opetussuunnitelman tiedollisen, käytännöllisen ja esteettisen ulottuvuuden (Klafki 1991) omakohtainen subjektiivinen merkitys nyt ja myöhemmin elämässä. Vasta tässä subjektiivisessa merkityksenannossa, jota taitavat, luovat, vapaat, ei-standardoidut hyvin koulutetun opettajan pedagogiset ratkaisut auttavat ja tukevat, opitun ja omaksutun opetussuunnitelman kasvatuksellinen merkitys ja arvo määrittyvät. Tämä moraalinen dimensio, sikäli kuin se ylipäänsä teoreettisesti asemoidaan legitimiinä ja kasvattavaa opetustyötä (*erziehende Unterricht*) olennaisesti konstituivana ulottuvuutena, heijastuu myös opettajan ammatillisena autonomiana, siihen liittyvänä subjektiivisena ja kokonaisvaltaisena vastuullisuutena ja vastavuoroisesti yhteiskunnan luottamuksena testipistemäärien saneleman ulkoisen ”tilivelvollisuuden” (*accountability*) asemesta.

Ulkoisten arviointijärjestelmien massiivinen rakentelu on jo itsessään signaali yksilön autonomiaan tähtäävän kasvatuksen perusidean kollektiivisesta kadottamisesta, sitä seuraavasta yleisestä moraalikadosta ja luottamuksen murenemisesta yhteiskunnan koheesion perusliimana. Massiivisia, koulutusjärjestelmää autoritaarisesti ja sanktioivasti läpivalaisevia arviointijärjestelmiä on vaikea nähdä pedagogisen tai muunkaan kehityksen välineinä, pikemminkin ehkä yhteiskunnallisten, taloudellisten ja kulttuuristen patologioiden heijastajina, vahvistajina ja tuottajina kuin ehkäisijöinä tai korjaajina. Niin sanotut ”laatu-järjestelmät” ja ”laadun” käsite luotiin, kun 1980-luvulla koulutusta alettiin ideologisista syistä Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa entistä selkeämmin rinnastaa tavaroiden ja palvelujen tuottamiseen ja markkinointiin. Koulutuksen ja opetussuunnitelman käsitettä, teoriaa ja käytäntöä älyllisesti ja moraalisesti latistavan, persoonattoman ’hyödykkeistämisen’ (*commodification*) jälkeen on luontevaa puhua myös koulutuksen yhteydessä tavaratuotantomaisesta ”laadusta” katkaisemalla käsitteellinen yhteys koulutuksen alkuperäiseen ja pysyvään tehtävään: tiedon ja ymmärryksen lisäämiseen, sivistyksen, älyn ja moraalin monipuolisen kehittämiseen. Isossa globaalissa kuvassa tämä

koulutusideologian radikaalia, epä-älyllistä murrosta heijastava 'kielellinen käänne' seurasi *moraalin käsitteen katoamisesta* poliittisen liberalismiin käsitevarastosta ja puhetavoista 1980-luvulla uusliberalismin nousun myötä (ks. edellä Thatcherin populistinen, moraalien kehitysdynamiikkaa karkeasti pinnallistava mutta profeettallinen väite markkinoiden fundamentaalista moraalisesta roolista "suurenmoisten hyveiden" luomisessa). Uusliberalismin myötä tuotanto- ja elinkeinoelämän laatu- ja tilivelvollisuuspuhe syrjäyttää mekaanisesti politiikka- ja moraalisuuspuntaroinnin oikeudenmukaisen yhteiskunnan ja elämään koh- tuullisesti varustetun yksilön koulutuspoliittisista ja pedagogisista edellytyksistä. Uusliberalistinen ideologia konstruoi kasvatuksen ja koulutuksen persoonattomana, jopa tahattoman koomisia mielikuvia inspiroivana tuotantona, osaamisena, älyllisesti latteana bisnessuhteena, standardoituna ja laatusertifioituna palveluna. Tässä historiallisessa saumakohdassa vapauspuhetta ja yksilöoikeuksien retoriikkaa vaalinut perinteinen liberalismi alkaa kääntyä negatiivikuvakseen: todellisuutta, elämää, yksilöä ja hänen kehitystään ja koulutustaan globaalisti standardoivaksi, kontrolloivaksi ja manipuloivaksi uusliberalismiksi.

Yhteiskunnan osoittama ja opettajien itsensä kokema autonomia ja luottamus ovat avainkysymyksiä koulutusjärjestelmän demokraattisen ja aidon toimivuuden sekä tehokkuuden kannalta – ja myös opettajan ammatin vetovoiman määrittäjänä. Suomen lähinaapurit Ruotsi ja Viro ovat molemmat omaksuneet amerikkalaisen mallin mukaan uusliberaalin koulutuspolitiikan, toinen vuosikymmeniä kestäneen pohjoismaisen hyvinvointivaltion malliedustajana, toinen kommunismin jälkeisenä kiehtovana läntisenä uutuutena. Ruotsissa on otettu käyttöön amerikkalaisen *corporate/charter*-koulujen ruotsalainen versio *fri skolor*-järjestelmä, jonka yksi seuraus on se, että viisi prosenttia opettajista kokee ammatiaan arvostettavan yhteiskunnassa. Virossa vastaava arvostusindikaattori on 14 prosenttia. Suomen poikkeuksellisuutta osoittaa 59 prosentin kannatus vielä vuoden 2013 TALIS-raportissa.

Huomautus menneisyydestä nykyisyyden historiana

Anglosaksis-amerikkalainen, globaaliksi levittäytynyt ruohonjuurimalli opetussuunnitelmasta ja opettajasta sen toteuttajana, toistaa ja itse asiassa historiallisesti edeltää sitä autoritaarista ja epädemokraattista, sivistysdiskurssille ja -käytännölle kontrastiivista maailmanjärjestystä, joka hallitsee myös kasvatus- ja koulutustodellisuutta peruskoulutuksesta korkeakoulutukseen. Opetussuunnitelmateoriat ja niiden käytännön ilmentymät niin käytännön opetussuunnitelman toteuttamisessa kuin niitä kehystävässä koulutuspolitiikassa avaavat ainutlaatuisella tavalla näkymää globaalissa maailmassa koko ihmiskunnan ja yhteiskuntien tilaa ohjaaviin ideoihin ja käytäntöihin niin koulutusinstituutioiden sisällä kuin niiden ulkopuolella. Vaikeasti kiistettävä havainto tässä mielessä on nykyiseen maailman- ja koulutuksen järjestykseen olennaisesti liittyvä ”*choiceless choices*” tai Zygmunt Baumanin ehdottama TINA-normi: *There Is No Alternative*. Tähän kokonaisia yhteiskuntia ja kulttuureja ehdollistavaan normiin olennaisesti kytkeytyy haluttomuus nähdä tai hyväksyä vaihtoehtoisia näkemyksiä tai kritiikkiä, mikä on luovuttamaton sivistyksen, demokratian ja vapauden traditioon assosioituva ajatus- ja toimintatapa.

Sivistykselle, laaja-alaiselle opetussuunnitelmalle ja hyvin koulutetun, ammatillista vapautta ja yhteiskunnallista luottamusta nauttivan opettajan mielikuvalle, on Suomea toistaiseksi lukuun ottamatta, työlästä löytää ”ostovoimaa ja markkinarakoa” uusliberalismin autoritaarisessa ja läpikaupallisessa globaalissa nykytodellisuudessa. Tässä kulttuurisessa, poliittisessa ja koulutuksellisessa tilanteessa on vaivatonta havaita yhtymäkohtia toisen maailmansodan, holokaustin ja natsismin jälkipyykin synnyttämän Frankfurтин Koulukunnan teorioihin ”autoritaarisen persoonallisuuden” ja ”puolisivistyksen” (Adorno 1959) kulttuurisista kehitysehdoista. Adornon tutkimusryhmänsä kanssa identifioiman ”autoritaarisen persoonallisuuden” tunnuspiirteitä – yhteneväisesti tämän päivän populismin, myös akatemiassa ilmenevän tiedon ja teorian vieroksunnan muodossa – ovat muun muassa alistuvuus vahemmiksi koettujen edessä, kovuus ja epäempaattisuus heikommaksi koettuja kohtaan, epä-älyllisyys,

kyynisyys, vallan ja kovuuden palvonta ja ylenmääräinen huolestuneisuus muiden seksuaalisesta käyttäytymisestä.

Kasvatus ja koulutus eivät voi tänä päivänä pestä käsiään tai piilotella kyseenalaiseksi, rajoittavaksi ja epäajanmukaiseksi käyneen tieteellisen auktoriteetin varjossa näiden ikään kuin syklistä historian käsitystä ilmentävien poliittisten ja kulttuuristen ilmiöiden edessä. On luontevaa kysyä, mikä mahdollisesti on koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikan ja opettajankoulutuksen osuus mennyttä toistavan tai sitä ainakin muistuttavan ihmistyyppin ja kulttuurin tuottamisessa? Sivistyksen syntysijoilla Saksassakin alettiin vuoden 2001 PISA-shokin ja globaalien, taloutta ylikorostavan ja populismin poliittisen paineen alla kysellä pitäisikö laaja-alainen sivistys, *Bildung*, kääntää yksinkertaisia totuuksia ja puhetapoja ilmentävien taitojen ja kompetenssien kielelle uutena sivistyskäsitteenä: *Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?* (Tröhler 2011).

Onko muodikas *skills-* ja *competences-*diskurssi osa Theodor Adornon (1959) ”puolisivistyksen” (*Halbbildung*) toteutuvaa ennustetta, jonka mukaan laaja-alainen sivistys, tieto ja mielekäs kokonaisvaltainen elämä ollaan häivyttämässä sisällöllisesti ja ideologisesti olemattomiin koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelman tienviittoina? Adorno ymmärtää sivistyksen (*Bildung*) tilana, jossa vallitsee jatkuva konflikti yksilön autonomian ja yhteiskunnan asettamien sopeutumisvaatimusten kesken. Siksi kasvatus ja koulutus muodostavat jatkuvan vuorovaikutteisen prosessin yksilön autonomiaan pyrkimisen ja kulttuurin ja yhteiskunnan vaatimukseen alistumisen välillä. Tämä kamppailu on viime kädessä yksilöllinen prosessi, jossa yksilö muotoutuu omaksi persoonakseen ja subjektiksi, jossa ulkoa tuleva paine on konstitutiivinen elementti subjektin muotoutumisessa, mutta jossa ulkoinen ei täysin determinoi subjektin omaehtoista, vapauden tunteena koettavaa subjektiivista yksilöitymisprosessia. Tässä mielessä sivistys on vapautta ja vapauttavaa. ”Puolisivistyksellä” Adorno viittaa tämän kamppailun raukeamiseen, jossa yksilö, mutta myös yhteisöt ja koulutusinstituutiot, koulu ja yliopisto, alkavat määrittää tieteelliset, älylliset, moraaliset ja poliittiset kapasiteettinsa, missionsa ja toimintansa

joko ääneen lausutusti tai implisiittisesti kritiikittömänä ja epä-älyllisenä antautumisena ulkoisille voimille.

Anti-intellectualism is the new form of intellectualism forcing educators to comply with corporate models of schooling, and partnering with the dangerous cult of trivializing teaching as a mere technical skill. In such dangerous spiral of social and pedagogical disaster, one witnesses overtly concerted attacks on theory – honestly of any kind – in a field populated by thirsty rationales based on buzzwords such as ‘turn around models.’ Intellectualism is becoming a rare collectable in school settings. (Paraskeva, tässä teoksessa.)

Historian juoksussa aina ajankohtaiseksi osoittautunutta sivistyksen perusdynamikkaa luonnehtii osuvasti aikansa natsiajan autoritaarisuuden ja tuhon kokeneen kirjailija Stefan Zweigin (1881–1942) ajatus: *Inho siitä mitä tapahtuu, ja optimismi, josta luova ihminen ei pääse irti, ovat todellisuuden kantavat pilarit.*

Kaikelta tieteeltä voidaan edellyttää, että sillä on käytännöllistä merkitystä, mutta tätä käytännöllisyyttä ei saa kaventaa ulkoisten päämäärien kritiikittömään toteuttamiseen. Ihmistieteiden asemasta on lupa ajatella saksalaisen idealismin hengessä, että niiden keskeisenä tehtävänä on sivistyksen luominen, ylläpitäminen ja uudistaminen. Sivistyksen tärkeä elementti on kritiikki. Sanoa, että sellainen tehtävä on vanhentunut ja epäajanmukainen, on samaa kuin sanoa, että sivistys on käynyt turhaksi, se on, avata ovet barbarialle. (Juntunen & Mehtonen 1977.)

Lähteet

- Adorno, T. W. 1959. *Theorie der Halbbildung*. Teoksessa Adorno, T.W. 1998. *Gesammelte Schriften, Band 8*; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 93–121.
- Autio, T. 2009a. From Gnosticism to globalization: rationality, transatlantic curriculum discourse, and the problem of instrumentalism. Teoksessa B. Baker (toim.) *New curriculum history*. Rotterdam: Sense Publishers, 69–95.
- Autio, T. 2009b. Globalization, curriculum, and new belongings of subjectivity. Teoksessa E. Ropo & T. Autio (toim.) *International conversations on curriculum studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 1–20.
- Autio, T. 2012/2006. Subjectivity, curriculum, and society: between and beyond German Didaktik and Anglo-American curriculum studies. New York: Routledge.
- Autio, T. 2014. The internationalization of curriculum research. Teoksessa W.F. Pinar (toim.) *International handbook of curriculum research*, 2. painos. New York: Routledge, 17–31.
- Autio, T. 2016. A brief intellectual and political history of the present transnational education and curriculum policy leadership crisis. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/188886/186392>. Luettu 31.3.2019.
- Autio, T. 2017a. Reactivating templates for international curriculum consciousness: reconsidering intellectual legacies and policy practices between Chinese, Anglo-American and European curriculum studies. Teoksessa J. Chi-Kin Lee & K. Kennedy (toim.) *Theorizing teaching and learning in Asia and Europe: A conversation between Chinese Curriculum and European Didactics*. New York: Routledge, 38–54.
- Autio, T. 2017b. Johdanto: kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala ja T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 17–58.
- Beck, U. 2000. *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Chi-Kin Lee, J. & Kennedy, K. 2017 (toim.) *Theorizing teaching and learning in Asia and Europe: A conversation between Chinese Curriculum and European Didactics*. New York: Routledge.

- Couldry, N. 2012. *Why voice matters: culture and politics after neoliberalism*. London: Sage.
- Crook, S., Pakulski, J. & Waters, M. 1992. *Postmodernization: Change in Advanced Society*. London: Sage Publications.
- Doll, W. 2002. Ghosts and the curriculum. Teoksessa W. Doll & N. Gough (toim.) *Curriculum Visions*. New York: Peter Lang, 23–70.
- Fendler, L. 2012. The magic of psychology in teacher education. *Journal of Philosophy of Education* 46 (3), 332–351.
- Freedom is moral. <https://freedomismoral.com/2013/04/09/moral-foundations-of-capitalism-margaret-thatchers-explanation>. Luettu 31.3.2019.
- Friedrich, D. 2014. *Democratic education as a curricular problem: historical consciousness and the moralizing limits of the present*. New York: Routledge.
- Fukuyama, F. 1992. *The end of history and the last man*. New York: Avon Books.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action: Volume 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon.
- Hamilton, D. 1999. The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture and Society* 7 (1), 135–152.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kansanen, P. 1995. The Deutsche Didaktik and the American research on teaching. Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Discussion on Some Educational Issues VI*, Research Report 145, Department of Teacher Education, University of Helsinki, 97–118.
- Kelly, A.V. 2009. *The curriculum: theory and practice*. London: Sage Publications.
- Kincheloe, J. 1997. Introduction. Teoksessa I. F. Goodson (toim.) *The changing curriculum*. Studies in social construction New York: Peter Lang, ix–xi.
- Klafki, W. 1991. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Frankfurt am Main: Klett-Cotta.
- Klafki, W. 1998. Characteristics of critical-constructive Didaktik. Teoksessa B. Gundem & S. Hopmann (toim.) *Didaktik and/or curriculum studies*. New York: Peter Lang, 307–330.
- Kliebard, H. 1995. The Tyler rationale revisited. *Journal of Curriculum Studies* 27 (1), 81–88.

- Lageman, E. 2000. *An elusive science: the troubling history of education research* Chicago: University of Chicago Press.
- Lather, P. 1991. *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, P. 1999. Ideology and methodological attitude. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) *Contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang, 241–246.
- Lather, P. 2003. *This IS Your Father's Paradigm: Government Intrusion and the Case of Qualitative Research in Education*. Guba Lecture, sponsored by AERA Special Interest Group: Qualitative Research Chicago, April 2003. Paper available at www.coe.ohio-state.edu/plather/. Luettu 31.3.2019.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. 1995. *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Ravitch, D. 2010. *Why I Changed My Mind About School Reform: Federal testing has narrowed education and charter schools have failed to live up to their promise*. <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748704869304575109443305343962>. Luettu 31.3.2019
- Sahlberg, P. 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Saltman, K. 2016. *The failure of corporate school reform*. New York: Routledge.
- Steger, M. 2009. Globalisation and social imaginaries: the changing ideological landscape of the twenty-first century. *Journal of Critical Globalisation Studies* 1 (1), 9–30.
- TALIS-raportti. 2013. <https://www.hm.ee/en/activities/statistics-and-analysis/talis>, <http://www.oecd.org/sweden/TALIS-2013-country-note-Sweden.pdf>. Luettu 31.3.2019.
- Taubman, P. 2010. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge.
- Tröhler 2011. *Languages of education*. New York: Routledge.
- Tyler, R. 1949. *The basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University Press.
- Watters, A. 2017. *The history of ed-tech: what went wrong*. <http://hackeducation.com/2017/07/08/what-went-wrong>. Luettu 31.3.2019.
- Weber, M. 1992/1930. *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. London and New York: Routledge.

- Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. 2000. Teaching as a reflective practice: the German Didaktik Tradition. New York: Routledge.
- Winch, P. 1958. The idea of a social science and its relation to philosophy. London: Routledge & Kegan Paul.
- World's Top 30 Education Professionals for 2019. <https://globalgurus.org/education-gurus-30/>. Luettu 31.3.2019.
- Zhang, H. W. 2014. Curriculum studies and curriculum reform in China: 1922–2012. Teoksessa W. Pinar (toim.) Curriculum studies in China: Intellectual histories, present circumstances. New York: Palgrave Macmillan, 29–67.
- Zhang, W. 2015. Suyang: going global. Opetuskeskustelu Tallinnan yliopistossa heinäkuussa 2015 pidetyllä kesäkurssillamme International Doctoral Summer School in Curriculum Studies.
- Zhao, W. 2019. China's education, curriculum knowledge and cultural inscriptions: dancing with the wind. New York: Routledge.

Osa I
Tieto ja sivistys antiikista globaaliin

Klassisesta sivistyksestä ihmisyuden, kasvatuksen ja hyvän elämän perustana

Sauli Salmela

SIVISTYKSEN TULEVAISUUS HUOLESTUTTAA. Erityisesti välineellisen rationaalisuuden ja poliittisen populismin vaikutuksesta sivistyksen käsitteen merkitys on hämärtynyt. Yli kahden vuosituhanen ajan itseisarvoksi ymmärretty sivistys on tuotteistettu markkinahyödykkeeksi ja vientiartikkeliksi. Sivistyksen ylevä sisältö on kuihdutettu mitattavaksi ”osaamiseksi” taloudellisen voitontavoittelun palveluksessa. Erilaiset opetusteknologiayritykset, ohjelmistotalot ja konsultit ovat ilmestyneet keskeisiksi toimijoiksi sivistyksen maailmaan samalla, kun sivistysajattelun teoreettisten lähtökohtien tutkimusta on koulutuspoliittisin linjauksin ajettu ahtaalle. Kirjoituksessa tarkastellaan, millaisen perustan varaan sivistyskäsitteeseen on rakentunut ja millaisia historiallisia merkityskerrostumia sivistyksen käsitteeseen sisältyy.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)
Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia
Tampere: Tampere University Press 2019, 65–97.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Aluksi

Antiikin Kreikkaa kutsutaan länsimaisen sivistyksen kehdoksi. Vanhan kreikkalaisen sanonnan mukaan sivistys on hyväosaiselle koristus mutta vähäosaiselle turvapaikka.¹ Ajatuksen alkuperää emme tunne, mutta sen esittäjäksi on mainittu Aristoteleen (384–322), Diogenes Kyynikon (404–323) sekä Demokritoksen (460–370) kaltaisia filosofeja. Sivistyksenä suomennettu monimerkityksinen *paideia* (παιδεία) tarkoittaa sekä kasvatusta, sivistymisprosessia että sen lopputuloksena tavoiteltavaa tilaa eli sivistyneisyyttä.

Mikäli sivistys esitetään kasvatuksen päämääräksi, niin sivistyskäsitys ohjaa kasvatustoimintaa sekä asettaa ehtoja koulutuksen järjestämiselle. Näin kysymys sivistyksestä kytkeytyy opetussuunnitelmateoriaan (ks. esim. Autio 2017, 32). Sivistys tarjoaakin hedelmällisen kohteen monien tieteenalojen näkökulmia hyödyntävälle opetussuunnitelmatutkimukselle. Tärkeimmät sivistykseen liittyvät asiat kuuluvat erityisesti filosofian piiriin, sillä niin sivistyksen kuin ihmisenkin käsitteet ovat filosofisia kysymyksiä. Vaikka monet erityistieteet tutkivat ihmistä omista lähtökohdistaan, kokonaiskäsitteksen muodostaminen jää filosofian tehtäväksi. Arvofilosofian tulee myös selvittää, millainen arvo sivistys on ja miten sen oleminen selitetään. Sivistykseen liittyvä poliittinen ulottuvuus avautuu, kun kysymme, kuka, milloin ja miten kasvatuksen tavoitteet on asettanut. Miksi nimenomaan ne tavoitteet? Kenen intressejä koulutus palvelee? Yhteiskuntakriittisen filosofian edustajat näkevätkin sivistyksen ytimeksi ideologiakriittisyyden. Se ilmenee kykynä tunnistaa tieteen ja kasvatuksen sidoksellisuus poliittisen ja taloudellisen vallan yhteiskunnallisiin mekanismeihin. Sivistyksestä ei voi puhua viittaamatta sivistykseen liittyviin käsitteisiin, merkityksiin, arvoihin tai ihmiskäsitykseen.

Arvioin seuraavassa klassisen sivistyksen olemusta lähinnä aatehistoriallisesti filosofisen ja pedagogisen antropologian näkökulmista. Aluksi luonnehdin lyhyesti sivistys-substantiivin ilmaantumista suomen kieleen.

¹ "τὴν παιδείαν ἔλεγεν ἐν μὲν ταῖς εὐτυχίαις εἶναι κόσμον, ἐν δὲ ταῖς ἀτυχίαις καταφυγὴν." (Diogenes Laertios V.19 ja VI.68) ks. myös Barnes 2001, 232.

Sen jälkeen osoitan, että jo Kreikan kaupunkivaltioiden ajalla esitettiin useita niistä keskeisistä ideoista, jotka ovat läpäisseet sivistyshistoriaa jokseenkin 1900-luvun alkuun saakka. Tarkastelua rajatakseni pyrin pysyttämään Kreikan klassisella kaudella, joskin historiallisten linjojen hahmotteleminen edellyttää paikoin tuosta pyrkimyksestä joustamista.

Sivistyksestä suomen kielessä

Yhdeksännellätoista vuosisadalla hieman kinasteltiinkin 'kulttuurin', 'valistuksen' ja 'sivistyksen' asemasta kirjasuomessa. Osapuulleen 1850-luvulla sivistyksen merkitys alkoi vakiintua suunnilleen sellaiseksi kuin se ymmärrettiin yli sadan vuoden ajan (Rapola 1953). Suomen 'sivistykselle' on vaikea ellei mahdotonta löytää yksiselitteistä vastinetta muista kielistä. Kääntämisen vaikeus johtuu sivistyksen käsitteen kieli- ja kulttuurisidonnaisuudesta. Sanat ovat käsitteiden nimiä, ja niitä voi usein kääntää kielestä toiseen. Sitä vastoin käsitteet ovat semanttisia kokonaisuuksia, joiden merkityksiä voi eritellä ja tulkita mutta ei kääntää.

Saksalaisesta idealismista, erityisesti Hegelin (1770–1831) filosofiasta vaikutteita ammentanut Snellman (1806–1881) puhuu kulttuurista rinnan sivistyksen kanssa miltei synonyymisesti (ks. esim. Salomaa 1944, 431–442). Ruotsiksi kirjoittanut Snellman käytti sivistyksestä bildning-sanaa, joka vastaa merkitykseltään jokseenkin saksan 'Bildungia'. Näistä poiketen 'sivistys' ei sisällä kuvan (saks. Bild) tai kaltaisuuden eikä aktiivisen muovaamisen (saks. bilden) ajatusta. Suomen 'sivistys' on kuitenkin yhdistetty käännösvastineita etsittäessä ruotsalaiseen ja sitä kautta saksalaiseen käsitteistöön. Semanttisesti sekin vastaa lähinnä (joskaan ei täsmälleen) saksan Bildungia. Tätä puoltaa myös se huomio, että 1800-luvulla varhaisen kasvatustieteen intellektuaalista ilmapiiriä hallitsi saksalaisen uushumanismin ja filosofian, erityisesti hegeliläisyyden perintö (ks. esim. Salmela 2014). Akateemisen uransa klassisten kielten tutkijana aloittaneen Erik Ahlmanin (1892–1952) mielestä onkin ”sangen kuvaavaa, että klassil-

lisissä kielissä (latinassa) sivistymistä sanottiin myös ihmistymiseksi. Sana *humanitas* merkitsee (esim. Cicerolla) myös sivistystä. Tajuttiin siis yhteys sivistyksen ja inhimillisyyden välillä”. (Ahlman 1953, 63.)

Kielitieteilijä Martti Rapola huomauttaa, että substantiivi sivistys ja myöhemmin sivistyä- ja sivistää-verbit ilmaantuivat vanhemman valistus-sanaperheen rinnalle. Etymologisesti ne palautuvat sanoihin siveä ja siivo. Vanhassa kirjakielessä ’siivo’ merkitsee järjestystä, kuntoa ja siisteyttä, mutta ’siveys’ useimmiten sävyisyyttä ja maltillisuutta. Murteissa ’sivistäminen’ merkitsee muun muassa silittämistä, siivoamista, raivaamista, viimeistelemistä, koristamista tai pellavien harjaamista. Kirjakielessä se merkitsee opettamisen, kouluttamisen ja kasvattamisen kaltaisia asioita. Kirjakieliseen käyttöön ’sivistyksen’ otti 1820-luvun alkuvuosina Reinhold von Becker, joka puhui mielen valistamisesta ja tapojen sivistämisestä sekä kansan kehittymisestä toisten kansojen vertaiseksi *Turun Viikko-Sanomien* julkaisemissa kirjoituksissa.”Perimmältään suomen ’sivistys’ on ollut eettinen, jossain määrin esteettinenkin käsite”, Rapola (1953, 81) jatkaa, ja sen ”juuret ovat imeneet voimaa mieluummin sivilisaation kuin kulttuurin maaperästä”. Sivistyksen ”alkuperäisiin merkityksineen tavat, käytös ja moraalit kuuluvat aivan toisin kuin sen rinnalla alituisesti nähtyyn valistus-sanaan”. (Rapola 1953.)

Sivistystä tutkittaessa on selvitettävä, millaisia merkityksiä sivistyksen käsitteeseen on eri aikoina sisällytetty. Aikojen saatossa merkitykset ovat osin kumuloituneet, kun varhaisemmat merkitykset ovat säilyneet ja sisällytyneet uudempiin tulkintoihin. Osa merkityksistä näyttää kadonneen. On myös kysyttävä, millaiset poliittiset, intellektuaaliset ynnä muut olosuhteet selittävät näitä muutoksia. Sivistyksen historiallisuuden tunteminen kuuluukin yksilöllisenä ja kulttuurisena itsetietoisuutena osaksi sivistystä. Ainoastaan historiallisia merkityksiä tarkkaamalla voi arvioida nykyisen sivistyskäsitteen rajoja sekä kysyä, mitä sivistyksen pitäisi tarkoittaa ja miten vastaus tuohon kysymykseen perustellaan, jotta käyttäisimme sivistyksen käsitettä oikein. Tässä kohden kuvaileva (historiallinen) tarkastelu muuttuu normatiiviseksi (filosofiseksi).

Filosofian ja sivistyksen historioita ei voikaan erottaa toisistaan. Tätä korostaa muiden muassa Jalmari Edward Salomaa (1891–1960). Filosofian historialla on aina myös sivistyshistoriallinen merkityksensä, sillä filosofia on aikansa sivistyksen ilmaus ja sellaisena osa sivistyshistoriaa. (Salomaa 1935, 7–8.) Sivistyksen ja kasvatuksen historiaa ei liioin voi erottaa toisistaan. Knud Grue-Sörensen kirjoittaa, kuinka kreikkalainen kulttuuri ”oli sanan laajimmassa merkityksessä pedagogista” ja ”vain harvoin on mikään kansa yhtä valppaasti ja tietoisesti ajatellut itsensä kasvattamista”. Lainlaatijat kiinnittivät suurta huomiota opetukseen ja koulutukseen turvataksien sekä ulkoisilta että sisäisiltä uhilta kaiken sen, mikä heidän mielestään oli hyvää ja arvokasta. (Grue-Sörensen 1961, 30.) Klassisen sivistyksen ideat ovat läpäisseet kahden ja puolen vuosituhannen ajan eurooppalaista kasvatusta ja koulutusajattelua. 1700–1800-lukujen kuluessa uushumanistinen Bildung päätyi saksalaisen kasvatustieteen ydinkäsitteeksi, ja termi omaksuttiin myös ruotsin kieleen (Horlacher 2016, 2–5; Kokko 2010). Bildung-käsitteen nykymerkitys hahmottui vuoden 1800 tietämillä (Koselleck 2002, 174). Siinä kietoutuu toisiinsa monia historiallisia kehityslinjoja.

Klassisesta sivistyskäsitteestä

Määre ’klassinen’ juontuu muun muassa pysyvästi arvokasta ja yleisesti arvostettua tarkoittavasta latinan laatusanasta *classicus*. Nämä merkitykset liittyvät Rooman tasavallan sotaväenoton varallisuusluokitteluun, selventää Paavo Castrén *Uudessa antiikin historiassaan* (s. 219). Tuolloin ensiluokkaisia (*classis*, luokka) sotilaita, jotka kykenivät kustantamaan kalliin sotavarustuksensa itse, kutsuttiin nimellä *classici milites*, ja muut olivat alaluokkaisia tai oikeastaan luokan alapuolisia, *infra classem*. Eurooppalainen ihminen onkin toistuvasti etsinyt arvoltaan pysyviä sivistysihanteita kreikkalaisesta ajattelusta: ensin lyhyeksi jääneen karolingisen renessanssin yhteydessä kahdeksannen ja yhdeksännen vuosisadan vaihteessa,

myöhemmin renessanssihumanismin aikaan 1300- ja 1400-luvuilla, ja sen jälkeen uushumanismiksi kutsutun virtauksen kukoistaessa 1700- ja 1800-luvuilla. 1900-luvulla saksalaisessa yliopistossa luonnontieteellisen menetelmän ja materialismin kriitikoksi nousi hermeneuttisen filosofian sisältä henkítieteelliseksi kutsuttu pedagogiikka (geisteswissenschaftliche Pädagogik), jonka edustajat pitivät itseään kreikkalaisen sivistysperinteen jatkajina ja halusivat jalostaa ihmisen sisäistä henkísyyttä (Horlacher 2016, 5, 89). Käsitukset kreikkalaisen ajattelun luonteesta ja merkityksestä ovat kuitenkin vuosisatojen kuluessa merkittävästikin heilahdelleet. Kreikkalaisen kirjallisuuden saatavuus samoin kuin kreikan kielen tuntemus on vaihdellut, ja historiallisten kontekstien muuttuessa kreikkalaisesta perinteestä on painotettu erilaisia piirteitä ja nähty eri tavoin, mikä siinä on keskeistä.

Arkaaista aikaa (n. 700–480 eaa.) seurannut klassinen kausi (n. 480–330) ulottuu toisen persialaissodan päättymisestä Makedonian valtaannousuun. Klassisella sivistyksellä tarkoitetaan oikeastaan hellenististä sivistystä, joka kypsyy Kreikan klassisen kauden kuluessa. Sen lähtökohdat löytyvät kirjallisen kulttuurimme syntyvaiheilta homeerisesta epiikasta, jossa tarjottiin ihmisihanteita ja esimerkkejä eli paradigmoja jäljiteltäviksi. Hellenistinen sivistyskäsitys muotoutui suhteellisen vakiintuneeseen asuunsa Aleksanteri Suuren (356–323) ja tämän kotiopettajanakin toimineen Aristoteleen jälkeisen sukupolven aikoihin. Hellenistisellä ajalla ilmenevät eksplisiittisinä ne sivistykselliset arvot, jotka olivat esiintyneet homeerisessa runoudessa implisiittisesti mutta saivat vähitellen täsmällisempiä hahmoja sekä rationaalisia perusteluja filosofian ja kasvatuksellisten käytänteiden sekä organisoidun koululaitoksen muotoutuessa. Historioitsija Henri-Irénée Marrou luonnehtii hellenististä aikaa ”*paideian* sivilisaatioksi”. (Marrou 1956, II.i.)

Paideia, olemus ja hyve sivistyksellisinä peruskäsitteinä

Antiikintutkija Werner Jaeger (2010, 20) ilmoittaa feminiinisubstantiivin *παῖδεία* varhaisimman tunnetun esiintymän löytyvän näytelmäkirjailija Aiskhyloksen (n. 525–456 eaa.) eräästä tragediateoksesta. Homeerisessa kirjallisuudessa sana ei vielä esiinny. Sanakirjan mukaan *παῖδεία* tarkoittaa alun perin (i) lapsen kasvattamista, mutta myös (ii) ylipäänsä harjoittamista, opetusta ja kasvatusta sekä (iii) näiden tuloksia eli sivistystä, kulttuuria, oppineisuutta ja kyvykkyyttä. Termi johtuu lasta tarkoittavasta sanasta *παῖς* (yks. gen. *παῖδος*), josta tulee myös kasvattamista ja opettamista merkitsevä *παιδεύω*-verbi.

Ihmisihanne, kasvatusta ja sivistys kietoutuvat toisiinsa. Objektiivisena arvona *paideia* tarkoittaa eettistä ja tiedollista autonomiaa, johon kasvatuksen avulla pyritään. Sivistymisprosessi on itsessäänkin arvokas. Siihen liittyy elinikäisen oppimisen ajatus. *Paideia* edustaa paitsi yksilöllisen myös yhteisöllisen elämän ideaalia, laajimmin ottaen koko kulttuuria sikäli kuin siinä toteutuu se sivistysihanne, johon kasvatustoiminta tähtää. Lapselle *paideia* merkitsi eräänlaista initiaatiota ja pääsyä kreikkalaiseen elämään. Se sosiaalisti lapsen yhteisön elämäntyyliin ja tapoihin, jotka erottivat kreikkalaisen sivistymättömästä barbaarista (Marrou 1956, 98–99). Barbaareja kreikkalaiset pitivät jonkinlaisina kreikkaa taitamattomina raakalaisina tai puoli-ihmisinä, joissa ihmisluonto toteutui vain osittain. Barbaarisuuden voikin määritellä ”osattomuudeksi *paideiasta*” (Salonen 2003).

Kreikkalaiset näkivät kasvatuksen päämääräksi kasvatettavan järjen ja luonteen kehittämisen siten, että ihmisen olemus toteutuisi mahdollisimman täydellisesti. Ajatus esiintyy sivistyshistoriassa yleisemminkin. Esimerkiksi Kantin mukaan kasvattamaton ihminen jää eläimen tasolle kausaalisen välttämättömyyden vangiksi. Aristoteles kertoo, että eläimellisyys on harvinaista ihmisten keskuudessa, mutta eniten sitä esiintyy barbaareissa, joista kaikki eivät kykene moraaliseen arviointiin (*EN VII.1*) eikä heitä ohjaa järki vaan aistit (*EN VII.5*). Ihmisen ja eläimen eroksi Aristoteles esittää tietoisuuden. Eläin kykenee aistimaan ja alkeelliseen ajatteluunkin,

mutta ainoastaan ihminen reflektoi ajatteluaan ja aistimistaan (*ENIX.9*). Myös puhekyky erottaa ihmisen muista eläimistä. Eläimet kykenevät ilmaisemaan tuskaa ja mielihyvää, mutta ihminen lausuu arvoarvostelmia (*Pol. I.2*). Puhekyvystä käytettävä nimisana *λόγος* merkitsee myös esimerkiksi järkeä, ajatusta, puhetta, sanaa, lausetta, perustetta ja käsitettä, myös suhdetta. Näin puhekyky ja järjellinen harkinta liittyvät toisiinsa. Järjellisyuden Aristoteles katsoo ihmisen olemukselliseksi piirteeksi.

Kreikkalaiselle ajattelulle ominainen essentialismi eli olemusajattelu tarjoaa yhdenlaisen vastauksen kysymyksiin, mikä ihminen on ja miksi hän on sellainen kuin on. Metafysiikan käsitteenä *essentia* tarkoittaa sitä ideaa tai periaatetta, joka tekee oliosta sen lajin olion kuin se on. Luonto ja sen oliot, myös ihminen, on jatkuvassa liikkeen eli muutoksen tilassa, ja muutosta ohjaa olioiden luontainen pyrkimys toteuttaa olemustaan. Olemukset toteutuvat, ellei mikään ulkoinen estä sitä. Luontokäsitys on siis teleologinen eli tarkoituksellinen. Essentialismiin liittyy myös normatiivisuus: olemuksen toteutuminen on objektiivisesti hyvä asia. Tällaista katsantoa kutsutaan eettiseksi naturalistiseksi arvorealismiksi. Olevaiseen sisältyy siis luontainen pyrkimys hyvään.

Olemuksesta käytetään myös nimeä luonto (kr. *φύσις*, lat. *natura*). Arkipuheessa asioita kutsutaan esimerkiksi ihmisluonnon vastaisiksi tai ihmiselle luontaisiksi. Puhetavassa kaikuu essentialismi. Ihmisellä on oikeastaan kaksi luontoa: luonnollinen ja keinotekoinen. Aineellisena ja kehollisena olentona ihminen on samojen luonnonlakien alainen kuin muutkin luonnonoliot. Olemus tarkoittaa toista, korkeampaa luontoa, joka sisältää ja asettaa ihmiselämälle ihanteen ja päämäärän (*τέλος, finis*). Klassisen sivistyskäsityksen mukaan tämä toinenkin luonto kuuluu osaksi olevaisen objektiivista ja tiedettävää järjestystä eikä siten ole mielipideasia tai sopimuskyseminen. Ihminen ei kuitenkaan ilman muuta elä korkeamman luontonsa mukaisesti vaan tarvitsee kasvatusta sen toteutumiseksi. Ihmisluonnon vastainen toiminta taas merkitsee sitä, ettei ihminen toimi olemuksensa mukaisesti.

Olemus tarjoaa objektiivisen mittapuun ihmisen elämän ja toiminnan hyvyyden arvioimiseksi. Olemuksensa ansiosta ihmisen voi perustella vapaaksi, sillä ihminen kykenee jonkin verran itse vaikuttamaan siihen, missä määrin toteuttaa ihmisolemusta. Rationaalisuus erottaa ihmisen muista luonnonolioista, ja järkensä ansiosta ihminen kykenee käsittämään luonnon säännönmukaisuuksia sekä olioiden sisäisiä ja välisiä suhteita. Rationaalisuutensa perusteella ihminen kykenee myös eettiseen harkintaan sekä oivaltamaan, millaista hyvä elämä on ja miten siihen voi pyrkiä. Sosiologi Jukka Gronow (1996) muistuttaa, että myös valistusfilosofia oletti ihmisen lajiolemuksen normatiiviseksi käsitteeksi, jonka avulla perusteltiin sivilisoituminen sekä osoitettiin edistykselle suunta pois alaikäisyyden tilasta kohti ihmisen erilaisten ominaisuuksien toteutumisesta aiheutuvaa vapautta.

Inhimillisyydestä ja humaaniudesta puhutaan synonyymisesti. Kielemme vakiintunut 'humanismi' johdoksineen perustuu latinan adjektiiviin *humanus*, joka puolestaan on sukua ihmistä tarkoittavalle nimisanelle *homo*. *Humanus* suomentuu esimerkiksi inhimilliseksi, ihmistä koskevaksi, ihmisolemuksen eli -luonnon mukaiseksi, sivistyneeksi ja kohteliaaksi. Merkitykseltään abstraktimpi *humanitas* puolestaan kääntyy sivistykseksi sekä inhimillisyydeksi. *Noctes Atticae* -teoksessaan (XIII.xvii) Aulus Gellius (synt. n. 130) mainitsee Marcus Terentius Varron (116–27) ja Ciceron (106–43) latinantaneen *παιδεία*-sanan vastineella *humanitas*. (ks. myös Jaeger 2010, 11–13; Marrou 1956, 99, 380.) Laajassa merkityksessä *humanitas* voi tarkoittaa antiikin kulttuuri-ihannetta, jossa ihmisen moraaliset, esteettiset ja tiedolliset kyvyt kukoistavat – eli klassista sivistystä. Humanismin olemuksesta keskusteltaessa toistetaan usein komediarunoilija Terentiuksen (195–159) säe ”*homo sum, humani nihil a me alienum puto*”, joka suomentuu esimerkiksi muotoon ”olen ihminen enkä vierasta mitään inhimillistä”. Castrén (2011, 313) tulkitsee Aulus Gelliusta mukaillen, että *humanitas*-käsitteeseen sisältyivät tiedonhalun (*παιδεία*), suvaitsevaisuuden (*φιλανθρωπία*) sekä vieraanvaraisuuden (*φιλοξενία*) mer-

kitykset, mutta siihen liittyy myös tietyissä puitteissa ihmisten välisen tasa-arvon tavoittelua. (Humanismista ks. Harva 1983.)

Eksistenssifilosofi Martin Heidegger (1889–1976) liittää niin sanotussa *Humanismikirjeessään* (vuonna 1946) humanismin käsitteeseen määritelmällisen vaatimuksen, että ihmisen oletetaan voivan toimia sekä inhimillisesti että epäinhimillisesti. Eron tekemiseksi on oletettava ihmissuonto, jonka mukainen toiminta nähdään inhimilliseksi. Humanismin alun Heidegger sijoittaa antiikin Roomaan, missä *homo humanus* ja *homo barbarus* asetettiin toistensa vastakohtiksi. Edellisestä kävi Heideggerin mukaan sellainen roomalainen, joka jalosti roomalaista hyvettä (lat. *virtus*) sulauttamalla siihen kreikkalaisilta omaksutun *paideian*. Humanismiin sisältyy Heideggerin mukaan annettuna otettu aristoteelinen idea ihmisestä järjellisenä eläimenä. Ihminen ei ole vain ruumis tai keho vaan sen lisäksi jotain muuta kuten järki tai sielu tai tietoisuus. (Kakkori 2009, 164–166.)

Antiikille tyypillisen hyve-etiikan perinteessä ihmisolemuksen toteutumista edistäviä toimintavalmiuksia kutsutaan hyveiksi (*ἀρεται*, *virtutes*). Moraalifilosofian aloittajaksi tunnetun Sokrateen mukaan hyveestä voi saada tietoa järjen avulla. Kilpailuhenkiset kreikkalaiset olivat ihailleet erinomaisuutta jo kauan ennen moraalifilosofian syntyä. Juuri hyve eli *arete* (*ἀρετή*) kohotti ihmisen muiden yläpuoliseksi valioyksilöksi, ja lajitovereiden osoittama kunnia oli sen objektiivinen mitta. Siksi rakkaus mainetta kohtaan oli suuri, ja erityisen traagisena pidettiin ansaitusta kunnianosoituksesta paitsi jäämistä. Homeerinen ihminen pyrki tulemaan parhaaksi ja saamaan siitä tunnustusta. Historioitsija Jacob Burckhardt luonnehtikin kreikkalaista elämänmenoa agonistiseksi, kilvoittelevaksi. Individualismin aika ei ollut vielä koittanut, eikä yksilö kyennyt vakuuttamaan omasta erinomaisuudestaan ilman yhteisön antamaa tunnustusta. Ei voi olla ensimmäinen voittamatta toisia, luemme *Iliasta*. (Ks. Marrou 1956, 10–13; Salonen 2003, 13–14.)

Teoksessaan *Paideia* Werner Jaeger nostaa *areten* kreikkalaisen kasvatusajattelun temaattiseksi käsitteeksi. *Ἀρετή* toisin kuin *παιδεία* esiintyy jo

homeerisessa kirjallisuudessa. Täsmällisen vastineen puuttuessa feminiinisubstantiivi suomennetaan tavallisesti hyveeksi ja saa näin eettisen merkityksen, mutta yhtä lailla termi voisi kääntyä etevyydeksi tai kelvokkuudeksi. Homeerisissa teksteissä *arete* tarkoittaa yleensä urhoollisuuden tai sotakuntoisuuden kaltaista sankarin ominaisuutta. Moraalisiin tai henkisiin ominaisuuksiin sillä viitataan vain satunnaisesti, mutta *arete* sisälsi kuitenkin oletuksen jalosukuiselle sopivasta käyttäytymiskoodista, joka erotti aristokraatin rahvaasta ja johon myöhemmät suurisieluisuuden ja omaa erinomaisuutta ilmentävän avokätisyyden ideat perustuivat. Etymologisesti *ἀρετή* onkin sukua parasta mutta myös jalosukuista tarkoittavalle adjektiivin superlatiiville *ἀριστος*. Näin yläluokkaisuus ja erinomaisuus kuuluivat erottamattomasti yhteen.

Ennen moraalifilosofian aikaa *arete* merkitsi ylipäänsä erinomaisuutta, kyvykkyyttä ja kuntoisuutta, ja termiä saattoi käyttää jopa koirasta, jalosukuisesta hevosesta tai patsaasta samoin kuin yli-inhimillisten jumalten voimasta. Sittemmin käsitteen merkitys laajeni, ja hyveellä tarkoitettiin myös oikeudenmukaisuutta ja siveellistä kuntoisuutta. (Jaeger 2010, 19–29; käsitteen merkityksistä antiikissa ks. Sarsila 2006: 49–50, 60, 173, 197.) Jaeger ajoittaa *arete*-käsitteen merkitysten laajentumisen kirjailija Sofokleen (496–406) päiviin. Häntä Jaeger pitää myös *paideia*-kasvatuksen alkuperänä ”sanan varsinaisessa merkityksessä”: Sofokleen aikoina *paideia* laajeni alkuperäisestä lasten kasvattamisen merkityksestä tarkoitamaan hyveen tietoista opettamista varttuneemmille. Platonin (427–347) ja Isokrateen (436–338) aikoina tällainen kasvatusidea oli jo ”täysin vakiintunut”, Jaeger kertoo, ja *arete* käsitti fyysisen kuntoisuuden lisäksi myös henkisiä ominaisuuksia. *Kalokagathian* idea oli syntynyt. Palaamme siihen tuonnempana. (Jaeger 2010, 263.)

Myös *areten* latinankielinen vastine *virtus* käännetään tavallisesti hyveeksi, ja siihen perustuvat monien nykykieltenkin hyvettä tarkoittavat sanat kuten englannin ’virtue’, espanjan ’virtud’ sekä romaanisten kielten vastineet ylipäänsä. *Virtus* merkitsee taistelussa osoitettua urheutta mutta myös moraalista moitteettomuutta kuten isänmaanrakkautta ja henkilö-

kohtaista pyyteettömyyttä, kuvailee Castrén (2011, 312–313). *Keskusteluissa Tusculumissa* (II.xviii) humanismin perustajiin lukeutuva Cicero esittää, että *virtus* tarkoittaa rohkeutta ja johtuu sanasta *vir* (mies), sillä miehelle tunnusomaisinta on rohkeus (*fortitudo*), joka ilmenee pelottomuutena, ellei peräti ylenkatseena varsinkin kuolemaa ja tuskaa kohtaan. Kreikaksi *virtus*-sanaa lähinnä olisi *ἀνδρεία*, joka sekini tarkoittaa rohkeutta ja johtuu miestä tarkoittavasta substantiivista (*ἀνήρ*). Kreikan *ἀνδρεία* ei kuitenkaan käänny hyveeksi, vaan hyveestä käytetään *ἀρετή*-sanaa. Latinalaksi rohkeuden hyve tunnetaan tavallisesti *fortitudo*-nimellä.

Roomalaisen *virtus*-käsitteen historiaa tutkinut Juhani Sarsila selvittää, että *vir*-sanasta johdettu *virtus* merkisi alun perin miehekkyyttä (manliness) ja sisälsi kreikkalaisen hyveen (*ἀρετή*) sekä rohkeuden (*ἀνδρεία*) käsitteiden merkitykset. Verrattain varhaisessa vaiheessa *virtus*-käsitteeseen liitettiin sellaisia merkityksiä, joita tänään kutsuttaisiin eksistenssifilosofiksi, jopa individualistiseksi. *Virtus* edellyttää näet vapautta (*libertas*), erityisesti positiivista tai aktiivista vapautta toimintaan. Hyvettä ei voi ilmentää, mikäli ulkoiset olosuhteet estävät toimimasta. Vapaus tarkoittaa myös henkistä riippumattomuutta sekä mahdollisuutta elää siten kuin haluaa. Tällaisesta esimerkin tarjoaa Sokrates, joka tuomittiin kuolemaan jumalanpilkan ja nuorison turmelemisen perusteella mutta jonka tosiasiallinen ”rikos” oli autenttisuus eli kompromissiton sitoutuminen omiin korkeisiin moraaliperiaatteisiin ja eläminen niiden mukaan. Näin *virtus* viittaa myös ihmisen aitoon tai varsinaiseen itseyyteen sekä ihmisen sisäiseen arvoon. (Sarsila 2006, 28–30, 217–220.)

Paideian homeeriset paradigmat

Sivistys esittäytyy läntiselle maailmalle ensimmäistä kertaa homeeriseen epiikkaan sisältyvän implisiittisen kasvatuskäsityksen asussa. Homeerinen sankarirunous on varhaisinta jälkipolville säilynyttä antiikin kirjallisuutta. Sillä tarkoitetaan suunnilleen 750–650 eaa. välisenä aikana Homeroksen nimiin kirjattuja *Ilias*- ja *Odyseia* -runoelmia. Niissä ker-

rotaan muinaisten sankareiden urotöistä ja tarunomaisista seikkailuista, kuolemattomista jumalista maailmassa, jossa ”ihmiset olivat uljaampia, palatsit komeampia ja sodat mahtavampia kuin runoilijan omana aikana” (Thesleff & Sihvola 1994, 16). Joskus homeeriseen kirjallisuuteen luetaan myös samaa perinnettä hyödyntäneen Hesiodoksen (k. n. 650 eaa.) teokset *Theogonia* sekä *Työt ja päivät*. Edellisessä esitetään kosmologinen myytti jumalten sukupuusta. Jälkimmäisessä korostetaan oikeusjärjestyksen tärkeyttä yhteisön säilymiselle. *Työt ja päivät* onkin huomattava etiikan esihistorian kannalta, sillä siinä näyttää esiintyvän yksilöllisen moraalisen vastuun ajatus. Hesiodokselta olemme saaneet myös kertomukset Prometheuksesta ja tulen synnystä, Pandorasta lippaineen sekä maailmankausimyytin. (Salmenkivi 2007; Riikonen 2007; Thesleff & Sihvola 1994, 16–27.)

Arvostetut eepokset kuuluivat runonlaulajien repertoaariin sekä antiikin peruslukemistoon. Aristoteleskin ylistää Homerosta *Runousoppinsa* epiikkaa käsittelevissä luvuissa (xxiii ja xxiv) – vieläpä erityismaininnan filosofi suo runoilijalle tämän taidosta esittää vakuuttavia valheita virhepäätelmien avulla. Varhaiset filosofit ja reetorit viittailevat homeeriseen epiikkaan samaan tapaan kuin suomalainen viljelee kansanperinteestä kumpuavia sananlaskuja tai Kalevala-sitaatteja. Yksinomaan Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikasta* viittauksia löytää kolmattakymmentä.² Runoutteen karsaasti suhtautunut Platonkin mainitsee Homerosta kutsutun ”kreikkalaisten kasvattajaksi” (*Valtio X*, 606e). Kreikasta puuttuivat varsinaisesti uskonnolliset tekstit, mutta homeeriset eepokset lähes pyhitettiin ja niitä esitettiin sekä yksityisissä että julkisissa lausuntatilaisuuksissa (Thesleff 1989, 43–44).

Homeerista runoutta arvostettiin enemmän sen eettisen ja sosiaalisen koheesiota lisäävän kuin esteettisen arvon vuoksi. Siinä objektivoituvat

² Ainakin *EN* I.4, 1095b10–13; I.9, 1100a8; I.10, 1100a10–11; II.9, 1109a32 ja 1109b9–11; III.8, 1116a23 ja 1116a25–6 ja 1116a34–35 ja 1116b27–29; III.11, 1118b11; IV.2, 1122a28; IV.3, 1124b15; V.9, 1136b10–11; VI.7, 1141a15–16; VII.1, 1145a21–22; VII.4, 1148–33–34; VII.6, 1149b16–18; VIII.1, 1155a15; VIII.11, 1161a14–15; IX.10, 1170b21–22; X.8, 1179a9–13; X.9, 1180a28–29

yhteisön jakamat käsitykset siitä, mikä on tärkeää, tavoiteltavaa tai varotettavaa. Epiikka vahvistaa yhteisöllistä sidettä tarjoamalla yhteisille arvoille ja merkitykselle perustan. Samoin Raamatun kirjoitusten, Kalevalan, kelttien mytologian tai skandinaavisten saagojen kaltaiset tarinat kertovat kansansa tarunomaisesta menneisyydestä, luonteesta ja yhteisöllisistä elämäntavoista. Myyttiset narratiivit kannattelevat kulttuurisen tietoisuuden rakenteita, joiden varassa ihminen jäsentää paikkaansa maailmassa sekä muita merkitykselliseksi kokemiaan asioita.

Antiikin pedagogiikassa ymmärrettiin – paremmin kuin tänään – ihanteellisten esimerkkien ja niiden imitoimisen merkitys. Vaikka homeerisesta kasvatuksesta pääsivät osallisiksi ainoastaan yläluokkaan kuuluvat, niin *Iliaan* päähenkilöstä, Troijan sodan sankari Akhilleuksesta Kreikan nuoriso löysi vuosisadoiksi paradigman jäljiteltäväksi. Akhilleus oli saanut isältään Peleukselta ohjenuoraksi ”kunnostautua ain’ urohompana kaikkia muita” (*Ilias*, vi). Vanhemman miehen tehtäväksi annettiin kasvattaa nuorempaa siihen tapaan kuin *Iliassa* (ix) isällinen Foiniks opettaa Akhilleusta. Pyrkimys tulla muita paremmaksi ilmensi kreikkalaisille tyypillistä *agoniaa* eli kilpailuasennetta. Vastaavasti epäonnistumisen he katsoivat tuottavan häpeää. Hyveellisyyttä arvioitiin lähinnä ulkoisen menestyksen perusteella. Toimijan sisäisiin tiloihin ei niinkään kiinnitetty huomiota. (Castren 2011, 47, 79.)

Kuolevaisten suuruus perustuu heidän kykyynsä tehdä kuolemattomia tekoja. Homeerisen kasvatuksen ihanteena olikin ”suurten tekojen tekijä ja suurten sanojen puhuja” (*Ilias* ix), joka kykenee puolustautumaan niin taistelukentillä kuin julkisessa kokouksessa *agoralla*. (Arendt 2002, 27, 33.) Kilpailullisten päämäärien lisäksi kasvatukseen kuuluivat myös sosiaalisten ominaisuuksien kuten myötätunnon kehittäminen, ja toisinaan näiden yhteen sovittaminen osoittautui arvatenkin vaikeaksi. Sankarin arvokkain ominaisuus tunnettiin nimellä *ἀρετή*. Arkaaisella kaudella ennen moraalifilosofian syntyä *arete* edellytti ylhäisen syntyperän lisäksi fyysistä kuntoisuutta, rohkeutta, vahvuutta ja ylipäänsä kaikenlaista erinomaisuutta sotarekillä, kamppailuissa, metsästyksessä ja urheilukilpai-

luissa. Muita sankarin ominaisuuksia olivat esimerkiksi suuri itsetunto, alttius kostaa loukkaukset sekä omaa mahtavuutta korostava anteliaisuus ja vieraanvaraisuus mutta myös viisaus ja toisten kunnioittaminen. Tällaisten ominaisuuksien kantajaa pidettiin hyvänä ihmislajin edustajana. (Thesleff & Sihvola 1994, 20–24.) Hyve liittyi aina julkiseen toimintaan, koska ainoastaan vertaistensa keskellä saattoi kunnostautua ja erottautua parhaana. Korpela (2015, 62) huomauttaakin, että *Iliaan* ja *Odyseian* ihmiset toimivat yksilöinä. Lisäksi eepoksissa ihmisten maailma on erotettu jumalten maailmasta, mihin sisältyy ajatus empiiristen ja uskonvaraisten käsitysten erosta.

Myöhemmin kasvatuksen päämääriin liittyi fyysisen kuntoisuuden lisäksi myös eettinen hyvyys. Näin syntyi *kalokagathian* (καλοκαγαθία) käsite. *Καλός και αγαθός* eli ”kaunis ja hyvä” oli vanhan aristokratian ”kunnon miestä” tarkoittanut ilmaus, ja tätä ihannetta saattoi toteuttaa vain yhteisössä (Thesleff 2011, 109–110). Kauneuden ja hyvyden ihanteeseen pyrittiin gymniseksi ja muusiseksi kutsutuin kasvatuksellisin keinoin. Edellisiä voi luonnehtia jokseenkin fyysisiksi ja teknisiksi taisteluyhdyksiksi ja urheiluksi. Muusinen kasvatusta kehitti älyllisiä ja esteettisiä kykyjä. Ehdottoman jyrkkää jakoa muusisen ja gymnisen kasvatuksen välille ei kuitenkaan tehty, sillä lopulta molemmat tähtäsivät persoonallisuuden ja luonteen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Fyysisen kunnon ja nuoruuden ihannoiminen tarkoitti samalla kauneuden ihannoimista, minkä havaitsee antiikin urheilijanuorukaisia esittävästä kuvapatsaasta ja veistoksista. Kasvatuksen päämäärät olivat sekä esteettisiä, älyllisiä että eettisiä. (Grue-Sörensen 1961, 35–37.) Ihanteellinen soturikaan ei ollut tehokas barbaari vaan tarkkaa moraalikoodia noudattava aikansa ritari tai gentleman – siis *καλοκαγαθός*. Marrou (1956, 9) huomauttaa, että lähinnä Spartassa taistelukoulutusta pidettiin keskeisenä vielä silloinkin, kun muualla ja esimerkiksi Ateenassa tekniset harjoitteet olivat pelkistyneet lähinnä urheiluksi ja saivat muutenkin väistyä älyllisemmän kasvatuksen tieltä. Platon kritisoi Spartaa ja Kreetaa liiallisesta fyysisestä kasvatuksesta keskittymisestä (*Lait* I, 634d–636e).

Sääntöjen sijaan homeerinen opetusrunous tarjoaa ihanteita sekä arvoja. Roomalainen runoilija Horatius (65–8) kertoo lukeneensa Homerosta, joka Krantorina (tarkoittanee akatemialaista, v. 330–270) ja stoalaista Khryssiposta (280–205) täydellisemmin ja paremmin ilmaisee, ”mikä on kaunista, häpeällistä ja hyödyllistä, ja mikä ei” (*Epist.* I.ii). Aristoteles esittää *Runousopissaan*, että jäljittelemällä oppiminen on ihmiselle luontaista samoin kuin jäljittelyn tuottama mielihyvä. Jäljittely opettaa muun muassa huomaamaan yhteyksiä yksittäisten asioiden välillä. Homerosta Aristoteles ylistää tämän lahjakkuudesta niin ylevien (tragedia) kuin alhaistenkin (komedia) jäljittelemisessä. (*Poet.* iv). Aristoteles näkee runouden merkityksen siinä, että se esittää yleistä – ja myös Friedrich Schillerin (1759–1805) ja Arthur Schopenhauerin (1788–1860) kaltaisten myöhempien esteetikkojen mukaan runouden tulee esittää ideaalista ja ilmaista ihmisyyden ilmenemispuolia mahdollisimman täydellisesti. (*Poet.* ix; Elridge 2009, 254–257.)

Akhilleuksen ja Odysseuksen kaltaiset sankarihahmot sekä kertomukset Troijan sodasta, ystävydestä ja vihollisuudesta, harharetkille ajautumisesta ja lannistumattomasta kaukaisten päämäärien tavoittelemisesta ilmaisevat ajattomia ja universaaleja teemoja, joihin ihmiset reagoivat, sillä teemat ovat symbolisia. Näin ihmisen suurelta osin tiedostamaton sisäinen maailma saa allegorisen ilmauksensa runoudessa. Varsinkin psykoanalyttisessä perinteessä runous on ymmärretty arkkityyppisten ja universaalien piilotajuisten elementtien luomiseksi ja symboliseksi esittämiseksi. Siitä syystä lukija tai katselija tuntee ne omikseen. (Kauppi 2001, 352–359; Riikonen 2007.)

Aristoteles näkee runouden, erityisesti tragedian tarkoituksiksi *katharsiksen* (καθάρσις) eli tunnetilojen puhdistumisen tai selkiytyksen. Tragedialta filosofi edellyttää vakavien sekä elämän kokonaisuuden kannalta eettisesti tärkeiden tapahtumien kuvaamista. Tragedia herättää meissä sääliä ja pelkoa päähenkilön puolesta, sillä voimme kuvitella itsemme vastaavaan tilanteeseen. Samalla koemme mielihyvää havaitessamme, että tarinat koskettavat omaa elämäämme. Ihminen kykenee luonnostaan

näkemään itsensä toisessa, ja se edellyttää myötätuntoa ja herkkyyttä. *Katharsiksen* lopputuloksena tunteet esiintyvät vakaampina ja kohdentuvat oikein. Näin runous kasvattaa itsetuntemusta. Ihminen oppii jotakin olennaista siitä, millainen ihminen hän pohjimmiltaan on, kirjoittaa Juha Sihvola *Runousopin* selityksissä (s. 237). Ihminen oppii reagoimaan erilaisiin ilmiöihin, tekoihin ja tapahtumiin asianmukaisin tuntein (*Poet.* vi, ks. myös selitykset). Kreikkalaisen tragedian yhteydessä *katharsis* viittasi tragedian katsomisesta seuraavan tunnetilojen puhdistumisen lisäksi myös moraaliseen jalostumiseen ja älylliseen kirkastumiseen (Kivistö 2007, 277).

Platon huomautti, että ”runoilija kasvattaa niitä, jotka tulevat myöhemmin” (Marrou 1956, 12–13; *Faidros* 245a). Lapset osasivatkin ulkoa taruja, lauluja sekä jaksoja Homeroksesta. Holger Thesleffin mukaan myös Platonilla oli jokseenkin ambivalentti ja ”syvästi henkilökohtainen suhde” Homeroksen epiikkaan, jonka nerouden taiteellisesti ansiokas filosofi oivalsi ja jonka vaikutuksesta hän ei koskaan täysin vapautunut (Thesleff 1989, 71, 78). Tämä on merkillistä, kun muistamme Platonin runoilijoita, erityisesti Homerosta ja Hesiodosta kohtaan esittämän raskaan kritiikin poliittisen filosofian yhteydessä. *Valtion* kasvatusta käsittelevissä jaksoissa (II ja III) Platon perustelee runouden ja myyttien haitallisuutta esimerkiksi seuraavin argumentein: Ensinnäkään ne eivät kuvaa todellisia tapahtumia vaan ovat valheellisia tarinoita. Toiseksi, niissä kerrotaan jumalien moraalittomasta elämästä ja tarjotaan nuorisolle huonoja esikuvia. Kolmanneksi, ne liikuttavat ihmistä emotionaalisesti eivätkä vetoa järkeen. Kritiikkiä esittäessään filosofi tulee kuitenkin paljastaneeksi velkansa homeeriselle draamalle. Platon kuvailee ja asettaa vastakkain dialogiensa hahmoina sellaisia ihmistyyppöjä, jotka herättävät lukijassa sympatiaa. Draamatekniikan Platon näyttää perineen hyvin tuntemistaan homeerisesta sekä tragediakirjallisuudesta. (Thesleff 1989, 134; *Valtio* 595b–c.)

Sivistyksen teoreettinen perusta syntyy

Suunnilleen 450 eaa. jälkeen sivistyskäsitteet alkoivat hahmottua vauhdikkaasti erityisesti Ateenassa. Suositut sofistit (*σοφιστές*, viisas) opettivat maksusta nuorille miehille politiikassa menestymiseen tarvittavia asioita kuten puhe- ja väittelytaitoa mutta myös kulttuurihistoriaa, politiikan teoriaa, matematiikkaa, kirjallisuuden tulkintaa, kielentutkimusta ynnä muita aiheita. Ammattiopettajina sofistit levittivät sivistystä aristokratian ulkopuolelle. (Ks. esim. Thesleff & Sihvola 1994, 80–84.) Filosofian ja erityisesti moraalifilosofian syntyminen vaikutti sivistysajattelun kehittymiseen ratkaisevasti. Ensimmäisinä Sokrates (469–399) ja Platon (427–347) ryhtyivät systemaattisesti analysoimaan ihmisyyteen, hyvään elämään sekä kasvatuksen menetelmiin, sisältöön ja merkitykseen liittyviä kysymyksiä. He määrittelivät hyveen, tiedon, kauneuden ja oikeudenmukaisuuden kaltaisia käsitteitä. Sofisteihin filosofit suhtautuivat kielteisesti. Filosofien mielestä sofistit pyrkivät totuuden sijaan vakuuttavuuteen ja väittelyjen voittamiseen hinnalla millä hyvänsä, esimerkiksi kielellisten temppujen sekä petollisen retoriikan keinoin. Aristoteles käsitteleeekin *Sofistisissa kumoamisissa* erilaisia virhepäätelmiä, joilla pyritään väittelytilanteessa luomaan tosiasioiden vastaisesti vaikutelma oikein etenevästä päättelystä, sekä omien päämäärien salaamisen ja keskustelukumppanin ärsyttämisen kaltaisia kyseenalaisia väittelystrategioita (ks. *Soph. el.*, selitykset 257–258). Tänäpäin filosofien ja sofistien vastakkainasettelu ilmenee kysymyksessä, tuleeko tietoa tavoitella sen itsensä vai jonkin muun vuoksi eli ymmärtääkö sivistys itseis- vai välinearvoksi. Sokrates kutsui itseään viisauden ystäväksi, filosofiksi. Hän ei mieltänyt itseään toimijaksi koulutusmarkkinoilla, ei perinyt opetuksestaan maksua eikä tavoitellut muutakaan henkilökohtaista hyötyä vaan kannusti sopivin kysymyksiin kuulijoitaan oivaltaamaan sisäiset mahdollisuutensa.

Sokrates intellektualisoi hyveen ja otti asiakseen selvittää hyveen luonnetta. Platonin dialogien Sokrates puhuu hyveestä (*ἀρετή*) sekä suppeammassa moraalisessa että laajemmassa ei-moraalisessa merkityksessä. Laajassa mielessä mikä tahansa erinomaisuus käy hyveestä, mutta filoso-

feja kiinnostivat moraaliset hyveet kuten oikeamielisyys, viisaus, rohkeus ja kohtuullisuus. Valistushenkinen Sokrates kannusti kuulijoitaan kyseenalaistamaan sovinnaiset arvot sekä vallitsevat käsitykset ja ajattelemaan itse. Ylipäänsä kreikkalaiset filosofit näkivät autarkian (*αὐτάρκεια*) eli riippumattomuuden onnellisuuden tärkeimmäksi tunnusmerkiksi. Sokrates tähdensi, että tiedollisia kykyjään kehittämällä ihminen pystyy käsittämään, mikä on hyvä ja oikein. Parituhatta vuotta myöhemmin valistusfilosofi Immanuel Kant esitti samaa. Hän asetti autonomisen järjen auktoriteettia, erityisesti kirkkoa ja itsevaltaisesti hallittua valtiota vastaan.

Sivistyksellinen itsereflektion vaatimus esiintyy Sokrateen kohdalla kehotuksena ”tunne itsesi”, *γνώθι σεαυτόν* (ks. *Alkibiades I*, 124b; *Apologia* 21a). Platonin *Kharmides*-dialogissa Sokrates samastaa itsetuntemuksen harkitsevaan järkevyyteen. Itseään ei voi tuntea olematta järkevä, eikä voi olla järkevä tuntematta itseään (164d–e). Järkevyydeksi suomennettu *σωφροσύνη* voi kääntyä myös kohtuullisuudeksi tai älylliseksi maltillisuudeksi, ja sen latinankielisinä vastineina käytetäänkin tavallisimmin substantiiveja *moderantia* tai *temperantia*. Itsensä tunteminen paljastuu eettiseksi päämääräksi, yhdeksi niin sanotuista kardinaalihyveistä. Platonin psykologiassa kohtuullisuus ilmenee haluavan sielunosan hyveenä. Hie-man myöhemmin samassa dialogissa harkitaan, voisiko puheena olevan järkevyyden määrittellä tietoa koskevaksi tiedoksi: sellainen, joka tuntee itsensä, olisi selvillä siitä, mitä tietää ja mitä ei (166e–167a). Nykypsykologian termin tällaista kutsuttaisiin metakognitioksi, josta puhtaasti epis-teemisenä käsitteenä tosin puuttuvat arvoihin liittyvät merkitykset.

Dialogissa ei kuitenkaan päädytä määrittelemään järkevyyttä näin, eikä lopputulokseksi synny muutakaan määritelmää, vaan asia jää auki. Keskustelijat harkitsevat monenlaisia määritelmiä, mutta ne kaikki osoit-tautuvat ongelmallisiksi. Vastaavaa tapaa Platonin dialogeissa usein. Tästä voi ensinnäkin oppia, ettei kysymyksiin useinkaan löydy selkeästi ”oikeaa” vastausta, kun niitä tarkastellaan huolellisesti ja monipuolisesti. Dialogit auttavat myös ymmärtämään rationaalisen keskustelun itseisarvoisuuden. Kun keskustelussa esitetään kattavasti johonkin asiaan liittyviä perustel-

tuja näkökulmia, kaikkien keskustelijoiden ymmärrys lisääntyy siinäkin tapauksessa, ettei yksiselitteistä ratkaisua löydy. Kolmanneksi dialogit opettavat vuoropuheluun ja keskinäiseen ymmärtämiseen tähtäävää keskustelua eli dialogisuutta (*διαλέγεσθαι*, keskustella) väittelemisen vaihtoehdoksi. Väittelyssä pyrkimyksenä voi olla voittaminen, joskus arveluttavinkin keinoin. Dialogia sitä vastoin ei ensinkään pyritä voittamaan, vaan siinä tavoitteet ovat hermeneuttisia: keskustelukumppani halutaan kohdata ja hänen argumenttinsa ymmärtää. Dialogisen keskustelun päätteeksi voi yrittää hahmotella yhteistä näkemystä siltä osin kuin se on mahdollista.

Sokrateen oppilaan Platonin filosofinen järjestelmä perustuu ideoiden transsendenttiseen realismiin. Ideaksi (*είδος*) kutsuttua olevaisen substanssin käsitettä ei voi suomentaa, mutta sen voi selittää tarkoittavan olioiden aineetonta ja ikuista täydellistä alkumallia ja metafysisistä olemusta. Nykytermein ideoita voi kutsua myös reaaliseksi käsitteellisiksi kategorioiksi. Platonin kosmoksessa vallitsee ikuinen ja muuttumaton objektiivinen hierarkia, jonka huipulla on hyvän idea (*τὸ ἀγαθόν*). Ideoiden maailman voi tavoittaa ainoastaan intellektuaalisesti, ja se onkin ihmisen ja kasvatuksen päämäärä. Empiiriset oliot Platon selittää ideoiden heijastumiksi, ja mitä täydemmässä määrin oliot ovat ideoiden kaltaisia, sitä parempia lajinsa edustajia ne ovat.

Platon asettaa homeerisen sankarisoturin sijaan kasvatuksen paradig-maksi ihmisyyden idean. Ontologista idealismia ja epistemologista rationalismia edustavalle Platonille kaikki maailmassa ilmenevä hyvyys selittyy osallisuudeksi hyvän ideaan, ja hyvän idean intellektuaalinen tavoittelu on itsessään hyvä asia. Arvokkain tieto kohdistuu hyvän ideaan ja on saavutettavissa vain ajattelemalla. Sivistyksen näkökulmasta tämä tarkoittaa ensinnäkin, että ihmiselämän ylimmät arvot ovat eettisiä ja tiedollisten kykyjen arvo on niille alisteinen. Toiseksi, korkeimman tiedon etsijän on käännyttävä sisäänpäin järkensä puoleen, ei aistien avulla empiiristä maailmaa kohti. Molemmat näkemykset ovat sivistyshistoriallisesti keskeisiä ja kauaskantoisia. Myös Bildung-sivistyskäsitteeseen sisältyy introspektiivisuuden vaatimuksen, jonka historiallista välittymistä esimerkiksi Horlacher

(2016) ja Koselleck (2002) jäljittävät pietismiin ja keskiaikaiseen kristillisen mystiikan perinteeseen, mutta näiden yhteiseksi taustaksi tulee nähdä augustinolainen ja uusplatonistinen filosofia. Niihin emme voi syventyä tässä. (Platonismin historiasta ks. esim. Annala 2002.)

Menon-dialogissa Platon tarkastelee, voiko hyvettä (*ἀρετή*) opettaa. Dialogi lienee yksi varhaisimmista didaktiikkaa ja opetuksen metodologiaa käsittelevistä tutkielmista. *Menonista* luemme, kuinka hyveitä on useita mutta ne kaikki ilmentävät yhden ja saman hyvän idean eri aspekteja. Näin totuuden, kauneuden ja oikeudenmukaisuuden kaltaiset ideat tarjoavat erilaisia näkökulmia yhteen ja samaan todellisuuteen, joka on hyvä. Platonin katsannossa ihminen ja muutkin oliot suuntautuvat luonnostaan kohti korkeinta hyvää. Niinpä se, joka tavoittaa järkensä avulla hyvän idean, ymmärtää kaikkien olioiden päämäärät ja kykenee arvioimaan olioiden toimintaa suhteuttamalla sitä näihin päämääriin. Ihmisellä on myötäsäntyyttä tietoa, jota hän ei tiedosta. Opettajan sivistystehtäväksi lankeaa uinuvan tietoisuuden herättäminen. Tätä näkemystä kutsutaan *anamnesis*- eli mieleenpalauttamisopiksi. Koska hyve on tietoa, niin hyvettä voi opettaa. Näin sekä moraalisisessa että tiedollisessa kasvatuksessa on kyse potentiaalisen muuttamisesta aktuaaliseksi. Tämä oletus läpäisee sivistysajattelun historiaa. Theebalainen runoilija Pindaros (517–438) kehotti tulemaan ”siksi, mikä olet”. Vuoroillaan myös esimerkiksi Erasmus Rotterdamilainen (1466–1546), Comenius (1592–1670), Kant ja Suomessa Snellman ovat tähdentäneet, ettei ihminen tule ihmiseksi, ellei häntä kasvateta. Eksistenssifilosofiankin perinteessä ihanteeksi on esitetty autenttisuutta, joka nähdään yhdeksi ihmisen olemismahdollisuudeksi. Erik Ahlmanin varsinaiseen minään liittyvä antropologinen näkemys tarkoittaa jokseenkin samaa. (Kant 2012, 417, 437; Kauppi 2001, 281; Snellman KT I, 379; Salmela 2014, 205.) *Menon*-dialogista löytyy myös niin sanotun pedagogisen paradoksin perusmuotoilu, mutta emme käsittele sitä nyt.

Platonin käsitys olioiden luontaisesta pyrkimyksestä hyvään ilmentää teleologista ajattelua. Teleologiasta muotoutuikin antiikin ajattelulle tyyppillinen piirre, josta irtautuminen alkoi vasta renessanssin aikoihin uuden

luonnontieteen hahmottuessa vähitellen väistyvän aristoteelisen paradigman tilalle. Platonin edeltäjät olivat painottaneet vastakohtien jännitteitä (kuten Herakleitos) tai harmoniaa (Parmenides), mutta Platonin malli rakentuu arvojen erimääräiseen toteutuneisuuteen perustuvan hierarkian eikä vastakohtaisuuksien oletukselle. Hyvyyden vastakohtaksi määriteltä pahan ideaa ei Platonin mukaan ole, vaan pahuus tarkoittaa hyvyyden poissaoloa. Vastaavasti keskiajan skolastikot puhuivat hyvän privaatiosta eli puutteesta (*privatio boni*) tai vähäisestä aktuaalisuudesta. Platon kenties oletti empiirisen maailman kaikkien vastakohtien poistuvan korkeammalla tasolla (ks. *Faidon*), ja näkemys esiintyy monin paikoin myöhemmässäkin ajattelussa. Aleksandriassa keskiplatonistisen koulutuksen saanut teologi Origenes (185–254) tunnetaan *apokatastaasin* eli kaikkiallisen ennalleen asettamisen (*ἀποκατάστασις*) ja universaalisen pelastuksen opistaan. Eräänlaista ennalleen saattamista ja vastakkaisuuksien hälvemistä odotteli myös saksalainen Hegel.

Sivistyksen sisällöstä

Dialogeissaan *Valtio* ja *Lait* Platon hahmottelee sivistykselle opillista sisältöä, eräänlaista opetussuunnitelmaa. *Valtio* mainitaan usein Platonin tärkeimmäksi työksi, mutta sen pääteema ei nimestään huolimatta ole valtio. Mikä sitten? Asia ei ole yksiselitteinen, mutta Platon muun muassa tarkastelee kattavasti yhteisön eliitin kasvatusta erityisesti teoksen kuudennessa ja seitsemännessä kirjassa. Korkeimmat opinnot koskevat hyvän ideaa (505a). Sen tavoittamiseksi on tarpeen opiskella aritmetiikkaa, geometriaa, tähtitiedettä sekä musiikkia harmonisten lukusuhteiden tutkimuksena (525a–534d). Nämä neljä oppiainetta muodostivat myöhemmin *quadriviumina* tunnetun kokonaisuuden, joka puolestaan kuului osaksi *artes liberales* -opinnoita keskiaikaisessa yliopistossa. Viidenneksi oppiaineeksi Platon liittää dialektiikan, filosofiassaan keskeisen tiedonetsintämenetelmän (531d–534e). Dialektiikalla on aatehistorian saatossa tarkoitettu monenlaisia asioita, mutta sivistyshistoriassa se muistetaan *artes*

liberales -opintojen niin sanottujen *trivium*-kokonaisuuden osaksi kieliopin ja puheopin ohella. Thesleff (2011, 68–73) erittelee Platonin filosofian kokonaisuuden perusteella neljä dialektiikan muotoa. Niiden tunteminen auttaa ymmärtämään antiikin sivistyskäsitystä.

Yleisessä merkityksessä dialektiikka tarkoittaa keskustelutaitoa (*διαλεκτική τέχνη*) osana tutkivaa elämää. Keskustelun avulla pyritään tietoon ja ymmärrykseen, ja siksi on tarpeen keskustella elämän arvoista. *Apologiassa* (38a) Sokrates toteaa vain tutkivan elämän (*ἑξέταστος βίος*) elämisen arvoiseksi. Myös Aristoteles näki teoreettisen elämän itseisarvoksi. Poliittiseen tai sotilaalliseen toimintaan osallistuminen on hänen mukaansa ainoastaan välineellisesti arvokasta, ja hedoninen elämäntapa sopii vain rahvaalle ja eläimille. Jo homeerisessa epiikassa esiintyi sisäisen dialogin idea, jonka mukaan ajattelu on keskustelua itsensä kanssa. Platonkin sisällyttää itsetuntemuksen hyvään elämään, mutta dialektinen keskustelu tapahtuu lähinnä ohjatusti dialogitilanteessa, jossa keskustelun johtaja opastaa keskustelukumppania. Kyseessä on siis pedagoginen metodi, johdettu orientoituminen, josta Platonin dialogit tarjoavat esimerkkejä. Platonin dialektiikkaa ei pidä sekoittaa (esimerkiksi hegeliläisistä yhteyksistä tuttuun) vastakkaisten näkemysten yhteentörmäykseksi eikä myöskään väittelyksi, joka pyritään voittamaan. Antiikissa eristikoiksi kutsuttiin kiistelemiseen (*ἔρις*, riita) erikoistuneita sofisteja, jotka usein näytösluonteisesti puolustivat absurdejakin teesejä paradokseihin tai semanttisiin saivarteluihin ja jopa virhepäätelmiin perustuvan ”argumentoinnin” avulla.

Toiseksi dialektiikka voi tarkoittaa useiden keskustelijoiden yhteistyötä, jossa vastakkaisia näkemyksiä pyritään hyödyntämään. Thesleff näkee tässä yhden akatemialaisen ja peripateettisen tieteellisen tutkimuksen lähtökohdista. Tällaisen dialektiikan idea esiintyy myös saksalaisen yhteiskuntafilosofi Jürgen Habermasin (1929–) kommunikatiivisen toiminnan teoriassa. Kolmas platonisen dialektiikan muoto tunnetaan sokraattisena *elenchos*- eli kyselyn (*ἔλεγχος*, koettelu, todiste, kiistäminen) metodina. Tunnetun esimerkin löytää *Menon*-dialogista, jossa Sokrateen kysymyk-

set johtavat keskustelukumppanin hämmennyksen kautta ymmärrykseen. *Elenkhos*-menetelmään sisältyy ikään kuin hajottava tai destruktiivinen piirteensä, mutta toisaalta se on myös rakentavaa eli konstruktivistia. Menetelmä korostaa Platonin dualistisen ontologian tasojen (luulo/tieto, havaittava/ajateltava, yksittäinen/yleinen) välistä jännitettä. Neljänneksi, keskustelua voi käydä myös itsensä kanssa, ja näin palaammekin jo homeerisessa epiikassa esiintyneeseen näkemykseen ajattelusta sisäisenä keskusteluna.

Postuumisti julkaistun *Lait*-dialogin ensimmäisessä kirjassa Platon esittää henkisen kasvatuksen fyysisiä harjoitteita arvokkaammaksi. Lisäksi hän tekee eron ammattikoulutuksen ja kansalaiskasvatuksen (*παιδεία*) välille. Edellinen ”tähtää rikkauteen, ruumiilliseen voimakkuuteen tai johonkin taitoon, johon ei liity viisautta ja oikeudenmukaisuutta”. Se on vaपालle miehelle sopimatonta ja rahvaanomaista eikä ”ansaitse lainkaan kasvatuksen nimeä” (643e–644b). Aiemmin (636b–d) Platon oli kritisoinut doorilaista kasvatusta liiallisesta urheilupainotteisuudesta. Sitä vastoin oikea kasvatusta (*παιδεία*) tarkoittaa ”lapsesta asti harjaannuttamista hyveeseen, joka synnyttää kasvatettavassa halun tulla täydelliseksi kansalaiseksi ja pystyä sekä hallitsemaan että alistumaan hallittavaksi niin kuin oikeus vaatii” (643e). Teoksen toisessa kirjassa Platon arvioi, että eettisesti rakentavien tarinoiden laulamista ja kertomista voi hyödyntää kasvatuksessa.

Myös *Lakien* seitsemännen kirjan aatehistoriallisesti huomattavassa jaksossa (817e–822d) luetellaan vapaille kansalaisille gymnisen ja muusisen kasvatuksen lisäksi tarkoitettuja oppiaineita (*μαθήματα*). Näitä ovat aritmetiikka, geometria ja tähtitiede. Näistä ynnä teoreettisesta musiikkiopista siis koostuu tulevien vuosisatojen *artes liberales* -opintojen *quadriivium*-osa. Nykypedagogin mielestä Platonin sanat vaikuttanevat perin järkeviltä: ”ensimmäiseksi on saatava oikea käsitys siitä, mitä aineita tulee opiskella ja kuinka monia ja missä vaiheessa ja mitä minkin yhteydessä ja mitä erikseen, ja miten ne liittyvät toisiinsa; kun tämä on tehty, voidaan näiden pohjalta edetä muihin opintoihin”. Platonille ”opetussuun-

nitelma” ei kuitenkaan ole neuvottelukysymys, vaan sen ”on järjestänyt luonnon oma välttämättömyys”, jonka ihminen kykenee käsittämään.

Intellektuaalisuutta korostavan Platonin Akatemiassa ei opiskeltu puhetaitoa eikä muitakaan käytännön taitoja. Sitä vastoin Platonin aikalainen reetori Isokrates (436–338) katsoi, että puhekyky erottaa ihmisen muista luonnonolioista ja siksi sitä tulee kehittää. Hän hahmotteli puhujakoulussaan sivistysihannetta, johon sisältyi paitsi elegantti ilmaisukyky myös poliittisen yleistietouden hallitseminen, isänmaan perinteiden tunteminen, helleenisten arvojen sisäistäminen, moraalinen moitteettomuus, äärimmäisyyksien välttäminen sekä loukkaavien ja turhien kysymysten esittämättä jättäminen. Isokrateen sivistysohjelman omaksuivat muutenkin puhujakoulut, ja sitä kannatettiin vielä renessanssin jälkeen. Platon ei arvostanut Isokrateen retoriikkapainotteista sivistysohjelmaa vaan näki järjen kehittämiseen tähtäävän filosofian tärkeämmäksi. Julkisia puhujia Platon piti vastuuttomina, sillä he suostuttelivat kuulijoita puolelleen epäjohdonmukaisilla argumenteilla sekä tunteisiin vetoamalla. *Antiikin filosofian ja aatemaailman* kirjoittajat huomauttavatkin filosofian ja retoriikan välisen jännitteen muodostuneen antiikin ja varsinkin kreikkalaisen kulttuurielämän olennaiseksi piirteeksi. Castrén näkee siinä meidän ajallemme tyypillisen tiedon ja informaation suhteeseen liittyvän keskustelun alkuperän. (Castrén 2011, 194–195; Thesleff & Sihvola 1994, 98.) Sivistyskäsitteitä voi muutoinkin arvioida yllä esitettyjen dikotomioiden näkökulmista: retoriikka–filosofia, tekeminen–ajatteleminen, käytäntö–teoria, välineellinen–itseisarvoinen.

Isokrates muotoili ensimmäisenä efebikoulutuksen yleissivistävän osuuden (*ἐγκύκλιος παιδεία*) lähtökohdat. Peloponnesolaissodan (431–404) jälkeen Ateenaan perustettiin demokratian turvaksi pakollinen kaksivuotinen *efebia*-niminen sotilaskoulutus, jossa pääpaino oli urheilun ja taisteluharjoituksissa. (Marrou 1956, 37.) Myöhemmin *efebiaan* sisällytettiin huomattavan paljon älyllisiä ja henkisiä valmiuksia edistäviä elementtejä. Toisella vuosiadalla ennen ajanlaskun alkua efebинуorukaiset osallistuivat kieliopin, puhetaidon ja filosofian kursseille, joista kahta viimeksi

mainittua pidettiin tärkeimpinä. (Marrou 1956, 186–187.) Hellenistisellä ja roomalaisajalla efebikoulutuksen sekä akatemialaisen ja aristoteelisen filosofian perinteistä muotoutuivat ne vapaille miehille sopivat taidot eli *artes liberales*, joiden varaan keskiajan yliopisto-opetus perustui. Ranskalaisessa ja englantilaisessa valistuksessa syntynyt tietosanakirjan nimitys 'ensyklopedia' palautuukin efebien *ἐγκύκλιος παιδεία* -sivistykseen. (Castrén 2011, 195.) Yhdysvaltalaisessa yliopistossa '*liberal arts*' tarkoittaa tänäänkin humanistisia ja yleissivistäviä opintoja.

Platonin tavoin Aristoteleskin katsoo hyvekasvatuksen hyvän elämän edellytykseksi. Aristoteles käsittelee hyveitä laajasti ja liittää ne järjellisyyteen, jonka määrittelee ihmisen olemukselliseksi erityispiirteeksi. Psykologiassaan Aristoteles esittää, että ihmissieluun kuuluu rationaalinen osa, joka ihannetapauksessa hallitsee irratiionaalisen eli haluavan sielunosan impulsseja. Kasvatus vaikuttaa olennaisesti siihen, missä määrin rationaalisuus toteutuu. Kasvattamatonta ihmistä ei ohjaa järki, vaan hän pyrkii muiden eläinten tavoin välittömään halujen tyydyttymiseen. Irratiionaaliset motiivit kuuluvat ihmiseen luonnostaan, mutta kasvatuksen ansiosta ne eivät määrää toimintaa vaan pääsevät toteutumaan vain silloin ja siten kuin rationaalinen sielunosa harkitsee. Tällaisia kasvatuksen ansiosta irratiionaaliseen sielunosaan syntyviä ystävällisyyden, anteliaisuuden, oikeudenmukaisuuden, seurallisuuden ja kohtuullisuuden kaltaisia toimintavalmiuksia Aristoteles kutsuu luonteen hyveiksi. Niiden ansiosta ihminen kykenee toimimaan elämän eri alueilla ylilyöntejä välttäen ja hyvää yhteisöelämää edistäen.

Aristoteleen hyveellinen ja suurisieluinen ihminen palasi englantilaisen valistuksen kasvatusihanteeksi. Yläluokan kasvatuksessa hyvät käytötavat, arvostelukyky sekä taito kokea oikeanlaisia tunteita nähtiin hyveen ja sivistyksen kannalta keskeisiksi piirteiksi. Gentlemanien kasvatusta ja kreikkalaista *kalokagathian* ideaa yhdistää ajatus sivistyksestä eliitin etuoikeutena (Jaeger 2010, 20). Shaftesburyn kolmantena jaarlina tunnetun Anton Ashley Cooperin (1671–1713) ”philosophy of politeness” päätyi myös Bildungin elementiksi Johann Gottfried Herderin (1744–1803) vä-

lityksellä (Horlacher 2016, 32–44; Copleston 1994, 171–176). Erityisesti Shaftesburyn näkemyksissä, vähemmässä määrin myös kotiopettajansa John Locken (1632–1704) filosofiasa, esiintyy aristoteeliseen moraalifilosofiaan palautuvia piirteitä, kuten olen toisessa yhteydessä selvittänyt (Salmela 2011). Filosofianhistoriallisissa yleisesityksissä Shaftesbury luetaan metaeettisen moral sense -koulukunnan perustajahahmoihin. Suuntaus korosti ihmisten tasavertaista kykeneväisyyttä eettisiin ja esteettisiin arvostelmiin: jokainen terve ihminen erottaa kylmän kuumasta, ja yhtä lailla jokainen kykenee erottamaan hyvän pahasta tai kauniin rumasta. Arvostelukyvyyn kehittämiseksi tarvitaan kasvatusta, ja kasvatuksessa nojataan esimerkin voimaan.

Luonteen hyveiden lisäksi Aristoteles mainitsee intellektuaaliset hyveet, jotka jakautuvat käytännöllisen järjen ja teoreettisen järjen hyveisiin. Käytännöllinen järki eli *fronesis* (*φρόνησις*, *prudentia*) suuntaa irratiolalisen sielunosan tahtoa sellaisiin kohteisiin, joiden ratiolalinen sielunosa arvioi parhaiten edistävän hyvän elämän kokonaisuutta. Luonteen hyveet ovat haluavan sielunosan taipumuksia toimia eri tilanteissa käytännöllisen järjen arvostelmien mukaisesti hyvän elämän toteutumisen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Järjen ohjaama tahto siis suuntautuu hyvään elämään ja toteutuu jonkin luonteen hyveen mukaisena. Teoreettisen järjen hyveet ilmenevät kykynä filosofiseen mietiskelyyn. Teoreettinen järki on ihmissielun korkein osa, ja siksi sen täydellistyminen on ihmiselle suurin mahdollinen hyvä. (*EN* X.7; ks. myös *EN* selitykset, laatinut Simo Knuutti.)

Ratiolalaisuuden lisäksi ihmisolemukseen kuuluu yhteisöllisyys. Aristoteleen ihmiskäsitys on kommunitaristinen. Hyvä toteutuu järjen ohjaaman yhteisöelämän muodossa. Vieläpä kun muistamme, että valtiot ovat Aristoteleen mukaan eräänlaisia luonnollisia olioita (*Pol.* I.2, 1252b34–1253a29; III.6, 1278b20–21), niin yksilön ja yhteisön päämäärät käyvät yksiin ja sivistys osoittautuu molempien luonnolliseksi tavoitteeksi. Sellainen ajatus, että yksilön ja yhteisön pyrkimykset asettuisivat toisiaan vastaan, on Aristoteleelle vieras. Ihminen voi toteuttaa ihmisyyt-

tään ja henkisiä ominaisuuksiaan vain osana yhteisöä. Hyveet paljastuvat sosiaalisuuteen liittyviksi ominaisuuksiksi. Sopii muistaa ja muistuttaa, että yksilökeskeinen ajattelu on verrattain uutta. Teoreettisia perusteluja individualismille alettiin esittää vasta 1200–1300-lukujen taitteessa (ks. esim. Salmela 2011), mutta varsinaiseksi aatteeksi tai suuntaukseksi yksilöajattelu muotoutui vasta Italian renessanssissa, kuten varsinkin Jacob Burckhardt (2006) on tiedoksemme saattanut.

Pohdinta

Klassinen sivistys saavuttaa huippunsa hellenistisessä maailmassa. Kaupunkivaltioiden aikoina kasvatusteoreetikot olivat esittäneet kasvatuksen politiikalle – termi juontuu kaupunkivaltion nimisanasta *πόλις* – alisteiseksi toiminnaksi, mutta hellenistisen ajan filosofit käsittelevät *paideiaa* sille itselleen omistetuissa tutkielmissa. Hellenistisellä ajalla *polis*-kansalaisen syrjäytti maailmankansalainen, kosmopoliitti. Kaupunkivaltion yhtenäisyys oli vaihtunut kulttuuriseksi pluralismiksi, kun hellenistiseen valtakuntaan assimiloitui iranilaisia, seemiläisiä, egyptiläisiä ynnä muita vieraita elementtejä. Marrou (1956, 98) kuvailee helleenisen ajan kosmopoliittia kaupunkivaltioelämän ehdoista ja yhdenmukaisuuden paineesta vapaaksi, tarpeistaan ja oikeuksistaan tietoiseksi persoonaksi.

Aleksanterin kuolemaa seuranneen poliittisen hajaannuksen keskellä ihmisiä yhdisti jaettu käsitys elämän tarkoituksesta. Käsitystä pitivät yllä kasvatusinstituutio ja oppilaitokset, joita kreikkalaiset olivat perustaneet kolonioihinsa valtakunnan ääriin asti. Nyt sivistyskäsitteessään korostui tarve ymmärtää kulttuuria ja sen vaikutusta persoonallisuuteen. Myös meidän päivinämme kulttuurit sekoittuvat, joskin lähinnä ihmisten liikkuvuuden mahdollistavan teknologian sekä nopean tiedonvälityksen ansiosta. Aleksanterin ekspansiivinen ulkopoliittikka merkitsi ensimmäistä yritystä saattaa koko asuttu maailma kreikkalaisen kielen ja sivistyksen

piiriin. Tänään postmodernin kriittinen ääni kiinnittää huomion länsimaisen kulttuurin – ja sivistyksen – eurosentrisyyteen.

Hellenistinen kulttuuri sulautui lopulta roomalaiseen kulttuuriin. Roomalaiset käyttivät paljon kreikkalaisia opettajinaan ja omaksuivat heiltä pedagogisia menetelmiä ja ideoita. Lopputuloksena syntyi hellenistis-roomalainen kulttuuri ja humanismiksi kutsuttu sivistyskäsitys. Roomalaiset ovat merkittäviä sivistyksen kannalta ensisijaisesti siksi, että heidän ansiostaan hellenistinen sivistys levisi niin avaruudellisesti kuin ajallisestikin siinä määrin, että voimme kunnioittaa sitä nimellä ikuinen humanismi, *humanitas perennis*.

Klassinen sivistys ei jähmettynyt paikoilleen, vaan sen painopisteet, käytänteet ja merkitykset ovat vaihdelleet. Jo varhain fyysisen kuntoisuuden arvostus sivistyksen elementtinä alkoi vähetä intellektuaalisen ja esteettisen kyvykkyyden arvostuksen lisääntyessä. Sivistystoiminta tuli vähitellen riippuvaiseksi oppikirjoista, eikä kasvatuksessa tukeuduttu yksinomaan jäljiteltäviin esimerkkeihin. Keskiajalla syntyneiden uusien filosofisten teorioiden, erityisesti nominalismin ja voluntarismin ansiosta individualismi sai teoreettisen oikeutuksensa. Renessanssin kuluessa yksilö alettiin enenevässä määrin nähdä sivistyksen subjektiksi. Valistus tuotti historiatietoisena ja itsensä historialliseksi toimijaksi mieltävän subjektin. Samalla sivistyksellisen autarkisen vapauden käsitteeseen liittyi idea vapaudesta yleisenä ja yksilöllisenä ihmisoikeutena. Sivistysinstitutiot paljolti valtiollistuivat. Sivistyksen sisällöllisiin vaatimuksiin liitettiin luonnontieteiden tuntemus aiemman humanistisen oppineisuuden rinnalle. Viimeistään evoluutiobiologian ja postmodernismin aika merkitsi olemusajattelun hylkäämistä. Aristoteelisesta essentialismista oli alettu irtaantua jo myöhäiskeskiajalla.

Viimeksi mainitusta on koitunut sivistyksen kannalta huomattavia seurauksia. Positivismin, pragmatismen ja postmodernismin kaltaiset virtaukset ovat kiistäneet arvojen ja ihmisihanteen objektiivisuuden. Tästä on seurannut relativistinen näkemys: sivistyksen merkityssisältö määritellään kussakin historiallisessa ja yhteiskunnallisessa tilanteessa uudelleen.

Sivistyksestä tulee sopimuksenvarainen asia, poliittisen ja ideologisen keskustelun väliaikainen lopputulos, johon ei liity mitään objektiivista eikä välttämätöntä. Yhteiskuntakriittinen filosofia on varoittanut tähän liittyvistä riskeistä, erityisesti välineellisen järjen ylivallasta. Hyvyyden, totuuden ja kauneuden objektiivisista arvoista tyhjätty sivistys on täyttymässä instrumentaalisilla arvoilla ja esineistymässä talouskoneiston hyötypyrykimysten palvelukseen. Klassisesta sivistyksestä jää jäljelle pelkkä sivistyksen nimeä kantava kuori.

Lähteet

- Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi. Johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin. Helsinki: WSOY.
- Annala, P. 2002. Antiikin teologinen perintö. Kristillisen platonismin viisi vuosisataa. Toinen korjattu painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Arendt, H. 2002. Vita activa. Ihmisenä olemisen ehdot. Tampere: Vastapaino.
- Aristoteles 1989–. Teokset I–IX. Helsinki: Gaudeamus.
- Autio, T. 2017. Johdanto. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 17–58.
- Barnes, J. 2001. Early Greek philosophy. Second revised edition. Multi loci: Penguin Books.
- Burckhardt, J. 2006. The Civilization of the Renaissance in Italy. London and New York: Phaidon press (1878).
- Castrén, P. 2011. Uusi antiikin historia. Helsinki: Otava.
- Copleston, F. 1994. A history of philosophy. Volume V. New York: Doubleday (1959).
- Diogenes Laertios 2002. Merkittävien filosofien elämät ja opit. Suomentanut Marke Ahonen. Helsinki: Summa. Kreikka–englanti-paralleeliteksti: Diogenes Laertius. Lives of eminent philosophers vol. I–II. Translated by R. D. Hicks. Loeb Classical Library (1925). Teos löytyy internetistä Perseus Digital Libraryn sivulta <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>.
- Elridge, R. 2009. Johdatus taiteenfilosofiaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Gronow, J. 1996. Valistusfilosofia ja poliittinen taloustiede: yhteiskunta omalakisena järjestelmänä. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Törtö (toim.) Sosiologian klassikot. Helsinki: Gaudeamus, 31–60.
- Grue-Sörensen, K. 1961. Kasvatuksen historia I. Muinaisuudesta valistukseen. Suomentanut Kai Kaila. Helsinki: WSOY.
- Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen. Homo humanus. Humanistisia tarkasteluja. Porvoo: WSOY.
- Homeros 2002. Ilias. Suomentanut Otto Manninen. Johdannon kirjoittanut Edwin Linkomies. Helsinki: WSOY (1. p. 1919).
- Homeros 2002. Odysseia. Suomentanut Otto Manninen. Johdannon kirjoittanut Edwin Linkomies. Helsinki: WSOY (1. p. 1924).

- Horlacher, R. 2016. The educated subject and the German concept of Bildung. A comparative cultural history. New York: Routledge.
- Jaeger, W. 2010. *Παιδεία: los ideales de la cultura griega*. Traducción de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica (Paideia. Die Formung des griechischen Menschen I–III, 1933–1947).
- Kakkori, L. 2009. Martin Heideggerin olemisen kysyminen. Tampere: Tampere University Press.
- Kant, I. 2012. The Cambridge edition of the works of Immanuel Kant. Anthropology, history, and education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kauppi, R. 2001. *Filosofia. Coincidentia oppositorum*. Edellinen osa. Raili Kaupin kirjoitukset 3.1. Toimittaneet Ismo Koskinen ja Jari Palomäki. Tampere: Tampere University Press.
- Kivistö, S. 2007. Kreikan teatteri ja draamakirjallisuus. Teoksessa S. Kivistö, H. K. Riikonen, E. Salmenkivi & R. Sarasti-Wilenius (toim.) *Kirjallisuus antiikin maailmassa*. Helsinki: Teos, 264–296.
- Kliebard, H. M. 2004. *The struggle for the American curriculum 1893–1958*. Third edition. London and New York: Routledge Falmer.
- Kokko, H. 2010. Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa. *Kasvatus & Aika* 4, 7–23.
- Korpela, J. 2015. Länsimaisen yhteiskunnan juurilla. Jumalan laista oikeusvaltion syntyyn. Helsinki: Gaudeamus.
- Koselleck, R. 2002. *The practise of conceptual history. Timing history, spacing concepts*. Translated by Samuel Presner and others. Foreword by Hayden White. Stanford: Stanford University Press.
- The Latin Library. <http://www.thelatinlibrary.com/index.html>. Sivustolta löytää latinankielisten auktorien kuten Ciceron, Aulus Gelliuksen ja Horatiuksen tekstejä. Luettu 28.9.2019.
- Marrou, H. I. 1956. *A history of education in Antiquity*. Translated by George Lamb. Madison and London: The University of Wisconsin press (1948).
- Platon 1978–. *Teokset I–VII*. Helsinki: Otava.
- Rapola, M. 1953. Sivistyksen suomenkielinen nimitys. Teoksessa Risukoista riipomia. Uusi sarja pakinoivia tutkielmia. Helsinki: WSOY, 65–82.
- Riikonen, H. K. 2007. Myytit – kirjallisuuden keskeinen aihevarasto. Teoksessa S. Kivistö, H. K. Riikonen, E. Salmenkivi & R. Sarasti-Wilenius (toim.) *Kirjallisuus antiikin maailmassa*. Helsinki: Teos, 98–107.

- Salmela, S. 2011. Vesitettyä skolastiikkaa. Varhaismodernin subjektikäsitteiden aristoteelisesta perustasta. Tuomas Akvinolaisen ja John Locken kognitioteorioiden vertailua. Tampere: Tampere University Press.
- Salmela, S. 2014. Vapauden metafysiikasta ja varhaisesta suomalaisesta kasvatustilanteesta. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värrin (toim.) *Ajan kasvatustilanne*. Kasvatustilanne aikakauskriittinä, Tampere: Tampere University Press, 188–216.
- Salmenkivi, E. 2007. Kreikkalainen epiikka. Teoksessa S. Kivistö, H. K. Riikonen, E. Salmenkivi & R. Sarasti-Wilenius (toim.) *Kirjallisuus antiikin maailmassa*. Helsinki: Teos, 172–191.
- Salomaa, J. E. 1935. *Filosofian historia I. Vanhan ajan ja keskiajan filosofia*. Helsinki: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1944. *J. V. Snellman. Elämä ja filosofia*. Helsinki: WSOY.
- Salonen, T. 2003. *Filosofian sanat ja konseptit*. Kolmas uudistettu painos. Toimittanut Eleni Mizaras. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Sarsila, J. 2006. *Being a man: the Roman virtue as a contribution to moral philosophy*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Snellman, J. V. 2001. *Kootut teokset 1–24*. Helsinki: Edita.
- Thesleff, H. 1989. *Platon*. Suomentanut Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.
- Thesleff, H. 2011. *Platonin arvoitus*. Yhteistyössä tekijän kanssa suomentanut Pinja Riikonen. Helsinki: Gaudeamus.
- Thesleff, H. & Sihvola, J. 1994. *Antiikin filosofia ja aatemaailma*. Helsinki: WSOY.

Mikä tieto on kaikkein tärkeintä?¹

Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma

Antti Saari & Esko Harni

MIKÄ TIETO ON KAIKKEIN TÄRKEINTÄ? Kysymys on toistettu monesti 1900-luvulta nykypäivään opetussuunnitelmia ja koulutuspolitiikkaa koskevissa keskusteluissa. Kysymyksellä viitataan suoraan tai epäsuorasti englantilaisen yhteiskuntateoreetikon Herbert Spencerin (1820–1903) vuonna 1861 julkaisemaan esseeseen *What knowledge is of most worth?* Siinä Spencer esittää, että koulutuksen keskeisenä tavoitteena tulisi olla sellaisten tietojen tarjoaminen, jotka mahdollistavat yksilön selviämisen ja terveellisen elämän teollisessa yhteiskunnassa. Artikkelissa tarkastellaan Herbert Spencerin opetussuunnitelma-ajattelua ja sen vaikutusta yhdysvaltalaiseen opetussuunnitelmadiskurssiin 1800-luvun lopulta alkaen. Artikkelissa pohditaan myös spenceriläisen perinteen ulottumista nykypäivän opetussuunnitelma-ajatteluun, muun muassa suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin.

¹ Artikkelin on muokattu aiemmin julkaistusta tekstistä Saari, A. & Harni, E. 2016. Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma. *Ennen ja nyt* 3. <http://www.ennenjanyt.net/2016/09/mika-tieto-on-kaikein-tarkeinta-herbert-spencer-ja-elamaa-myotaileva-opetussuunnitelma/>

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 99–119.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Johdanto

”Mikä tieto on kaikkein tärkeintä?” Kysymys on toistettu monesti 1900-luvulta nykypäivään saakka opetussuunnitelmia ja koulutuspolitiikkaa koskevissa keskusteluissa (esim. Apple 1990; Bellack 1965; Broudy 1982; Hurd 1997; Kereluik 2013; Lawton 2009). Kansanopetuksen opetussuunnitelmatyössä otetaan monen muun kysymyksen ohella aina kantaa siihen, mikä on olennaista jokaisen kansalaisen tarvitsemaa tiedollista sivistystä. Vaikka kysymys vaikuttaa neutraalilta ja avoimeen keskusteluun kutsuvalta, se esitetään käytännössä harvoin vailla ennakko-oletuksia. Sen mukana asetetaan koko joukko tietoa ja ihmisyyttä sekä koulun ja yhteiskunnan suhdetta koskevia käsityksiä, jotka rajaavat sitä, miten kysymykseen voidaan vastata.

Tärkeän tiedon luonnetta pohdittaessa voidaan pitää lähtökohtana, että koulutuksen olisi tuotettava yhteiskunnalle tarpeellisia ja hyödyllisiä tietoa ja taitoja. Tämä ilmenee esimerkiksi Suomessakin suosituissa *21st Century Skills* -luettelossa, johon amerikkalaiset koulutuksen asiantuntijat, poliitikot ja teknologiateollisuuden edustajat ovat koonneet listan nykypäivän maailmassa keskeisistä taidoista (Partnership for 21st Century Learning 2015). Luettelon tausta-ajatuksena on käsitys, jonka mukaan yhteiskunta muuttuu yhä kiihtyvällä tahdilla, joten koulun ja sen välittämien tietojen ja taitojen on muututtava sen mukana. Toinen merkittävä taustaoletus on, että globaalien työmarkkinoiden ja teknologian asiantuntijat pystyvät kertomaan meille, mitä nämä tiedot ja taidot ovat. Nämä oletukset ovat näennäisen yksinkertaisia ja järkeenkäyviä, mutta samalla ne kuitenkin rajaavat pois monia muita tapoja ajatella opetussuunnitelmatyötä ja keskeisen tiedon luonnetta.

”Mikä tieto on kaikkein tärkeintä?” -kysymyksellä viitataan suoraan tai epäsuorasti englantilaisen yhteiskuntateoreetikon Herbert Spencerin (1820–1903) vuonna 1861 julkaisemaan artikkeliin *What knowledge is of most worth?* Tekstissä Spencer ottaa kipakasti kantaa aikansa Ison-Britannian koulutusajatteluun. Spencer esittää, että koulukasvatuksessa tulisi luopua klassisen sivistyksen ihanteista ja perustaa sekä opetettava sisältö

että kasvatustieteen empiirisen, ihmisen elämää ja käyttäytymistä tutkivan tiedon perustalle. Tämä palvelisi hänen mukaansa parhaiten koko kansakunnan selviytymistä ja hyvinvointia nopeasti muuttuvassa teollisessa yhteiskunnassa.

Spencerillä oli laaja ja perusteellinen näkemys siitä, mitä koulutusta ja koko yhteiskuntaa ohjaavien empiiristen tieteiden tulisi olla. Hänen tiedekäsityksensä muistuttavat monelta osin Charles Darwinin ja Auguste Comten ajatuksia. Ihminen ja yhteiskunta noudattavat Spencerin mukaan orgaanisen kasvun ja evoluution periaatteita, joiden mukaisesti niin politiikkaa kuin koulutustakin tulisi toteuttaa. (Gronow 2006; Weinstein 2012.) Näillä ideoilla on ollut merkittävä vaikutus kasvatustieteiden, sosiologian ja psykologian varhaiselle kehitykselle.

Sittemmin Spencerin ajattelua on kuvattu negatiivisessa sävyssä sosialidarvinismina ja positivismina. Toisinaan Spenceriä on pidetty myös äärioliberalistisen yhteiskuntafilosofian edustajana. Erityisesti *The man versus the state* -esseessään Spencer arvosteli ankarasti valtion holhoavaa roolia ja ajoi radikaaleja yksilönvapauksia. Tekstissä sosiaalidarvinismi yhdistyi äärimmillen vietyyn *laissez-faire* -ajatteluun, jonka mukaan myös yhteiskunnissa, aivan samoin kuin luonnossakin, optimaalinen lopputulos saavutetaan, kun yhteiskunnan sisäisiin lainalaisuuksiin ja päämääriin maltetaan olla puuttumatta. (Spencer 1860/1982.)

Vaikka Spencerin laajat teokset *The principles of psychology*, *Social statics* ja *The study of sociology* vaikuttivat merkittävästi yhteiskunta- ja käyttäytymistieteiden muotoutumiseen², Spencer on tänä päivänä pitkälti unoh-

² Myös 1900-luvun suomalaisessa kasvatustieteessä Spencerin vaikutus käyttäytymistieteisiin pantiin merkille. Modernin kasvatustieteen pioneeri Mikael Soininen totesi Spencerin *On education* -kirjan suomennoksen *Kasvatuksesta* (1924) esipuheessa (kenties hieman liioitellen), että kyseinen kirja "on enimmin luetuuta, mitä englanninkielellä on kirjoitettu". Hän jatkaa: "Lukijan on miltei pakko sivu sivulta ei ainoastaan myöntää kirjoittajan olevan oikeassa, vaan kysyä itseltään, kuinka näin päivänselvistä asioista edes voitaisiin toisin ajatella. Vasta kun rupeaa vertaamaan esitettyjä mielipiteitä ympärillään näkemiinsä tosioloihin, huomaa, että kirja läpeensä koskettelee asioita, jotka vielä tänä päivänä ovat kaukana siitä, mitä tekijä – ja hänen kanssansa lukija – soisi niiden olevan. [...] Harvassa kirjassa huokuu meitä vastaan tieteen henki niin voimakkaana ja samalla niin ylevän yksinkertaisena kuin tässä. Siinä on jotakin vapauttavaa ja samalla jotakin syvää vakavuutta herättävää". (Soininen 1924,

dettu sosiologian klassikko. Juuri Spencerin keskeiset ajatukset sopeutuvimpien eloonjäännistä, yhteiskunnan organisaatiosta kehityksestä ja yksilön vapaudesta, jotka tekivät hänestä suosittu 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa, ovat toisen maailmansodan jälkeen saaneet osakseen kritiikkiä ja tehneet Spenceristä epäsuosittu ja jopa unohdettu. Kuitenkin esimerkiksi funktionalistinen sosiologia noudattaa Spencerin alun perin kehittelemiä periaatteita, vaikka se harvoin muistaa tunnustaa spenceriläiset juurensa. (Gronow 2006, 146–147.)

Spencerin ja joidenkin hänen aikalaistensa esittämä kritiikki klassista humanistista sivistystä kohtaan yhteiskunnan hyvinvoinnille ja talouden toiminnalle vieraana on osoittautunut kestäväksi erityisesti Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa. Vaikka Spenceriin itseensä ei nykyään juuri viitata, jotakin spenceriläisestä opetussuunnitelmien kritiikistä ilmenee keskusteltaessa esimerkiksi maan talouden ongelmien yhteyksistä eliittikoulujen opetuksen sisältöihin. Brittiläisiä *public schooleja* on viime vuosikymmeneen saakka syytetty elämälle vieraasta opetuksesta, joka tuottaa yrittäjien sijaan talouden kehityksen kannalta hyödyttömiä *gentlemanjeja*. (Berghoff 1990; Raven 1989; Wiener 2004.)

Spencerin edustamat ideat kasvatuksen, yhteiskunnallisen hallinnan ja tieteellisen tiedon keskinäisyydestä ovat siis edelleen ajankohtaisia, vaikka Spencerin merkitystä ei aina tiedostetakaan. Tässä luvussa tarkastelemme Spenceriä angloamerikkalaisen curriculum-tradition osana. Osoitamme, että Spencerin koulutusta ja opetussuunnitelmia koskevassa kritiikissä tiivistyy naturalistista ihmis- ja yhteiskuntakäsitystä sekä yhteiskunnan ja koulun suhdetta koskeva ongelmanasettelu, joka on vaikuttanut vahvasti 1900-luvun opetussuunnitelma-ajatteluun. Spencerin ajattelun analyysin kautta voidaan tarkastella myös nykyisen curriculum-perinteen mukaisen opetussuunnitelma-ajattelun taustalla olevia oletuksia ihmisluonnon ja yhteiskunnan tarpeisiin vastaavasta koulutuksesta. Lähestymistapamme

5–6.) Myöhemmin muiden muassa kasvatopsykologian professori Veikko Heinosen (1971, 96) mukaan Spencerin ansio lapsikeskeisen ja tiedeperustaisen kasvatuksen kehittämiseksi on siinä, että hän osoitti lapsen mielihyvän keskeisen roolin opetuksen ja kasvatuksen ehtona sekä osoitti, että näiden mielihyvän mekanismeja voidaan tutkia.

on näin ollen opetussuunnitelma-ajattelun ”nykyisyyden historiaa” (ks. esim. Popkewitz, Franklin & Pereyra 2001), tänä päivänä itsestään selviksi oletettujen opetussuunnitelmatyön lähtökohtien historiallista tarkastelua.

Spencer ja paljaalle elämälle perustuva kasvatust

Viktoriaaninen aika tunnetaan yleisesti paitsi tiukan moraalin, myös Ison-Britannian taloudellisen hyvinvoinnin, tieteellis-teknologisen kehityksen ja rauhan aikakautena. Tuon ajan brittiläistä eliittiä kouluttavissa *public schooleissa* vallitsi klassisen sivistysideaalin mukainen *liberal education* -opetussuunnitelma. Tämä tarkoitti erityisesti kreikkalaisten ja roomalaisten klassikoiden sekä klassisten kielten opiskelua, jonka katsottiin olevan välttämätön edellytys sivistykselle ja henkiselle kurille. Esimerkiksi luonnontieteiden ja ammatillisten aineiden opetus oli 1800-luvun puolivälin *public schooleissa* varsin vähäistä. (Wiener 2004, 16–18.) Klassisen opetussuunnitelman puolustajat asettuivatkin voimakkaasti taloudellista hyötyajattelua sekä luonnontieteellistä maailmankuvaa vastaan (Wiener 2004, 22–33). Toisaalta vuosisadan puolivälissä *public schoolien* opetussuunnitelmia alettiin myös voimakkaasti kritisoida. Monet yhteiskunnalliset vaikuttajat vaativat opetussuunnitelmien nykyaikaistamista niin, että ne vastaisivat sisällöltään tuon ajan brittiläisen teollisen yhteiskunnan vaatimuksia. (Berghoff 1990, 149–152.)

Spencer halveksui avoimesti Ison-Britannian *public schoolien* asemaa sekä niiden ylläpitämää klassisen sivistyksen opetussuunnitelmaa. Kriittikkinsä hän esitti yhteiskuntien evolutionaarista kehitystä koskevan historiallisen näkemyksensä perustalta. Yhteiskuntien kehityksen kokonaisuudessa myös koulutuksella tulisi näet olla orgaaninen, kokonaisuutta palveleva asema. Spencer näki, että jokainen yhteiskuntamuoto tuottaa itselleen hyödyllisen tietokäsityksen ja sen välittämiseen tarkoitettun koulutusmuodon. Kirkon hallitsemassa yhteiskunnassa tieto koski kristillisiä dogmeja, joita lasten tuli kyselemättä omaksua. Varhaisessa kapitalismissa

puolestaan kauppaa ja pääomaa hallittiin tiukoin laein ja säädöksin. Samalla tavalla myös tietoa uskottiin voitavan hallita ja tallettaa kuin kauppatavaraa tai rahaa lasten mieliin. Liberalismin mukaisella ”vapaan kaupan” aikakaudella sen sijaan uskotaan yksilöiden ja markkinoiden kykyyn säädellä itse itseään ilman ”ulkoisia” pidäkkeitä. Siksi myös ajanmukainen koulukasvatus perustuu psykologiselle ihmiskuvalle, jonka mukaan ihmisen kasvua ja oppimista tulee ohjata eräänlainen psykofysiologinen kysynnän ja tarjonnan laki. Siinä ulkoista todellisuutta muokataan vastamaan ihmisen luonnollisia tarpeita. (Spencer 1861/1939, 45–47; ks. myös Spencer 1912, 70–71.) Tässä ilmenee spenceriläinen evolutiivinen ajattelu, joka määrittää koulutuksen hallinnan tavoitteet. Koulutusta ei tulisi ohjata yhteiskunta-organismille vieraiden periaatteiden avulla, vaan sen sisältöä muotoja seuraten ja niihin sopeutuen. Spencerin näkemyksen valossa *public school* -järjestelmä sekä klassista sivistystä välittävät *colleget* ovat yksinkertaisesti eräänlaisia evolutiivisia jäänteitä aikaisemmilta aikakausilta, sillä ne eivät enää palvele tarkoitustaan ja saattavat jopa suuresti haitata yhteiskuntaorganismien tervettä toimintaa:

Perityn asemansa ja arvovaltansa turvin, sekä entisten oppilaidensa suojeluksessa *collegemme* ja *public schoolimme* – vaikkakin ennen hyödyllisiä – ovat jo pitkään aiheuttaneet suunnatonta vahinkoa korkeakoulutukselle. Tukemalla vanhaa ne ovat tukahduttaneet uutta. Tälläkin hetkellä ne jarruttavat muodoltaan ja sisällöltään parempaa kulttuuria hallitsemalla korkeakoulutuksen kenttää ja estämällä oppilaitaan näkemästä, mitä parempi kulttuuri voisi olla. (Spencer 1912, 61.)

Spencerille nykyaika edustaa tieteen ja edistyksen aikakautta. Ihminen on oppinut alistamaan Luonnon omiin tarpeisiinsa tuottamaan ennennäkemätöntä aineellista hyvinvointia Britannialle. Tämä tieto ei kuitenkaan ole päätenyt osaksi brittiläistä kouluopetusta, jossa vieläkin toistetaan ”kuolleita kaavoja”. Moderni luonnontiede on sen sijaan opettanut ihmiselle, että hänen tulee yhteiskunnassa pärjätäksensä olla ”hyvä eläin”.

Mikä tieto on kaikkein tärkeintä?

(Spencer 1861/1939, 20.) Tämä tarkoittaa, että ihmisen tulee tarpeidensa tyydyttämiseksi ja hengissä selvitäkseen kyetä sopeutumaan omaan ympäristöönsä.

Tämän käsityksen valossa Spencer esittääkin kuuluisan kysymyksensä kasvatuksen ja koulutuksen kannalta tärkeimmästä tiedosta. Se voidaan muotoilla myös laajemmaksi kysymykseksi siitä, kuinka elää hyvää elämää, ei ainoastaan julkisessa ja poliittisessa sfäärissä, vaan myös perheen piirissä ja taloudellisissa suhteissa. Spencerin mukaan tärkein tieto on sitä mikä palvelee hyvää, tervettä ja ulkoisista esteistä vapaata, ympäristön kanssa sopusointuista elämää. Spencerin evolutiivisen ihmiskuvan pohjalta ihmisen elämän kannalta keskeisimmät toiminnot voidaan asettaa seuraavaan tärkeysjärjestykseen:

1. Toiminta joka palvelee välittömästi itsesäilytystä
2. Toiminta joka välillisesti (esimerkiksi ansiotulojen hankkimisen muodossa) palvelee itsesäilytystä
3. Toiminta joka palvelee jälkeläisten kasvattamista
4. Toiminta joka ylläpitää sosiaalisia ja poliittisia rakenteita
5. Toiminta joka liittyy vapaa-ajan viettämiseen. (Spencer 1861/1939, 7.)

Koulukasvatuksen opetussuunnitelmien tulisi mukautua tähän elämän itsensä osoittamaan toimintojen hierarkiaan. Tässä Spencerin ajattelu muistuttaa Michel Foucault'n (1998) kuvaamaa 1800-luvun aikana kehittynyttä biopoliittista hallinnan rationaliteettia, jossa pyritään ylläpitämään ja kasvattamaan yhteiskunnan elämänvoimia – terveyttä, vaurautta, työllisyyttä ja tuottavuutta – sekä hyödyntämään näitä koskevaa tieteellistä tietoa.

Samalla Spencer kääntää klassiseen sivistykseen tähtäävän opetussuunnitelman tärkeysjärjestyksen ylösalaisin. Esimerkiksi klassista sivistystä palvelevan opetussuunnitelman sisältämät historian suurmiesten edesottamukset eivät ole Spencerille tietoa, josta seuraisi mitään hyödyllistä itsesäilytyksen kannalta. Samoin klassisten kielten opiskelu näyttäytyy postimerkkien keräilyyn rinnastettavana vapaa-ajan harrastuksena, joka

voi olla viihdyttävää, mutta josta ei ole hyötyä yksilön itsesäilytyksen eikä yhteiskunnan kehityksen kannalta. (Spencer 1861/1939, 27.)

Elämään ja itsesäilytykseen perustuvan oletuksen pohjalta ennen viisusti yksityisyyteen kuuluneet ihmiselämän piirteet tuodaan julkisen kasvatuksen piiriin ja osaksi biopolitiikkaa. Niin kasvatustieteessä kuin koulutuksen sisällöissäkin on huomioitava “elämän lait”, jotka nykyaikainen fysiologia, psykologia ja biologia ovat paljastaneet. Spencer näkee, että mikäli esimerkiksi vanhemmat eivät tunne lainkaan lapsen kehityksen ja kasvun lakeja, lapsi voi kärsiä vakavia psyykkisiä ja fyysisiä vaurioita, jopa kuolla. (Spencer 1861/1939, 25–26.)

Kaikkein tärkeintä opetettavaa sisältöä Spencerille on yksilön terveyttä ja ravitsemusta edistävä tieto, joka takaa hänen oman elämänsä jatkumisen. Tämä ei Spencerin mukaan kuitenkaan ollut läsnä minkään kansanosan koulutuksessa Isossa-Britanniassa. Opetukseen tulisi myös vastaisuudessa kuulua ammatillisia sisältöjä, jotka takaisivat jokaiselle kansalaiselle mahdollisuuden elannon hankkimiseen. Viktoriaanisen ajan arvoihin nähden kaikkein radikaalein ehdotus oli seksuaalikasvatuksen sisällyttäminen kansanopetukseen. Spencer halusi koulukasvatuksen kautta murtaa lisääntymiseen liittyviä tarpeettomia pidäkkeitä ja taikauskoon verrattavissa olevia harhaluuloja. Hän väitti provokatiivisesti, että tulevaisuuden 1800-luvun koulutusta tutkivat historioitsijat näkisivät hänen aikansa opetussuunnitelmat lähinnä selibaattia palveleviksi. (Spencer 1861/1939, 20.)

Spencerin mukaan lapsia tulisi ylipäättään kasvattaa ajattelemaan tieteellisesti, mikä kehittäisi lasten arvostelukykyyä ja moraalia. Ihminen ei tällöin seuraisi sokeasti auktoriteettia, vaan arvioisi esitettyjä väitteitä suhteessa omiin havaintoihinsa. (Spencer 1861/1939, 40.) Tieteellisen tiedon ja tieteellisen menetelmän opettamisen kautta voitaisiin taistella sellaista hyödyttöä tietoa vastaan, joka aiheutti Spencerin mukaan suuren osan hänen aikansa yhteiskunnan ongelmista – sairauksia, nälkää ja kuolemaa. (Spencer 1861/1939, 20.) Spencerin ajattelussa elämää kuvaava tiede toimii kaikilla yhteiskunnan hallinnan ja kasvatuksen tasoilla niiden muotoja ja

Mikä tieto on kaikkein tärkeintä?

sisältöjä määrittäen. Spencer toteaa *What knowledge is of most worth* -es-
seensä yhteenvetona:

Täten alussa esitettyyn kysymykseen – mikä tieto on kaikkein arvokkainta? – on yleispätevä vastaus: tiede. Itsesäilytykseen eli elämän ja terveyden ylläpitoon tärkeintä tietoa tarjoaa – tiede. Välilliseen itsesäilytykseen, eli elatuksen hankkimiseen, on kaikkein arvokkainta tietoa – tiede. Kasvatuksessa hyödyllistä tietoa tuottaa ainoastaan – tiede. Avaimen kansalaisen oman käyttäytymisen ohjaamiseen valtiollisessa elämässä niin historiassa kuin nykyisyydessäkin tarjoaa – tiede. Myös kaikissa taiteen lajeissa ja niistä nauttimisessa tarvitaan edelleen – tiedettä. Ja lopulta myös älyllisen, moraalisen ja uskonnollisen kurin toteuttamiseen tarjoaa kaikkein hyödyllisintä tietoa – tiede. (Spencer 1861/1939, 42–43.)

Koulutuksen perustaksi ei enää kaivata uskonnollista tai filosofista tietoa esimerkiksi kasvatuksen siveellisistä päämääristä. Spencer suhtautuukin uskontoon ja erityisesti idealistiseen filosofiaan varsin kitkerästi, ja pitää niitä järjen vastaisina. (Spencer 1861/1939, 248–250.) Sen sijaan tieteellinen tieto perustuu ainoastaan siihen, mitä voidaan systemaattisesti havainnoida. Vaikkei empiiriseen tietoon kuulu eettisiä arvoarvostelmia, elämää koskeva tieteellinen tieto antaa Spencerille keinon osoittaa ja arvioida myös kasvatuksen ja koulutuksen päämääriä. Jos ihminen ja yhteiskunta ovat evoluutioperiaatteen ohjaamia organismeja, voi biologinen ja psykologinen tieto hieman lääketieteen tavoin kertoa, mikä sen toiminnassa on tervettä (organismien säilymistä ja elinvoimaa edistävää) ja mikä patologista (sen elämää uhkaavaa).

Spencer ja amerikkalainen opetussuunnitelma-ajattelu

Monet Spencerin koulutusta ja kasvatusta koskevat ajatukset ovat muodostuneet itsestään selviksi opetussuunnitelmien rakentamista, toteuttamista ja arvioimista koskeviksi totuuksiksi. Näin on tapahtunut erityisesti angloamerikkalaisella kielialueella, jossa on painotettu käyttäytymisen (behavior) yhtenäisyyttä ja ennustettavuutta kaiken opetussuunnitelmatyön lähtökohdana. Opetussuunnitelmateoreetikko ja -historioitsija Herbert Kliebard näkee Spencerin tieteellisen ja yhteiskunnallista hyötyä korostavan opetussuunnitelman rakentamisen pioneerina (Kliebard 1987; 2002; 2004). 1800-luvun lopulla Yhdysvalloissa voimistui luonnontieteellinen ajattelutapa eri tiedonaloilla, myös pedagogiikassa. Lawrence Creminin mukaan Herbert Spencer oli tärkein yksittäinen vaikuttaja tässä kehityksessä. Spencerin *Social statics* -teoksesta keskusteltiin vilkkaasti heti sen ilmestyttyä vuonna 1851, ja vuonna 1882 Spencer kutsuttiin Yhdysvaltoihin luentokiertueelle, jossa hänen käsityksensä tieteen roolista yhteiskunnan kehittämisestä saivat suurta kannatusta. Yhdysvalloissa kaikkein suosituin Spencerin laajan tuotannon teoksista oli koulutusta käsittelevä kirjoituskokoelma *On education*, joka sisältää *What knowledge is of most worth* -esseen. (Cremin 1961, 90.)

Spencerin tuotannosta opetussuunnitelma-ajatteluun vaikutti ennen kaikkea ajatus elämästä koulutuksen sisältöjä ja tavoitteita ohjaavana periaatteena (Cremin 1961, 90–92). Sisältöihin se vaikutti tuomalla luonnontieteet varteenotettavaksi opetuksen sisällöksi. Spencer vahvisti käsitystä, jonka mukaan klassisten kielten sijasta erityisesti luonnontieteiden opetus voi kehittää oppilaiden ajattelukykyä. Lisäksi luonnontieteiden opetuksen uskottiin välittävän tieteellis-teknisen kehityksen ohjaamassa yhteiskunnassa keskeisiä tietoja ja taitoja. Opetuksen tavoitteisiin Spencer puolestaan vaikutti antamalla objektiivisilta vaikuttavat kriteerit tavoitteiden muotoilulle ja tärkeysjärjestykselle. Vuosisadan vaihteen amerikkalaisessa opetussuunnitelmakeskustelussa Spencerin vaikutus ilmenee

kahdessa vaikutusvaltaisessa *National Educational Associationin* (NEA) opetussuunnitelma-asiakirjassa, vuoden 1893 *Committee of ten* -raportissa sekä vuoden 1918 *Cardinal principles of secondary education* -raportissa. (Cremin 1961, 92–93.)

1890-luvulle saakka amerikkalaista toisen asteen opetuksen opetussuunnitelma-ajattelua hallitsi klassinen opetussuunnitelma ja erityisesti klassisten kielten opetus. Tätä oikeutettiin niin sanotulla *mental discipline* -teorialla. Sen keskeinen ajatus oli, että esimerkiksi latinan opiskelu kehittää oppilaan muistia, keskittymiskykyä ja rationaalista ajattelua. Klassisen opetussuunnitelman asema alkoi kuitenkin horjua juuri *Committee of ten* -raportin myötä. NEA nimitti komitean ensi sijassa yhtenäistämään kollegioiden pääsyvaatimuksia, mutta komitean kunnianhimoisena periaatteenä oli myös tähän asti hajanaisen toisen asteen opetuksen standardisointi oppiaineiden lukumäärän, sisällön sekä oppimistulosten arvioinnin muodossa. (NEA 1894, 6–7.)

Yksi Spencerin ajattelun vaikutusvaltaisimmista edustajista amerikkalaisen opetussuunnitelmakeskustelun kentällä oli *Committee of tenin* johtaja, Harvardin yliopiston rehtori Charles W. Eliot (1834–1926). Siksi voidaan olettaa, että Spencer on välillisesti vaikuttanut myös raportin henkeen. Spenceriläisittäin Eliot halusi tuoda klassista sivistystä tarjoavan koulutuksen rinnalle enemmän mahdollisuuksia ”käytännölliseen koulutukseen” (practical education), joka palvelisi sopeutumista amerikkalaisen yhteiskunnan nopeaan teolliseen ja teknologiseen muutokseen. Tässä amerikkalainen toisen asteen koulutusjärjestelmä oli Eliotin mukaan jäljessä esimerkiksi saksalaisesta mallista, jossa oli omat *Realschulensa*. (Eliot 1869, 203–204; 1901.) Eliot halusikin tuoda opetussuunnitelmiin kreikan ja latinan opiskelun rinnalle soveltavien ja eksaktien tieteiden sisältöjä, jotka palvelevat ajattelun kehittymistä sekä tarjoavat työelämässä tarvittavia tiedollisia sisältöjä. (Eliot 1869.) Tätä Eliot kutsui ”uuden kasvatuksen” (New Education) keskeiseksi ideaksi: koko opetussuunnitelma-ajattelun uudistamista käytännön elämän hyödyllisyyden näkökulmasta. (Eliot 1869; 1901.)

Committee of Tenin raportissa ei kokonaan hylätty klassista opetussuunnitelmaa, vaan sille ominaisilla aineilla oli yhä varsin merkittävä osuus (NEA 1894, 34–37). Kuitenkin myös luonnontieteet nousivat selkeästi esille, ja niiden osuutta haluttiin kasvattaa tasaveroiseksi perinteisesti tärkeimpinä pidettyjen aineiden kuten kreikan ja latinan rinnalle. Raportti esitelläänkin konservatiivisten ja uudistusmielisten pyrkimysten kompromissina. (NEA 1894, 13.) Nykypäivänä *Committee of ten* -raporttia pidetään merkittävänä luonnontieteiden läpimurtona toisen asteen opetussuunnitelmiin (Tyler 1987, 36). Raportissa ei suoraan viitata Spenceriin, mutta Creminin (1961) mukaan vaikutus oli ilmeinen paitsi Eliotin kautta, myös siksi, että osittain juuri Spencerin vaikutuksesta luonnontieteellinen maailmankuva voimistui amerikkalaisessa kasvatustajattelussa 1890-luvulla. Spencer antoi siis painoarvoa vaatimuksille lisätä luonnontieteiden opetusta kouluissa.

Vuosisadan vaihteen Yhdysvalloissa toisen asteen klassinen opetussuunnitelma kyseenalaistettiin jo laajalti ja tilalle vaadittiin opetussuunnitelmia, jotka perustuisivat tieteelliseen tietoon ja vastaisivat teollisen yhteiskunnan muuttuviin vaatimuksiin. Näin saataisiin eliminoitua hyödyttömät ja resurssveja tuhlaavat toiminnot (*waste*) koulutusjärjestelmästä. (Kliebard 1987, 47; 1995; 2004; ks. myös Brubacher 1966, 17; Cremin 1961, 91–98; Pinar, ym. 2004, 90–100.) Spencerin vaikutus näkyy varsin selvästi vuoden 1928 NEA-raportissa *Cardinal principles of secondary education* (Brubacher 1966, 17–18). Sen myötä amerikkalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa tapahtui nykypäivään saakka ulottuva käänne funktionaalisuuteen: koulutuksen tulisi nyt ennen kaikkea palvella yhteiskunnan muuttuvia ”tarpeita” (*needs*), jotka voidaan määrittää opetussuunnitelmaa ohjaaviksi objektiivisiksi tavoitteiksi (Kliebard 2002, 39–49; Pinar ym. 2004, 99–100). Raportin johtoajatuksena on, että yhteiskunta koulutusinstituutioiden ympärillä on muuttunut muun muassa teollistumisen, kaupungistumisen ja vapaa-ajan lisääntymisen myötä, ja toisen asteen koulutuksen tulisi päivittää itsensä sen mukaisesti (NEA 1928, 1–2). Tältä perustalta erityisesti ”perinteiset” koulutuksen sisällöt, joilla ei ole selvästi

Mikä tieto on kaikkein tärkeintä?

osoitettavissa olevaa kytköstä yhteiskunnan tarpeisiin ja etenkin työelämässä tarvittaviin taitoihin, tulisi ottaa kriittisen tarkastelun kohteeksi (NEA 1928, 14).

Raportin mukaan yhteiskunnan tarpeiden toteutumisesta riippuu koko yhteiskunnan tasapainoinen toiminta ja hyvinvointi (NEA 1928, 22). Tarpeet voidaan pukea opetuksen tavoitteiksi, jotka ovat paitsi toisen asteen koulutuksessa, myös kaikilla kasvatuksen ja koulutuksen tasoilla seuraavat:

1. Terveys (Health), 2. Perustaidot (Command of fundamental processes), 3. Perhe-elämä ja kotitalous (Worthy home membership), 4. Ammatilliset tiedot ja taidot (Vocation), 5. Kansalaisuus (Citizenship), 6. Vapaa-ajan oikeanlainen käyttö (Worthy use of leisure) ja 7. Moraalisen luonteen kehittäminen (Ethical character). (NEA 1928, 5.)

Nämä esitetään raportissa ehdottomiksi opetussuunnitelmien rakentamisen kriteereiksi (NEA 1928, 14). Herbert Kliebardin mukaan näistä seitsemästä tavoitteesta tuli vuosikymmenien ajaksi kyseenalaistamaton lähtökohta toisen asteen koulutuksen opetussuunnitelmatyölle (Kliebard 2002, 46; ks. myös Angus & Mirel 1999). Spenceriläinen tapa kääntää klassisen sivistyksen tavoitteet päälelleen on selvä: elämä, sen ylläpitäminen on kaikkein keskeisintä suhteessa humanistisia arvoja korostavan opetussuunnitelman sisältöihin. Samalla koulutuksen hyöty tulee ymmärrettäväksi biopoliittisin termein elämän ylläpitämisen ja kehittämisen eri toimintojen muodossa. Tämä käy myös ilmi tärkeimpien tavoitteiden tarkentamisessa määrittelyissä. Esimerkiksi terveyden tavoitteisiin kuuluu terveyden ylläpitämistä (kuten hygieniää) koskevien tietojen tuominen kouluopetukseen sekä urheilun terveyttä ylläpitävän merkityksen korostaminen. Perustaidoissa puolestaan korostetaan modernin yhteiskunnan tarpeiden palvelemisen kannalta keskeisiä taitoja kuten lukemista, kirjoittamista ja matemaattisia perustaitoja. Perhe-elämää koskevista tiedoista ja taidoista painotetaan tietoa miesten ja naisten välisistä suhteista ja rooleista, koti-

talouden ylläpitoon kuuluvista taidoista, kuten terveellisestä ravinnosta, hygieniasta sekä kodin varallisuuden hallinnasta. Ammatilliset taidot puolestaan tarkoittavat elannon ansaitsemista ja yhteiskunnan tarpeiden tehokasta palvelemista. (NEA 1928, 5–6.) Raportissa esitetyt tärkeimmät tavoitteet asettavat myös reunaehdoja vähemmän tärkeille koulutuksen tavoitteille. Tämä näkyy esimerkiksi vapaa-ajan käytössä. Teollisessa yhteiskunnassa ihmisellä on entistä enemmän vapaa-aikaa, mutta sen käyttöä on ohjattava hyödyllisiin tarkoituksiin, jotta se palvelisi tärkeämpiä elämän toimintoja, kuten terveyttä ja työkykyä. (NEA 1928, 4, 9.)

Samoin kuin Spencerin ajattelussa, myös *Cardinal principles* -raportissa yhteiskunnan kokonaisuuden palveleminen ei tarkoita yksilön alistamista yhteiskuntaorganismille. Sen sijaan opetussuunnitelma palvelee raportin mukaan sekä yksilöä että yhteiskuntaa ja sisältää sekä yhteiskunnan yhtenäisyyttä että sisäistä eriytymistä tukevia sisältöjä. Toisaalta opetussuunnitelma tarjoaa yksilöille heidän luonnollisten valmiuksien mukaista koulutusta jokaiselle sopivaan ammattiin. Toisaalta se myös tukee teollisen yhteiskunnan tehtävien luonnollista eriytymistä, joka on raportissa edistyksen (progress) tunnusmerkki. (NEA 1928, 15–19.)

Spenceriläinen biopoliittinen hallinnan rationaliteetti ei jää amerikkalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa pelkästään yhteiskunnan tutkimusta ja väestön hallintaa ohjaavaksi periaatteeksi, vaan se pyritään tuomaan ihmisen itseymmärryksen tasolle. Kuten Spencerillä, tieteellisen tiedon läpäisemän opetussuunnitelman toteuttamisen kautta ihmisten tulisi käyttäytyä ja ymmärtää omaa toimintaansa sekä sen päämääriä evoluutiivisten periaatteiden mukaisesti: terveyden ylläpitämisenä, perhe-elämästä huolehtimisena ja työelämän valmiuksien kehittämisenä. Näiden kaikkien väitettiin palvelevan paitsi yksilön myös koko yhteiskunnan elämää. Näin ollen evoluutioperiaatteen mukaan kuvastusta yhteiskunnasta voi tulla opetussuunnitelman toteuttamisen avulla itseään toteuttava ennuste. Opetussuunnitelma paljastuu siis välineeksi, jota hyödyntämällä yhteiskunta voi tulla vielä enemmän siksi, mitä se Spencerin kuvauksen mukaan aina jo on: orgaaniseksi ja elinvoimaiseksi kokonaisuudeksi.

Opetussuunnitelman tavoitteiden määrittelyminen

Spenceriläiset opetussuunnitelman rakentamisen periaatteet muodostuivat Yhdysvalloissa entistä voimakkaammiksi toisen maailmansodan jälkeisessä *life adjustment* -liikkeessä, joka korosti koulutuksen roolia elämään, erityisesti teollisen yhteiskunnan ammatteihin sopeuttajana (Hofstadter 1962, 352–355; Pinar ym. 2004, 146–147; Spring 1976, 18–21). Spenceriläisittäin siinä korostui myös eksaktien tavoitteiden rooli koko opetussuunnitelmatyön (suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja kehittämisen) ohjaajana. Erityisen selvästi tämä ilmenee Ralph W. Tylerin (1902–1994) opetussuunnitelmateoriassa. Tyleriä pidetään toisen maailmansodan jälkeisen angloamerikkalaisen modernin opetussuunnitelma-ajattelun oppi-isänä, ja hänen teostaan *Basic principles of curriculum and instruction* (1949) alan ”raamattuna”, joka vaikuttaa myös tämän päivän opetussuunnitelma-ajattelun taustalla. (Ks. esim. Kliebard 1995; Pinar ym. 2004, 148–150.) Teoksessa Tyler tunnusti avoimesti velkansa Spencerille nähdessään opetussuunnitelman perustana pyrkimyksen vastata tieteellisen tarkan suunnittelun avulla muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin (Tyler 1949, 16). Spenceriläinen ajattelu näkyy Tylerillä myös ”elämän” eri aspektien luokittelussa ja jäsentelyssä, jossa kaikkein perustavimpana opetusta ohjaavana tiedon sisältönä mainitaan terveys elämän säilyttämisenä ja turvaamisena, jonka jälkeen tulevat muut, sen perustalle rakentuvat tiedolliset sisällöt (Tyler 1949, 9, 19–20).

Kaikessa yksinkertaisuudessaan opetussuunnitelman laatimisessa tulisi määritellä seuraavat kysymykset:

1. Mitä koulutusmääriä opetuksen pitäisi tavoitella?
2. Miten oppimiskokemukset valitaan?
3. Miten oppimiskokemukset voidaan organisoida tehokkaaksi opetuksiksi?
4. Miten oppimiskokemusten tehokkuutta voidaan arvioida?

Kaikissa näissä kysymyksissä tieteellisellä tiedolla on keskeinen rooli (Tyler 1949). Tylerin mukaan opetussuunnitelman laatimisessa on aina lähdettä-

vä liikkeelle koulutustarpeista eli siitä, mitä yhteiskunta koululta vaatii. Tämä voidaan saada selville yhteiskuntatieteellisen empiirisen tutkimuksen avulla. Psykologia puolestaan auttaa muotoilemaan näistä tarpeista eksakteja oppimistavoitteita, jotka tulee ilmaista haluttuna yksilön käyttäytymisenä. Edelleen, oppimisen psykologian avulla laaditaan opetusmenetelmät, joilla nämä tavoitteet voidaan saavuttaa tehokkaasti niin, että ne mukautuvat oppilaiden kehitysasteeseen sekä yksilöllisiin valmiuksiin. Lopuksi voidaan suorittaa objektiivinen toteutuneen opetuksen arviointi, jossa mitattuja koulutuksen tuloksia verrataan tavoitteisiin. Tällöin paljastuu mahdollinen ”vaje” tavoitteiden ja tulosten välillä, jonka pohjalta opetusta tulee kehittää. (Tyler 1949.) Tyler ei halunnut esittää mallilleen tarkkaa sovelluskohdetta eikä halunnut ottaa kantaa siihen, mitä erityisiä tavoitteita koulutuksen tulisi palvella, vaan kyseinen malli kertoo, miten koulutusta voi suunnitella, arvioida ja toteuttaa missä tahansa kontekstissa (Tyler 1949). Tylerin rationaali edustaa tällä tavoin spenceriläistä unelmaa koulutuksesta, joka sopeutuu mihin tahansa yhteiskunnan tarpeisiin ja jota yhteiskunta- ja käyttäytymistiede hallitsee läpikotaisin.

Kyseiset lähtökohdat ovat muodostuneet nykypäivän opetussuunnitelmatyön perustaviksi totuuksiksi. Opetussuunnitelmateoreetikko Tero Autio väittää, että Tylerin rationaalinen mukainen opetussuunnitelmatyön kehittäminen ja arviointi vaikuttavat tänä päivänä täysin neutraalilta ja rationaaliselta ajattelu- ja toimintatavalta. Kuten Spencerillä, se kuitenkin sulkee vaihikka pois monia muita tapoja ajatella opetussuunnitelmatyön eri aspekteja. Esimerkiksi avoin filosofinen keskustelu kasvatuksen luonteesta, päämääristä sekä ideologisista vaikuttimista ei voi löytää paikkaansa tämänkaltaisessa ajattelussa, sillä ne eivät palaudu käyttäytymistä tai osaamistavoitteita koskevaan käsitteistöön. Tylerin rationaalinen puitteissa koululla ei myöskään ole autonomista ja aktiivista roolia suhteessa muuhun yhteiskuntaan. Koulu ei määritä omia arvojaan ja tavoitteitaan eikä niitä palvelevia sisältöjä ja menetelmiä. Näiden piirteiden muodossa Spencerin aloittama, yhteiskunnan tarpeita ja niihin sopeutumista painottava opetussuunnitelmaperinne hallitsee myös nykypäivän angloamerik-

kalaista opetussuunnitelma-ajattelua. (Autio 2006; vrt. Walker & Soltis 2004, 54–59.)

Analyysimme perusteella Tylerin rationaali voidaan siis ymmärtää jatkumona Spencerin artikuloimalle opetussuunnitelma-ajattelulle, joka lähtee liikkeelle ihmisluontoa ja yhteiskunnan tarpeita koskevasta tieteilisestä tiedosta: Opetussuunnitelmien suunnittelu, toteutus ja arviointi edustavat immanenttia ja anonyymiä vallankäyttöä, jossa yhteiskunta välittää sen omaa tilaa koskevan totuuden tieteellisen tiedon kautta, ja näennäisesti ohjailee itse itseään taatakseen terveytensä ja elinvoimansa.

Pohdinta

Spencerin opetussuunnitelma-ajattelu toi mukanaan ajatuksen yhteiskunnasta, jolla on omat sisäiset toimintaperiaatteensa ja joka hallitsee itse itseään. Tässä spenceriläinen koulutuksen hallintaa ohjaava opetussuunnitelmatraditio oli *medium*, joka välitti yhteiskunnalle tiedon sen itsensä luonteesta ja sisäisistä päämääristä. Tämän pohjalta muotoutui ajatus jatkuvasti päivittyvästä opetussuunnitelmasta, joka sopeutuu mihin tahansa yhteiskunnan tarpeisiin. Tämän ajattelun pohjalta koulun ajanmukaisuutta voitiin arvioida objektiivisesti: se mahdollisti eronteot sen välillä, mikä koulussa on ajankohtaista ja hyödyllistä, ja mikä toisaalta ajastaan jäljessä, tarpeetonta ja elämälle vierasta. Nämä opetussuunnitelmaa koskevat lähtökohdat päätyivät 1800-luvun lopulla amerikkalaiseen opetussuunnitelmakeskusteluun ja niillä oli konkreettisia seurauksia toisen asteen koulutukselle, jossa hylättiin vähitellen klassinen sivistysihanne. 1900-luvun puolivälissä muotoillun Tylerin rationaalien välityksellä opetussuunnitelman spenceriläiset lähtökohdat saivat nykyäänkin tunnistettavan hahmonsaa.

Tällä on ollut merkittäviä seurauksia koulutuksen hallinnalle ja kasvatuskulttuurille laajemminkin. Tänäkin päivänä opetussuunnitelmia koskeva kysymys tärkeimmästä tiedosta voidaan esittää tieteellisessä rekis-

terissä ja samalla esittää sitä koskeville vastauksille tarkat kriteerit suhteessa yhteiskunnan tarpeisiin. Mikäli spenceriläiset lähtökohdat otetaan kyseenalaistamattomina, objektiivisina yhteiskunnan sisäisiä lainalaisuuksia koskevinä totuuksina, koulutusta koskevasta ajattelusta saatetaan syrjäyttää muita historiallisesti merkittäviä tapoja hahmottaa opetussuunnitelman rakentamisen ja arvioinnin perusteita. Esimerkiksi Spencerin halveksima klassinen sivistysideaali voidaan nähdä epätieteellisenä ja ajastaan jälkeen jääneenä. Samoin tavat ajatella koulua muuten kuin reaktiivisena, yhteiskunnan vaatimuksiin vastaavana instituutiona, ajautuvat helposti marginaaliin.

Lähteet

- Angus, D. & Mirel, J. 1999. *The failed promise of the American high school, 1890–1995*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. 1990. Is there a curriculum voice to reclaim? *Phi Delta Kappan*, 526–530.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum, and society: between and beyond the German Didaktik and Anglo-American curriculum studies. New York: Routledge.
- Bellack, A. A. 1965. What knowledge is of most worth? *The High School Journal* 48 (5), 318–332.
- Berghoff, H. 1990. Public schools and the decline of the British economy 1870–1914. *Past & Present* 129, 148–167.
- Broudy, H. S. 1982. What knowledge is of most worth. *Educational Leadership* 39 (8), 574–578.
- Brubacher, J. S. 1966. *A history of the problems of education*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Cremin, L. A. 1961. *The transformation of the school: progressivism in American education 1876–1957*. New York: Vintage.
- Eliot, C. W. 1869. *The new education*. *Atlantic monthly* 23, 203–220.
- Eliot, C. W. 1901. Inaugural Address as the President of Harvard College. October 19, 1869. Teoksessa Charles W. Eliot, *Educational Reform: Essays and Addresses*. The Century Co., New York 1901. 11–40.
- Foucault, M. 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Gronow, J. 2006. Herbert Spencer – kyvykkäimpien eloonjäänti ja evoluution laki. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.) *Sosiologian klassikot*. Helsinki: Gaudeamus, 139–153.
- Heinonen, V. 1971. *Oppimisen psykologia opetustyössä*. Jyväskylä: Keski-suomalainen.
- Hofstadter, R. 1962. *Anti-intellectualism in American Life*. New York: Vintage.
- Hurd, P. D. 1997. *Inventing science education for the new millennium*. New York: Teachers College Press.
- Kereluik, K. 2013. What knowledge is of most worth: teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 29 (4), 127–140.
- Kliebard, H. M. 1987. *The struggle for the American curriculum 1893–1958*. New York: Routledge.

- Kliebard, H. M. 1995. The Tyler rationale revisited. *Journal of Curriculum Studies* 27 (1), 81–88.
- Kliebard, H. M. 2002. *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. 2004. The rise of scientific curriculum-making and its aftermath. Teoksessa D. Flinders & S.J. Thornton (toim.) *The curriculum studies reader*. New York: Psychology Press, 37–46.
- Lawton, D. 2009. What knowledge is of most worth? An old question revisited in England. Teoksessa R. Cowen & A. M. Kazamias (toim.) *International handbook of comparative education*. Netherlands, Dordrech: Springer, 813–821.
- National Education Association of the United States (NEA). 1894. *Report of the Committee of Ten on secondary school studies: with the reports of the conferences arranged by the Committee*. New York: National Education Association.
- National Education Association of the United States (NEA). 1928. *Cardinal principles of secondary education: a report of the commission on the reorganization of secondary education*. New York: National Education Association.
- Partnership for 21st Century Learning. 2015. *Framework for 21st century skills*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>. Luettu 30.8.2018.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. 2004. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M. & Pereyra, M. A. 2001. History, the problem of knowledge, and the new cultural history of schooling. Teoksessa T. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (toim.) *Cultural history and education: critical essays of knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, 3–42.
- Raven, J. 1989. British history and the enterprise culture. *Past & Present* 123, 178–204.
- Soininen, M. 1924. Alkulause. Teoksessa H. Spencer Kasvatus. Porvoo: WSOY, 5–6.
- Spencer, H. 1898. *The principles of sociology*. <http://oll.libertyfund.org/titles/spencer-the-principles-of-sociology-vol-1-1898>. Luettu 30.8.2018.
- Spencer, H. 1860/1982. *The man versus the state*. Caldwell: Caxton Printers.
- Spencer, H. 1861/1939. *Essays on education*. London: J.M. Dent & Sons.
- Spencer, H. 1912. *The study of sociology*. New York: D. Appleton and Company.

Mikä tieto on kaikkein tärkeintä?

- Spring, J. H. 1976. *The sorting machine. National educational policy since 1945.* New York: McKay.
- Tyler, R. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. 1987. The five most significant curriculum events in the twentieth century. *Educational Leadership* 44 (4), 36–38.
- Walker, D. F. & Soltis, J. F. 2004. *Curriculum and aims.* New York: Teachers College Press.
- Weinstein, D. 2012. Herbert Spencer. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy.* <http://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/spencer/>. Luettu 30.8.2018.
- Wiener, M. J. 2004. *English culture and the decline of the industrial spirit, 1850–1980.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä

Raisa Foster, Arto O. Salonen & Sami Keto

MONIMUTKAISET EKOSOSIAALISET ONGELMAT haastavat materiaaliiseen vaurauteen ja ihmiskeskiseen todellisuuskäsitykseen perustuvaa hyvän elämän tavoittelua. Koulun haasteena on irrottautua kulttuurin toisintamisesta ja siirtyä yhteiskunnalliseksi suunnannäyttäjäksi ja muutoksentekijäksi. Tarkastelemme tässä artikkelissa, kuinka oppimista voisi suunnata uudistuneiden opetussuunnitelmien valossa siten, että oppijan kestävyystietoinen elämänorientaatio ja tulevaisuuden toivo vahvistuisivat. Näkökulmamme muodostuu sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä, joka on kokonaisvaltainen ihmisenä kasvamisen ja oppimisen kehys. Sille on ominaista ihmisen täyteen potentiaaliin kasvamisen mahdollisuudet osana häntä ympäröivää kulttuuria. Keskeiseksi oppimisen suunnaksi tarkastelussamme muodostuu siirtyminen välineellisestä ja kulutuskeskeisestä ihmiskäsityksestä kohti olentojen itseisarvoisuuden ja kanssaolemisen tunnistavaa kestävyystietoista elämänorientaatiota. Pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta tämä tarkoittaa myönteisiä havahtumisia mahdollistavien olosuhteiden luomista ja yhteiskunnalliseen subjektiuteen herättelyä, jotta oppijalla syntyisi sisäistä toimintatahtoa asettua ratkaisujen puolelle yksin ja yhdessä muiden kanssa.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 121–143.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Ekososiaalisten ongelmien kohtaaminen

Toimimme yksilöinä, yhteisöinä ja kansakuntina olettamalla, että ihmiset ovat kaiken arvon ensisijainen lähde: muu elävä ja eloton luonto on olemassa ihmisen käyttöä varten. Ajattelemme, että ihminen täyttää paikkansa yhteiskunnassa tuottamalla ja kuluttamalla. Tällaisten ajattelu- ja toimintatapojen seuraukset ilmenevät yhä enemmän negatiivisina sosiaalisina ja ekologisina kehityskulkuina, joista syntyy ekososiaalisia ongelmia. Esimerkkejä näistä ongelmista ovat luonnonvarojen riittävyyteen, ilmaston lämpenemiseen sekä maaperän, ilman ja merten saastumiseen viittaavat ekologiset haasteet. Nämä ensisilmäyksellä ekologisilta vaikuttavat kehityskulut ovat kuitenkin välittömässä yhteydessä ihmisoikeusperustaisiin sosiaalisiin ongelmiin kuten ruoan riittävyyteen, asuinkelpoisten maa-alueiden olemassaoloon ja kehityksestä seuraavien hyötyjen ja haittojen tasapuoliseen jakautumiseen. Ekososiaalisten ongelmien monitahoisuutta ilmentää myös niiden kytkeytyminen psykologiseen kuormaan, josta yksi esimerkki on ympäristöahdistus (Pihkala 2015). Tuotantoeläintehtaat puolestaan ovat esimerkki ekososiaalisten ongelmien eettisestä luonteesta: ihmislajin ylivertauisuuden korostaminen on johtanut eläinten välineellistämiseen.

Uusimmissa valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteissa ekososiaalisiin ongelmiin on havahduttu. 2010-luvulla voimaan astuneisiin varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin on sisällytetty uutena käsitteenä *ekososiaalinen sivistys* (Salonen 2014; Salonen & Bardy 2015), jonka ”johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle” (OPS 2014, 16). Kestävän elämäntavan välttämättömyys siis tunnustetaan.

Opetussuunnitelmien tavoitteisiin pääseminen edellyttää oppimisen suuntaamista siten, että oppijan kestävyystietoinen elämänorientaatio vahvistuisi siten, että hänen olisi mahdollista ottaa ratkaisijan rooli suhteessaan ekososiaalisiin ongelmiin. Kestävyystietoisella elämänorientaatiolla viittaamme oppijaan, joka on sisäistänyt kestävyysajattelun siten,

että siitä on tullut hänen elämäänsä määrittelevä tapa olla olemassa ihmisenä osana muuta todellisuutta. Kestävyystietoinen elämänorientaatio on siis kestävää elämäntapaa laajempi käsite. Kestävyystietoinen ihminen on ekososiaalisesti sivistynyt ihminen, jolla on toimintatahtoa ratkaista omanäköisesti niitä ekososiaalisia jokapäiväisen elämän ja tulevaisuuden ongelmia, joista on tullut tietoiseksi.

Näkökulmamme muodostuu sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä, joka on kokonaisvaltainen ihmisenä kasvamisen ja oppimisen kehys. Lähestymisnäkökulmaamme perustelee se, että uudistetut opetussuunnitelmien perusteet haastavat kokonaisvaltaiseen ympäröivän todellisuuden tarkasteluun. Laaja-alaisella osaamisella ja monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla pyritään avaamaan oppiaineiden välisiä rajoja. Yksittäiset asiat halutaan kytkeä osaksi kokonaisuuksia. (LOPS 2015; OPS 2014.) Sosiaalipedagogiikka tarkastelee ihmisen täyteen potentiaaliin kasvamisen haastetta osana häntä ympäröiviä yhteiskunnallisia ja ekologisia olosuhteita (Hämäläinen 1989, 128; 2012, 12–13; 2015, 1028; Salonen 2014). Ekologisten kysymysten ihmisoikeuskytköksiä tunnistaaksemme otamme tarkasteluun ekososiaalisen sivistyskäsitteen lisäksi myös pohjoisamerikkalaisen ekososiaalisen oikeudenmukaisuuskasvatuksen viitekehyksen (Martusewicz 2018; Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015). Tunnistamme, millaisia pedagogisia elementtejä tarvitaan, jotta oppijan kestävyystietoinen elämänorientaatio vahvistuisi.

Opetussuunnitelmat ympäristöhuolen aikakaudella

Ihmiskunta on sen tosiasian edessä, että negatiiviset muutokset ympäristössämme ovat huomattavalta osalta ihmisen itsensä aiheuttamia. Nykyaikaa luonnehditaan kokonaan uuden geologisen aikakauden aluksi – ihmisen ajaksi, *antroposeeniksi* (Crutzen 2002). Antroposeenilla tarkoitetaan sitä, että ihmiskunnan vaikutus on maapallollamme samalla tasolla jääkauden ja maankuoren liikkeiden kanssa (Lewis & Maslin 2015). Antroposeenin ajassa ihminen määrittää tulevaisuutta enemmän kuin koskaan aikaisemmin ihmiskunnan historian aikana.

Aiemmin puhuttiin ympäristöuhista: halla, kuivuus, tulvat ja pyörremyrskyt koettiin ympäristöstä itsestään tulevina uhkina, joiden syntymisestä ihminen oli irrallinen, mutta joiden seurauksista tämä kuitenkin kärsi. 2010-luvusta voidaan puhua ympäristöhuolen (Suominen 2015) tai ekokriisin (Värri 2018) aikakautena. Ympäristöuhka-ajattelusta ollaan siirtymässä huoleen ihmisen ja ympäristön suhteesta. Suomalaisesta näkökulmasta katsottuna aiemmat vakavat ympäristöuhat tuntuivat kaukaisilta ja abstrakteilta. Nyt huoli on tullut lähemmäksi. Kesän 2018 poikkeuksellinen kuumuus ja kuivuus jättivät maanviljelijöiden sadon pieneksi ja kaupunkilaiset tuskailivat katujen ja kerrostaloasuntojensa lämpenemistä epäinhimillisiin lukemiin.

Kun 1990-luvulla kouluissa puhuttiin sademetsien tuhoutumisesta ja otsonikadosta, nyt oppilaita puhuttavat Itämeri, ilmastonmuutos ja kaivosteollisuudesta aiheutuvat ympäristöongelmat. Vuonna 2012 Tilastokeskuksen julkaisema Ympäristötilasto kertoo, että kuusikymmentä prosenttia suomalaisista uskoo nykyisen elämäntapamme vahingoittavan luonnonympäristöä. Nuorisobarometrin 2017 mukaan jopa 86 prosenttia 15–29-vuotiaista suomalaisnuorista oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väitteestä ”Tulevat sukupolvet joutuvat kärsimään, mikäli nykyinen ympäristön tuhoaminen jatkuu” (Salonen & Konkka 2017). 2010-luvun alussa lähes 80 prosenttia suomalaisista katsoi väestönkasvun ylittävän maapallon kestopajan. Muita merkittäviä ympäristöongelmia olivat suomalaisten mielestä tuolloin ilman ja veden saastuminen sekä ydinjätteet. Joka viides suomalainen mainitsi myös ilmastonmuutoksen suurimpana ympäristöhuolenaiheenaan. He eivät kuitenkaan välttämättä linkittäneet talouskasvua ympäristövaikutusten aiheuttajaksi. (Tilastokeskus 2012.) Toisaalta muutamaa vuotta myöhemmin 38 prosenttia EVAn barometriin vastanneista kansalaisista yhtyi väitteeseen ”Ihmisten hyvinvoinnin jatkuminen voi perustua vain taloudelliseen kasvuun” ja 39 prosenttia oli väitteestä eri mieltä (Apunen ym. 2015). Kesällä 2016 15–29-vuotiaista nuorista vain 15,1 prosenttia oli tuosta väitteestä samaa mieltä ja 46,2 prosenttia eri mieltä (Salonen & Konkka 2017).

Huoli ympäristön tilasta läpäisee myös käytössä olevat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet. *Perusopetuksen opetussuunnitelman*

Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä

perusteissa (OPS 2014) kestävä elämäntavan välttämättömyys tunnustetaan keskeisenä oppiainerajat ylittävänä sisältönä:

Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnustetaan kestävä kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävä elämäntavan omaksumiseen. (OPS 2014, 16.)

Myös *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* (LOPS 2015) kestävä elämäntapa ja ihmisten keskinäinen sekä luonnonympäristön arvostus on esillä:

Oppivassa yhteisössä edistetään kestävä elämäntapaa ja hyvän tulevaisuuden edellytyksiä. Opiskelijoita rohkaistaan toimimaan oikeudenmukaisen ja kestävä tulevaisuuden puolesta. Vastuullinen suhtautuminen ympäristöön heijastuu arjen valintoihin ja toimintatapoihin. (LOPS 2015, 16.)

Edelleen *Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien perusteissa* todetaan, että ”varhaiskasvatus luo perustaa ekososiaaliselle sivistykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiseksi” (VOPS 2016, 19–20).

Opetussuunnitelmissa korostetaan koko oppivan yhteisön vastuullisuutta suhteessa ympäristöönsä. Kestävyystietoisien elämänorientaation vahvistumiseen viittaavan kestävä elämäntavan oppiminen ei voi olla vain yksittäisen oppiaineen tavoitteena. Vastuullisuuden tulisi näkyä kaikissa kouluarjen valinnoissa ja toimissa. Kestävä elämäntavan välttämättömyydestä ei puhuta ikävänä velvollisuutena vaan pikemminkin myönteisenä asenteena: ”Oppiva yhteisö rakentaa toivoa hyvästä tulevaisuudesta” (OPS 2014, 29). Perusopetuksen opetussuunnitelmatekstien mukaan kestävä tulevaisuus rakentuu realistisen ja käytännöllisen asenteen kautta, siten että ihmiset kohtaavat maailman moninaisuutta avoimesti, uteliaasti ja oikeudenmukaisesti (OPS 2014, 29).

Vaikka opetussuunnitelmissa tuodaan esiin kestävä elämänorientaatioon viittaavia pyrkimyksiä, esimerkiksi laaja-alaisena osaamiskoko-

naisuutena ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen” (OPS 2014, 24), eivät ne ulotu opetussuunnitelman ainekohtaisiin sisältöihin kuin muutamin poikkeuksin. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden filosofinen taustoitutus, laaja-alainen osaaminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet jäävät, ainakin ainejakoisessa yläkoulun opetuksessa, helposti ainoastaan sanojen tasolle (Saari, Tervasmäki & Värri 2017). Pyrkimys ekososiaaliseen hyvinvointiin jää kasvatuksen kautta toteutumatta, mikäli kuntien koulutoimen ja koulujen johtajilta sekä opettajilta puuttuu kokonaisvaltainen ekososiaalisen kasvatuksen näkemys – ja siten myös visio koulun roolista yhteiskunnassa hyvän tulevaisuuden rakentajana.

Ekososiaalisella sivistyksellä kohti vastuullista maailmasuhdetta

Ekososiaalisen sivistyskäsitteen lähtökohtana on ekologisten, sosiaalisten ja taloudellisten ulottuvuuksien välinen tiedeperustainen tärkeysjärjestys. Ihmislajin olemassaolon kannalta ekologia – elämän edellytysten turvaaminen – on ensisijaista (Värri 2018). Sen kanssa rinnakkain kulkee sosiaalinen ulottuvuus, joka on ihmisoikeusperustaista ja siten itsessään arvokasta (Salonen 2014; Salonen & Bardy 2015; Salonen & Konkka 2015; Värri 2018). Ekososiaalisen sivistyskäsitteen mukaan

tärkeintä on huolehtia ekologisista kysymyksistä, jotta elämän mahdollisuudet säilyisivät. Toiseksi tärkeintä on puolustaa arvokasta elämää vaalimalla ihmisoikeuksien toteutumista periksi antamattomasti. Kolmanneksi tärkeintä on ylläpitää vakaata taloutta, jotta rajalliset voimavarat olisi mahdollista jakaa ihmisten kesken mahdollisimman tehokkaasti kaikkien ihmisten perustarpeiden tyydyttämiseksi. (Salonen 2014, 49.)

Ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen aspektin hierarkkisuus viittaa siihen, että ekososiaalinen sivistyskäsite edellyttää systeemistä todellisuuden hahmottamista. Systeemisen todellisuuskäsityksen perustan muo-

dostaa keskinäisriippuvuuksien ja syy–seuraus-suhteiden hahmottaminen (Laininen 2018). Toisin sanoen ihminen sisäistää esimerkiksi sen, ettei häntä voi olla olemassa ilman elinvoimaista luontoa.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa ihmisten ja luonnonympäristön hyvinvoinnin nähdäänkin olevan kiinteässä ja systeemimäisesti rakentuvassa yhteydessä toisiinsa:

Lukio-opetuksessa ymmärretään kestävästä elämäntavasta ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyydestä sekä rakennetaan osaamisperustaa ympäristön ja kansalaisten hyvinvointia edistävälle taloudelle. Opiskelija ymmärtää oman toimintansa ja globaalin vastuun merkityksen luonnonvarojen kestävässä käytössä, ilmastonmuutoksen hillinnässä ja luonnon monimuotoisuuden säilyttämisessä. ... Lukiossa kannustetaan keskinäiseen välittämiseen ja huolenpitoon. ... Inhimillinen ja kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja luovuuden lähteenä. (LOPS 2015, 13.)

Arvopohjan lisäksi Lukion opetussuunnitelman perusteissa ekososiaalinen sivistys -käsite toistuu myös biologian kaikille pakollisessa *Ekologia ja ympäristö* -opintojaksokuvauksessa: ”Opiskelija ymmärtää ekososiaalisen sivistyksen ja kestävästä elämäntavasta välttämättömyyden sekä oppii toimimaan niiden mukaisesti” (LOPS 2015, 142) sekä maantiedon opetuksen kuvauksessa: ”Opetus antaa opiskelijalle valmiuksia ympäristö- ja ihmisoikeuskysymysten tarkasteluun sekä tukee opiskelijan kasvua ekososiaalisesti sivistyneeksi kansalaiseksi” (LOPS 2015, 146).

Ekososiaalisen sivistyskäsitteen arvoja ovat vastuullinen maailmasuhde, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys (Salonen & Bardy 2015). Vastuullisen maailmasuhteen edellytyksenä on ymmärrys globaaleista keskinäisriippuvuuksista, yhdenvertaisuuden periaatteen sisäistäminen sekä kyky jakamiseen ja empatiaan. Kaikkien ihmisten perustavanlaatuisen yhteyden tunnustetaan (Aaltola & Keto 2017; Laininen 2018a). Näin ollen eri elämänlajien samanarvoisuus toteutuu vastuullisessa maailmasuhteessa (Salonen & Rouhinen 2015).

Kohtuullisuudentaju rakentuu sen tiedostamisen varaan, että rajaton talouskasvu rajallisella maapallolla ei ole pitkällä aikavälillä mahdollista (Daly 2010; Matutinovic ym. 2016; Max-Neef 2010). Kohtuullisuuteen pyrittäessä oleellista on jatkuva mielihalujen ja todellisten tarpeiden koettelu ja erottelu (Värri 2018). Aineettomien asioiden merkitykseen havahtuminen auttaa siirtymään hyvän elämän tavoittelussa jälkimateriaaliseen, aineettomaan suuntaan (Laininen 2018a; Salonen & Joutsenvirta 2018). Aineettomien asioiden lisäämismahdollisuudet ovat rajattomat.

Ihmistenvälisyys on täyden ihmisyyden tavoittelua liittymällä muihin ihmisiin. Ihmistenvälisyyteen pääseminen edellyttää yhteistoiminta- ja vuorovaikutustaitoja. Tällaiset kompetenssit rakentuvat ihmisten kohtaamisen, dialogin ja yhteistoiminnan kautta. Ne ovat omiaan voimistamaan myötätuntoisuutta, altruistista toimintaa ja oman elämän liittämistä osaksi itseä suurempaa. (Laininen 2018a; Salonen & Bardy 2015.) Oikeudenmukaisuus ja vastavuoroisuus ihmissuhteissa edellyttävät hierarkkisten valtarakenteiden purkamista.

Ekososiaalinen oikeudenmukaisuuskasvatus kriittikinä ja toivon tuojana

Myös amerikkalainen ekososiaalinen oikeudenmukaisuusajattelu (EcoJustice, Martusewicz 2018; Martusewicz ym. 2015) pyrkii suuntamaan kasvatusta kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus perustuu ajatukseen, että sekä sosiaalisilla että ekologisilla ongelmilla, esimerkiksi rasismilla ja ilmastonmuutoksella, on yhteiset juuret, jotka kiinnittyvät modernistiseen maailmanymmärrykseen. (Martusewicz 2018; Martusewicz ym. 2015; Foster 2017.)

Ekososiaalisen sivistyksen ja EcoJustice-ajattelun perusta on samankaltainen. Molemmat viitekehykset korostavat kaiken elämän arvokkuutta mutta myös kriittistä asennoitumista modernin yhteiskunnan taloudelliseen, sosiaaliseen ja ekologiseen järjestäytymiseen. Ekososiaalinen oikeudenmukaisuuskasvatus kiinnittyy intersektionaalisen feminismin arvopohjaan ja käyttää tutkimuksessaan usein diskurssianalyysin työkalu-

ja. Yhdistyessään kokemuksen tutkimukseen ekososiaalinen oikeudenmukaisuuskasvatus voi paitsi paljastaa nyky maailman epäkohtia myös ohjata muutokseen kohti kestävämpää tulevaisuutta (Foster 2015; 2018; Värrö 2018).

Ekososiaalinen oikeudenmukaisuuskasvatus (Foster ym. 2018; Martusewicz 2018; Martusewicz ym. 2015) sisältää kolme keskeistä tehtävää: 1) modernin ajan itsestäänselvyyksinä pitämien rakenteiden kriittisen tarkastelun, 2) yhteisvaurauden ja kestävää hyvinvointia ruokkivien perinteiden (commons) vaalimisen sekä 3) paremman tulevaisuuden kuvittelemiseen rohkaisemisen. Ekososiaalisen oikeudenmukaisuuskasvatuksen mukaan meidän tulisi ensin tarkastella kriittisesti maailmaa, jossa elämme sekä niitä rakenteita, jotka aiheuttavat tällä hetkellä tuhoa luonnonympäristössämme mutta myös kärsimystä lukuisten ihmisten elämässä (Värrö 2018). Toisin sanoen kritiikki täytyy kohdistaa teollisen ajan ajattelun ”itsestäänselvyksiin”, kuten esimerkiksi todellisuuden liialliseen järjestyksellistämiseen, välineelliseen ajatteluun, yksilö- ja ihmiskeskeisyyteen sekä sokeaan uskoon jatkuvan kasvun keskeisyydestä yhteiskunnan järjestäytymisessä (Foster 2017).

Käsityksemme maailmasta ja ihmisestä perustuu dualismeihin, taipumukseen jakaa asiat jyrkkärajaisesti kahtia: mieli–ruumis, kulttuuri–luonto, ihminen–eläin, järki–tunteet, mies–nainen, valkoinen–musta, tiede–taide ja niin edelleen (Plumwood 1993; 2002; ks. myös Foster 2017; Lehtonen ym. 2018). Asioiden jaottelu kahtia ei sinänsä välttämättä ole ongelma, vaan se, että nämä kaksi toisensa poissulkevaa ääripäätä on tapana jaotella hierarkkisesti. Niinpä esimerkiksi koemme ihmisen luoman kulttuurin tärkeämpänä, ensisijaisena ja luonnonympäristön sille alistaiseena. Meillä on myös tapana linkittää näitä arvoitettuja piirteitä yhteen: nainen on tunteikas ja lähempänä luontoa kuin rationaalisesti ajatteleva mies. (Foster 2018; Foster ym. 2018; Martusewicz ym. 2015; Plumwood 1993; 2002.) Alempiarvoisuus mahdollistaa halveksunnan, hyväksikäytön ja riiston. Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus ja hyvinvointi eivät toteudu ennen kuin haitalliset valtarakenteet kyseenalaistetaan ja puretaan.

Toiseksi ekososiaalinen oikeudenmukaisuuskasvatus keskittyy ympäristömme yhteisvaurauden vaalimiseen sekä ihmisyhteisöjen perinteiden ja

kestävien elintapojen suojelemiseen (Martusewicz ym. 2015). Esimerkiksi puhtaan veden ja ilman tulee olla kaikkien saatavilla, eikä esimerkiksi jonkin yksityisen tahon omistuksessa. Kuten vesi ja ilma, useat yhteisvauraudet ovat ihmisen olemassaolon kannalta välttämättömyyksiä. Tämä tieto korostaa ihmisen vastuuta yhteisvaurauksista (Ostrom 1990).

Yhteisvauraudeksi voidaan laskea myös ne vanhat perinteet, jotka ovat auttaneet ihmistä elämään sopuinnassa ympäristönsä kanssa. Usein ekososiaalisessa oikeudenmukaisuuskasvatuksessa näitä malleja otetaan nimenomaan alkuperäiskansojen kulttuureista (mm. Akulukjuk & Rasmussen 2018; Martusewicz 2018; Martusewicz ym. 2015). Mikään kulttuuri ei kuitenkaan sinällään ole läpeensä ekologinen tai epäekologinen. Jokaisella on mahdollisuus tarkastella myös oman kulttuurinsa perinteitä, jotka ruokkivat hyvinvointia ja tasapainoa ihmisen ja muun luonnon yhteisessä. Kestävään hyvinvointiin pyrittäessä oleellista on ihmisen luontosuhteen elvyttäminen ja vastuullisuuden kasvaminen (Värri 2018).

Ekososiaalisen oikeudenmukaisuuskasvatuksen kolmas tehtävä on rohkaista mielikuvituksen käyttöön (Foster ym. 2018; Martusewicz ym. 2015; Värri 2018): miten muulla tavalla yhteiskunnan olisi mahdollista rakentua, nimenomaan siten, että se tukisi kestävää hyvinvointia? Kasvatuksen näkökulmasta keskeistä on, että vaikka elämme kriisien aikakautta, voimme uskoa ja luottaa siihen, että meillä on mahdollisuus rakentaa parempaa tulevaisuutta, ja että pystymme myös kuvittelemaan, millainen tämä sekä sosiaalisesti että ekologisesti parempi tulevaisuus olisi. Taiteen mahdollisuudet kiteytyvät sen kykyyn tuottaa myönteisiä havahtumisia ihmisen oma elämänhistoria huomioiden. Koulussa taideopetuksen avulla on mahdollisuus luoda tiloja, joissa toisenlaiset maailmat ovat mahdollisia mielikuvittelun avulla. (Foster 2017; Foster ym. 2018.) Jos vain tuotamme sitä, minkä olemassaolo on meille tuttua ja tiedettyä, ei uusia innovaatiota ja mahdollisuuksia voi syntyä (Varto 2003).

Ympäristötunteet ja pedagoginen vastuu

Kuten työttömyys, firman konkurssi tai läheisen ihmisen kuolema, myös ympäristössä tapahtuvat suuret muutokset aiheuttavat ihmisissä kärsimystä. Pihkala (2017) käyttää kattokäsitettä ympäristöahdistus puhuessaan vaikeista tunteista, jotka heräävät ihmisissä liittyen ympäristötuhoihin ja niiden uhkiin. Esimerkiksi tieto mikromuovin kulkeutumisesta ravintoketjussa, lähijoen saastuminen tai vaikkapa naapurimetsän avohakkuut voivat aiheuttaa ihmisissä psykosomaattisia oireita. Ne voivat myös aikaansaada lamauttavaa surua, jonka käsittelyssä ihminen jää helposti yksin. Ympäristöongelmat ovat yleisessä tiedossa, mutta siitä huolimatta tunnumme vaikenevan niistä kuin sanattoman sopimuksen perusteella (Pihkala 2017, 12).

Tutkija ja toimittaja Renee Lertzman (2015) puhuu samasta ilmiöstä nimellä ympäristömelankolia. Se, että ihmiset eivät muuta tuhoisaa toimintaansa ympäristöongelman tunnistaessaan, ei välttämättä johdu välinpitämättömyydestä, vaan kyvyttömyydestä kohdata asiaan liittyviä vaikeita tunteita (Saari 2018). Ihmiset reagoivat vaikeisiin ympäristötunteisiin monin tavoin: kieltämisellä, apatialla, suuttumuksella, vihalla tai ahdistuksella. Reaktion kroonistuminen aiheuttaa Lertzmanin (2015) mukaan melankoliaa, joka estää meitä toimimasta epäkohtien korjaamiseksi.

Vaikka melankoliaa ja ahdistusta aiheuttavista asioista on vaikea puhua, olisi Pihkalan (2017) mukaan ympäristöahdistuksen ilmiön ymmärtäminen oleellista, sillä se lisää yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvointia ja toimintakykyä. Omien tunteiden käsittely lievittää ahdistusta ja myös pienet teot ympäristön hyvinvoinnin puolesta voimauttavat, kun ihminen kokee osallisuutta yhteisten asioiden ratkaisuisissa (Pihkala 2017).

Ympäristöahdistusta voi pitää merkinä siitä, että ihminen on havahnut olevansa osa ympäristöään ja siten myös vastuullinen niistä ongelmista, joita hän on ympäristölleen – ja siten myös itselleen – aiheuttanut. Vaikeita tunteita voi pitää opasteina sille, mitä pidämme tärkeänä ja minkä vuoksi meidän tulisi taistella. Yhtä tärkeätä kuin sallia ahdistuksen tunteet, on luoda toivoa paremmasta: kaikesta surusta ja huolesta huolimatta elämän täytyy suuntautua hyvään ja merkitykselliseen (Pihkala 2017, 16). Jokainen pedagogi voi pohtia, ruokkiiko hänen arvopohjansa ja toimin-

tansa toivoa ja hyvää kaikkea elämää kohtaan vai vain hyötyä rajatulle joukolle joidenkin toisten kustannuksella (myös Värrä 2018).

Pihkalan (2017, 249) mukaan toivo voidaan ymmärtää kertomuksena ”monimutkaisuuksista ja epävarmuuksista, joihin sisältyy avoimia mahdollisuuksia”. Hän yhdistääkin toivon ”rohkeuteen, sitkeyteen ja luottamukseen” (Pihkala 2017, 17). Hän puhuu mielen vuodenaajoista ja kahden tason näkökyvystä. Pihkalan mielestä on tärkeätä hyväksyä se, että välillä koemme alakulua ja toivottomuutta ja toisinaan asiat taas näyttävät valoisammilta ja meillä on enemmän energiaa suuntautua hyvään. Aivan kuten vuodenaajat, myös mielialamme vaihtelevat. Kahden tason näkökyvyllä Pihkala taas viittaa taitoomme nähdä maailmassa sekä hyvää että pahaa. Koska esimerkiksi nykyinen mediakulttuuri tuntuu nostavan esiin vain konflikteja ja katastrofeja, tulee meidän aktiivisesti harjoittaa toivon ja hyvän näkemisen kykyämme. (Pihkala 2017, 17.)

Kuten ylipäätään ympäristöongelmien myös ympäristöahdistuksen käsittely kaipaa keinoja yhteiskunnallisella tasolla. Tämä tarkoittaa myös kasvatusalaa. Monet opettajat joko arastelevat tunteiden käsittelyä tai heidät on opetettu välttelemään tunteita opetustilanteissa. Oleellista on ”tarjota ensin kasvattajille itselleen tukea ja koulutusta, jotta he voisivat vuorostaan tarjota käsittelymahdollisuuksia yleisöilleen” (Pihkala 2017, 248).

Kasvatusfilosofi Antti Saari (2018) on niin ikään käsitellyt ympäristöahdistuksen teemoja – nimenomaan kasvatuksen näkökulmasta. Myös hänen mukaansa ympäristöongelmat ovat niin monimutkaisia, että ihmiset kokevat epämukavuutta ja ahdistusta niiden edessä. Luonnossa tapahtuvat mullistukset tuntuvat hallitsemattomilta ja oudoilta. Koska epä-mukavuuden ja outouden kokemuksia pidetään usein välteltävinä, niitä yritetään suitsia kontrolloimalla yhä enemmän tätä ”outoa toista”. Saaren (2018, 44) mukaan ympäristöongelmia ja siitä seuraavaa ahdistusta ei kuitenkaan tulisi ratkaista lisäämällä luonnonympäristön hallintaa; toisaalta Saari ei myöskään näe ympäristöongelmien ratkaisuna heittäytymistä ”takaisin luontoon”. Vaikka kuinka haluaisimme, emme voi ulkoistaa vastuuta ympäristöongelmista kenellekään muulle, koska koko olemassaolomme on kietoutunut luontoon, jota yritämme ymmärtää ja ”ratkaista” (Saari 2018, 44–45). Vaikka tieteellisen tiedon lisääminen ympäristöongelmista

on toki oleellista, Saaren (2018, 45) mukaan meidän tulisi huomioida paremmin ne asiat, jotka jo tiedämme, mutta jotka koemme kiusallisina ja jotka siksi haluamme unohtaa.

Saari (2018, 44) lainaakin Rebecca Martusewiczin (2014) ajatusta vastuullisesta pedagogiikasta, jossa annamme ”sydämemme murtua”. Sen sijaan että yritämme sysätä syrjään ympäristöahdistuksemme, voimme kuunnella tunteitamme ja oppia niistä sen, mitä ne kertovat vallitsevasta ihmis- ja maailmakäsityksestä ja niiden haitallisuudesta niin ihmisten kuin muunkin elämän hyvinvoinnille. Vastuullinen pedagogi tunnustaa siis ympäristöahdistuksen ilmiön olemassaolon eikä pyri välttelemään tai nujertamaan sitä, vaan päinvastoin hyväksymään surun ja epätoivon tunteet ja tunnistamaan ne viittoina merkityksellisiin asioihin (Pihkala 2017). Kestävyystietoinen elämänorientaatio vahvistuu, kun ihminen tunnistaa ympäristön tilasta nousevat tunteet. Tunteet myös motivoivat ihmiset toimintaan (Pihkala 2017).

Valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa tunteiden merkitys on nostettu hyvin esiin. Tunnetaidot nähdään tärkeinä sekä oppilaan itsetuntemuksen kehittämisessä että väylänä toisten ymmärtämiseen. Ekososiaalisessa kasvatuksessa tunnetaitojen harjoittelu tapahtuu ihmisen ja muun elämän suhteen sisällyttävässä kontekstissa. Tunteet eivät silloin liitä oppilasta ainoastaan toisiin ihmisiin vaan laajemmin koko elämän verkkoon.

Suhdetta toisiin ei määrittele vain vaikeiden tunteiden kohtaaminen vaan tunteiden kirjo laajemmin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaankin myönteisiä tunnekokemuksia ja niiden merkitystä erityisesti oppimisessa:

Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista (OPS 2014, 17).

Kestävyystietoisen elämänorientaation vahvistamisessa myönteisillä tunnekokemuksilla, kuten haltioitumisella, voi olla tärkeä rooli (Littledyke 2008). Luonnossa haltioitumisen kokemukset vahvistavat yhteenkuulu-

vuotta luonnon kanssa (Van Cappellen & Saroglou 2012). Yhteenkuuluvuus luonnon kanssa taas vaikuttaa myönteisesti sekä omaan hyvinvointiimme (Mackerron & Mourato 2013) että haluun suojella luontoa (Nisbet ym. 2009). Luonnossa tapahtuvien empaattisten ja esteettisten kokemusten – esimerkiksi taidelähtöisten menetelmien avulla – onkin havaittu tuottavan yhteenkuuluvuutta luonnon kanssa tietopohjaisia kokemuksia paremmin (Lumber ym. 2017).

Kestävyystietoista elämänorientaatiota synnyttävä sosiaalipedagogiikka

Opetussuunnitelmat heijastelevat aina aikansa käsityksiä maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta (Autio ym. 2017). Vallalla olevia uskomuksia toisintamaan pyrkivän oppimisen haaste on siinä, että se ei käännä yhteiskunnallisen kehityksen suuntaa. Aivan ilmeisesti ekososiaalisten ongelmien ratkaisemisessa tarvitaan oppimista, joka voi muuttaa ihmisen käsityksen itsestään, ympäröivästä todellisuudesta ja suhteesta maailmaan (Laininen 2018b; Sterling 2010; Värrä 2018). Tämä muutos varmistaa kehityksen suunnan tarkentumista.

Pohjimmiltaan oppimiselta putoaa pohja pois, mikäli kasvattajilla, kouluttajilla ja oppimisen ohjaajilla ei ole mielessä ihanneyhteiskuntaa, johon oppimisella tähdätään (Dewey 1916; Värrä 2018). Tämän vuoksi kestävään yhteiskuntaan siirtymisessä tarvitaan yhteiskunnallisesti orientoitunutta pedagogista lähestymistä, jota sosiaalipedagogiikka edustaa.

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmien perusteissa on reagoitu ekososiaalisen sivistymisen merkitykseen ja kestäväen elämäntavan omaksumisen välttämättömyyteen. Näitä tekijöitä pidetään ihanneyhteiskunnan piirteinä. Opetussuunnitelmaan kirjattuina näillä piirteillä on normatiivinen luonne. Ne ovat sitovia päämääriä, joiden toteutumista valvoo eduskunnan oikeusasiamies. Se millaisella pedagogiikalla näihin tavoitteisiin päästään, on kuitenkin hahmottelematta. Sivistysnäkemyksestä, sitä ilmentävästä elämäntavasta ja sosiaalipedagogisten ratkaisujen kokonaisuudesta voi muodostua sellaista inhimillistä kasvua ja oppimista,

joka synnyttää kestävyystietoisien elämänorientaation. Yhteenvetona määrittelemme kestävyystietoista elämänorientaatiota synnyttävän sosiaalipedagogiikan elementit (a) ekososiaalisten ongelmien taustalla olevista syistä tietoiseksi tulemiseksi, (b) tunteiden ja subjektiivisten kokemusten esillä pitämiseksi sekä (c) täyteen ihmisyyteen kasvamiseksi.

(a) Ekososiaalisten ongelmien taustalla olevat syyt näkyviksi

Ekososiaaliset ongelmat ovat monisyisiä. Ne eivät ratkea yhdellä tieteellisellä oivalluksella tai teknologisella innovaatiolla. Atomistinen ja kontekstistaan irrotettu tieto ja todellisuuskäsitys jäävät vaillinaisiksi ja saattavat johtaa ratkaisuihin, jotka aiheuttavat ongelmia toisaalla. Tarvitaan systeemistä ymmärrystä, jossa huomion kohteena eivät niinkään ole kokonaisuuden osat vaan osien väliset yhteydet. Osista ja osien välisistä vuorovaikutuksista muodostuu järjestelmä, kuten kieli, kaupunki tai ihminen. Järjestelmä on itsenäisesti toimiva kokonaisuus, jonka osat muodostavat verkoston. Se ylläpitää olemassaoloaan osiensa vuorovaikutuksen avulla. (Bertalanffy 1968; Bunge 1979; Mingers 2006.) Osien, asioiden tai ilmiöiden välisiin yhteyksiin keskityttäessä hahmottuvat aikaisemmin piiloon jääneet tekijät. Ajattelussa olevat ristiriitaisuudet paljastuvat. Esimerkiksi ekologisten, sosiaalisten ja taloudellisten tekijöiden välisiin yhteyksiin keskittymällä paljastuu se, että vauraudesta nauttiminen on mahdotonta, jos elinympäristö on elinkelvoton. Tarvitsemme monitieteistä ja kriittistä otetta maailman hahmottamiseen. Oleellista on ymmärtää ihmisen oma vastuu ekososiaalisten ongelmien aiheuttajana ja ylläpitäjänä – mutta ennen kaikkea myös ratkaisijana.

Systeemistä ymmärrystä voidaan tarkastella kahdella tasolla: Ensinnäkin meidän tulee olla tietoisia siitä, miten dualistinen ajattelu ja modernin maailman ihanteet, kuten esimerkiksi yksilökeskeisyys ja välinearvoisuus sekä usko jatkuvaan kasvuun, ovat ajaneet meidät nykyisenlaiseen tuhoisaan elämäntapaamme. Toisaalta meidän tulee ymmärtää myös se, miten esimerkiksi omilla jokapäiväisillä elämäntapa- ja kulutusvalinnoilla kytkedymme aina osaksi suurempia tuotantoketjuja. Aivan ilmeisesti myös opettajakoulutukseen tarvitaan nykyistä kokonaisvaltaisempaa lähestymistä, jotta moninäkökulmaisesta asioiden ja ilmiöiden tarkastelusta tulisi uusi normaali.

(b) Tunteille ja subjektiivisille kokemuksille tilaa

Länsimainen ajattelu on suosinut näkemystä, jonka mukaan todellisuutta on lähestyttävä ensisijaisesti järjen kautta (Aaltola & Keto 2017; Foster 2017; Martusewicz ym. 2015). Tämä rationalismiksi kutsuttu suuntaus ilmenee kouluopetuksessa muun muassa luonnontieteellisen tiedon korostamisena ja tunteiden välttelynä opetustilanteissa. Myös taidekasvatuksen karsiminen koulutuksen eri tasoilta kertoo osaltaan niistä arvoista, jotka vallitsevat nyky-yhteiskunnissa, joissa koululaitokset toisintavat olemassa olevaa eivätkä tähtää yhteiskuntien uudistamiseen (Nussbaum 2011).

Kokemuksellisuuteen, tunteiden sallimiseen ja taidekasvatukseen panostaminen vaikuttaisi kuitenkin positiivisesti sekä ihmisten hyvinvointiin että sitoutumiseen yhteisen hyvän edistämiseen yhteiskunnassa, jossa kansalaisuus on korvautunut kuluttajuudella (Värri 2018). Outoutta, ahdistusta ja muita epämiellyttävinä pidettyjä tuntemuksia ja tunteita ei tulisikaan vältellä opetustilanteissa, vaan ottaa ne merkkinä uuden ja tärkeän äärellä olemisesta (Foster 2017; Rosenberg 2018). Samalla osana oppimista olisi mahdollistettava myös ei-inhimilliseen luontoon kohdistuvien myönteisten tunteiden ja empatian kokeminen. Pihkalan (2017, 250–252) nostamista esimerkeistä ympäristöahdistuksen käsittelemiseksi on koostettavissa seuraavia pedagogisia ratkaisuja koulun arkeen:

- 1) Oppilaiden tunteiden, ympäristöahdistuksen, surun ja epätoivon kuunteleminen ja tukeminen.
- 2) Ajan antaminen oppilaiden ympäristön tilaan liittyvien tunteiden tarkasteluun esimerkiksi taiteellisen työskentelyn kautta.
- 3) Oppilaiden yhteiskunnallisen osallistumisen – paitsi perinteisten vaikutuskeinojen (kuten äänestys) myös esimerkiksi ympäristöaktivismin – tukeminen.
- 4) Ympäristöön liittyvien myönteisten tunnekokemusten, kuten halituumisen, mahdollistaminen oppilaille.
- 5) Oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan yhteisesti luoman kouluyhteisön kestävästä hyvinvoinnin ruokkiminen arvostamalla sekä ekologista että kulttuurista moninaisuutta.
- 6) Materiaalisten ja henkisten varautumis- ja selviytymistaitojen rakentaminen vaalimalla perinnetietoutta ja -taitoja.

(c) Täyteen ihmisyyteen kasvun tukeminen

Sivistyminen on minän ja maailman välinen prosessi, joka saa voimansa kytköksistä ympäröivään yhteiskuntaan ja elämän kokonaisuuteen. Prosessissa ihmisen identiteetti määrittyy itsenäiseksi, mutta integroituneeksi osaksi ympäröivää yhteiskuntaa ja luonnonympäristöä. (Siirilä ym. 2018.)

Todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta (Searle 2010). Siksi todellisuus voidaan rakentaa aina myös toisin. Todellisuuskäsityksen muuttaminen ekososiaalista hyvinvointia tukevaksi edellyttää ensin näkymää kestävästä tulevaisuudesta. Näkymän täytyy olla selkeä, jotta yhteiset ponnistelut ovat samansuuntaisia ja niin voimakkaita, että kielteiset kehityskulut voidaan kääntää. (Värrä 2018.) Opetussuunnitelmien arvopohja heijastelee jo tätä visiota. Keinot toisenlaisen tulevaisuuden rakentamiseen voidaan löytää heittäytymällä tuntemattomaan mielikuvittelun avulla. Taiteen avulla on mahdollista siirtyä sekunneissa omasta väistämättä vajaan todellisuustulkinnasta toisenlaisen maailman mahdollisuuteen. Tämän vuoksi taiteella on erityinen rooli ajattelussa piilevien ristiriitaisuuksien paljastamisessa ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa (Foster ym. 2018).

Tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että ilmastonmuutos on pääasiassa ihmisen toimista aiheutunutta (Caldeira 2012; Huber & Knutti 2012). Tästä huolimatta yleisessä keskustelussa vaikuttavat myös ne, jotka kieltävät tieteelliset todisteet ekososiaalisista ongelmista. Siksi tieteellisen tiedon esille tuominen kouluopetuksessa on vähintään yhtä tärkeää kuin aina ennenkin. Toisaalta on kuitenkin huomioitava, että globalisaatio on monimutkaistanut maailmaamme samaan aikaan kun ihmisten arkihuolet näyttävät edelleen paikallisesti. Tästä syystä tarvitaan myös kokemuksellista tietoa, joka kiinnittyy kontekstiinsa.

Ekososiaalisten haasteiden ymmärtäminen, torjuminen ja ratkaiseminen vaativat laaja-alaista näkemyksellisyyttä ja ymmärrystä siitä, ettei ihminen ole irrallinen muusta häntä ympäröivästä todellisuudesta. Paitsi jokapäiväisiin valintoihimme liittyvät sosiomateriaaliset ketjut, myös aistimme sitovat meitä muuhun maailmaan. Tästä syystä kouluopetuksessa tarvitaan järkipäisen tiedon lisäksi tunteiden ja kokemusten tunnistamista, tietojen lisäksi osaamiseen ja suhtautumiseen keskittymistä sekä

yksilöiden huomioimisen rinnalle yhteisöjen rakentamista. Kestävyystietoinen elämänorientaatio haastaa siirtymään pois välineellisestä ja kulu- tuskeskeisestä ihmiskäsityksestä kohti olentojen itseisarvoisuutta ja kans- saolemisen tunnistamista.

Koulun haasteena on irrottautua vallalla olevien hyvän elämän ta- voittelun tapojen toisintamisesta kohti suunnannäyttäjää ja muutoksen- tekijää. Pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta tämä tarkoittaa oppijan saattamista yhä uudelleen myönteisiin havahtumisiin, jotka virittävät oppijan ylittämään vallitsevan todellisuuden. Vallitsevan ylittäminen on mahdollista yhdistämällä järki, tunne ja mielikuvitus toisiaan täydentä- väksi kokonaisuudeksi. Myönteisten havahtumisien lisäksi yhtä oleellista on yhteiskunnalliseen subjektiuteen herättelemine, jotta oppijalla syntyy sisäistä toimintatahtoa asettua ratkaisujen puolelle yksin ja yhdessä mui- den kanssa. Ratkaisijan roolissa ihminen ottaa kokonaisvaltaista vastuuta ihmisyydestään rakentamalla myönteistä tulevaisuutta paitsi itselle ja yh- teiskunnalle – myös muullekin kuin ihmiselämälle.

Lähteet

- Aaltola, E. & Keto, S. 2017. *Empatia – myötälämisen tiede*. Helsinki: Into Kustannus.
- Akulukjuk, T. & Rasmussen, D. 2018. Art is that which takes something real and makes it more real than it was before. Teoksessa R. Foster, J. Mäkelä & R. Martusewicz (toim.) *Art, EcoJustice, and education*. New York: Routledge, 59–70.
- Apunen, M., Haavisto, I., Sipola, J. & Toivonen, S. 2015. Ken on maassa jämäkin? EVAn Arvo- ja asennetutkimus 2015. Helsinki: EVA.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Bertalanffy, L. 1968. *General system theory, foundations, development, applications*. New York: George Braziller.
- Bunge, M. 1979. *A world of systems*. Boston: Reidel.
- Caldeira, K. 2012. The great climate experiment. *Scientific American* 307, 78–83.
- Daly, H. 2010. From a failed-growth economy to a steady-state economy. *Solutions* 1 (2), 37–43.
- Crutzen, P. 2002. Geology of mankind: the anthropocene. *Nature* 415, 23.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. The Floating Press.
- Foster, R. 2016. Hiljainen kosketus – kohti ekofilosofista kasvatusta. Teoksessa A. Suominen (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 165–175.
- Foster, R. 2017. Nykytaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagogiikan vuosikirja* 2017.
- Foster, R. 2018. Recognizing mutuality: the more-than-human world and me. Teoksessa R. Foster, J. Mäkelä & R. Martusewicz (toim.) *Art, EcoJustice, and education*. New York: Routledge, 24–35.
- Foster, R., Mäkelä, J. & Martusewicz, R. (toim.) 2018. *Art, EcoJustice, and education*. New York: Routledge.
- Huber, M. & Knutti, R. 2012. Anthropogenic and natural warming inferred from changes in Earth's energy balance. *Nature Geoscience* 5 (1), 31–36.

- Hämäläinen, J. 1989. Social pedagogy as a meta-theory of social work education. *International Social Work* 32 (2), 117–128.
- Hämäläinen, J. 2012. Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, Conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy* 1 (1), 3–16.
- Hämäläinen, J. 2015. Defining social pedagogy: historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work* 45 (3), 1022–1038
- LOPS 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf Luettu 8.10.2019.
- Laininen, E. 2018a. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5), 16–38.
- Laininen, E. 2018b. Transforming our worldview towards a sustainable future. Teoksessa J. W. Cook (toim.) *Sustainability, human well-being and the future of education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 161–200.
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H. & Riuttanen, L. 2018. A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production* 199 (20), 860–867.
- Lewis, S. & Maslin, M. 2015. Defining the anthropocene. *Nature* 519, 171–180.
- Littledyke, M. 2008. Science education for environmental awareness: approaches to integrating cognitive and affective domains. *Environmental Education Research* 14 (1), 1–17.
- Lumber, R., Richardson, M. & Sheffield, D. 2017. Beyond knowing nature: contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PloS one* 12 (5), e0177186.
- MacKerron, G. & Mourato, S. 2013. Happiness is greater in natural environments. *Global Environmental Change* 23 (5), 992–1000.
- Matutinovic, I., Salthe, S. & Ulanowicz, R. 2016. The mature stage of capitalist development: models, signs and policy implications. *Structural Change and Economic Dynamics* 39, 17–30.
- Max-Neef, M. 2010. The world on a collision course and the need for a new economy. *Ambio* 39 (3), 200–210.

- Martusewicz, R. A. 2014. Letting our hearts break: on facing the "hidden wound" of human supremacy. *Canadian Journal of Environmental Education* 19, 31–46.
- Martusewicz, R. A. 2018. A pedagogy of responsibility: Wendell Berry for EcoJustice education. New York: Routledge.
- Martusewicz, R., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2015. EcoJustice education. Toward diverse, democratic, and sustainable communities. 2nd edition. New York: Routledge.
- Mingers, J. 2006. Realising systems thinking: knowledge and action in management science. London: Springer.
- Nisbet, E.K., Zelenski, J.M. & Murphy, S.A. 2009. The nature relatedness scale: linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior* 41(5), 715–740.
- Nussbaum, M. 2011. Talouskasvua tärkeämpää: miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä? Alkuteos: Not for profit, suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- OPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 8.10.2019.
- Ostrom, E. 1990. Governing the commons: the evolution of institutions for collective action. London: Cambridge University Press.
- Pihkala, P. 2017. Päin helvettä. Helsinki: Kirjapaja.
- Plumwood, V. 1993. Feminism and the mastery of nature. London & New York: Routledge.
- Plumwood, V. 2002. Environmental culture. The ecological crisis of reason. London & New York: Routledge.
- Rosenberg, M. 2018. Keho, halu ja tunnustus kulutuksessa. Oudoksumalla kohti kestävämpää tulevaisuutta. *Aikuiskasvatus* 38 (2), 102–111.
- Saari, A. 2018. The experience of the uncanny as a challenge for teaching ecological awareness. Teoksessa R. Foster, J. Mäkelä & R. Martusewicz (toim.) *Art, EcoJustice, and education*. New York: Routledge, 36–46.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 83–108.

- Salonen, A. 2010. Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto, Tutkimuksia 318. Helsinki: Yliopistopaino
- Salonen, A. 2014. Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täyttyvällä maapallolla. Teoksessa Juha Hämäläinen (toim.) Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2014. Suomen sosiaalipedagoginen seura, 32–62.
- Salonen, A. O. & Brady, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15.
- Salonen, A. & Konkka, J. 2015. An ecosocial approach to well-being: a solution to the wicked problems in the era of aAnthropocene. *Foro de Educación* 13 (19), 19–34.
- Salonen, A. & Konkka, J. 2017. Kun tyytyväisyys ratkaisee. Nuorten suhtautuminen globaaleihin haasteisiin, käsitykset ihanneyhteiskunnasta ja toiveet omasta tulevaisuudesta. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Katse tulevaisuudessa, Nuorisobarometri 2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvosto ja Nuorisotutkimusverkosto, 137–156.
- Salonen, A. & Rouhinen, S. 2015. Vastuullinen maailmasuhde – tulevaisuuden toivoa säilyttävän kulttuurievoluution suunnannäyttäjä. *Tiedepolitiikka* 3 (40), 7–16.
- Salonen, A. & Siirilä, J. 2019. Transformative pedagogies for sustainable development. Teoksessa W. Leal Filho (toim.) *Encyclopedia of sustainability and higher education*. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_369-1. Luettu 15.10.2019
- Searle, J. 2010. *Making the social world. The structure of human civilization*. Oxford: Oxford University Press.
- Siirilä, J., Salonen, A.O., Laininen, E., Pantsar, T. & Tikkanen, J. 2018. Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. *Ammattikasvatus* 20 (5), 39–56.
- Suominen, A. (toim.) 2016. *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Tilastokeskus. 2012. *Ympäristötilasto – Vuosikirja 2012*. Tilastokeskus. Edita. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/157446/xympnt_201200_2012_dig.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu 8.10.2019.

Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä

- Van Cappellen, P. & Saroglou, V. 2012. Awe activates religious and spiritual feelings and behavioral intentions. *Psychology of Religion and Spirituality* 4 (3), 223.
- Varto, J. 2003. *Kauneuden taito*. Tampere: Tampere University Press.
- VOPS 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17*. Helsinki: Opetushallitus
- Värri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

What happen to (curriculum) critical theory?

The need to go above and beyond
neoliberal rage without avoiding it¹

João M. Paraskeva

The great regression

*I suggest that we learn to think
about capitalism coming to an end
without assuming responsibility for
answering the question of what one
proposes to put in its place.*

(Streeck 2014, 44)

Once upon a time, a cook decided to gather all the birds in the world and asked the birds what kind of seasoning that they would like to be marinated in when they are cooked and eaten. The cooker was all of democracy, so it

¹ In gratitude to the doctoral students of the Education Leadership and Policy Studies program at UMass Dartmouth. Also, a word of thanks to Liz Janson. They all alone know why.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 145–186.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

was claimed. One of the chickens replied that “we the birds don’t want to be eaten whatsoever period.” The cook replied “that is out of the question.” Democracy doesn’t go that far. This little story describes rather well the metaphor of our globalized world. The world is organized in such a way that we just have the right to choose the flavoring for us to be marinated in before being consumed. And, this world has been sold to all of us as a democratic world, that paradoxically the sovereignty of each nation is an object of museum. This little story, shared by Eduardo Galeano (2010), is a vivid example of the sadism and brutality of late global capitalism, which makes capitalism, democracy, equality, freedom, and justice mutually exclusive realities and thus a divisive social issue. Let’s take a look to some features of our current momentum.

Between 1900 and 1999, the US used 4,500 million tons of cement. Between 2011 and 2013 China consumed 6,500 million tons of cement. That is, in just 3 years China consumed 50% more cement than US consumed in the preceding century (Harvey 2016). In the US, the top 0.1% has accumulated more wealth than the entire bottom 90%. With the advent of globalization, inequality becomes a global nightmare. Globalization globalized the few and localized the rest (Bauman 1998). Global inequality is much greater than inequality within any individual country.

In the U.S., in the summer 2017, in different states, for the first time in the history, a significant number of commercial places were prevented from taking off due to high temperatures between 123 and 125 degrees Fahrenheit, at a time when President Trump is walking away from Paris agreement. In the U.S., a kid drops out of school every 41 seconds, and the ‘school to prison pipeline’ became domesticated. In the U.S., in June 2014, student loan debt was approximately \$1.3 trillion that affected 44 million borrowers who had an average outstanding loan balance of \$37,172). What is shocking is that for much lower debt “the European Union and IMF promptly tore Greece apart. For comparable or lower sums, recession, austerity measures, personal sacrifice, unemployment, and poverty are imposed on the millions of citizens of indebt countries” (Lazzarato 2015, 65). In Texas, one school district reinstates corporal punishment. Now students who misbehave in class will be paddled until they get better grades.

What happen to (curriculum) critical theory?

They are now shipping paddles to their teachers to be used as corporal punishment when students misbehave (Smith 2017). Also, in the U.S., the shocking numbers of African Americans and minorities murdered by the police and incarcerated has become the 'norm.'

In Brazil, the legacy of the Workers Party government for more than a decade, despite all the controversies, corruptions, accusations, and achievements, was not able to 'avoid' the political carnage. Two decades later, the same nation that elected Lula da Silva and Dilma Rouseff, made a *u-turn* and elected a far-right former army captain Jair Bolsonaro. Venezuela. Hugo Chavez mythical leadership and conquests are on collapsing with Nicolas Maduro under constant attack both internally and externally.

Aleppo, Bagdad, Benghazi, Srebrenica, Ruanda, Matabeleland, Crimea, the so-called war on drugs 'in Mexico', just to mention a few examples, reinforce a 'subjectivity' that should never have been constructed: immigrant, refugees. Massive waves of human beings, like never before, have the right to freedom and to escape war and hunger crumble the 'welfare' of the West. New York, Washington, Paris, London, Madrid, Brussels, Frankfurt, Istanbul, Cairo, bit by bit, the spectrum of 'abnormality' becomes domesticated. Today, a terrorist attack may still make the headlines of major newspapers but sadly barely constitutes a surprise.

Of all of the people in the world without access to safe water, almost 40% live in Africa; 589 million sub-Saharan Africans live without electricity and cook by burning whatever they can find. The expansion of West Bank settlements under every Israeli government became the 'norm.' Israel is probably the only nation in the world without fixed borders. To throw more ashes into the fire, just recently the US President Trump cavalierly recognized Jerusalem as the capital of Israel. The UK 'bravely' decided on 'Brexit.' They are done with the 'other.' What they ignore is that we all know that they have the privilege to 'Brexit.' As usual, 'the other' is disposable. Two years later, Brexit looks much more like 'Nexit' as it was not approved by British parliament yet. China decided to move towards the 'Beijing consensus', a new political management of the economy, a

‘nouveaux’ socialist political economy with Chinese characteristics (Enfu and Xiaoqin 2017); in India, Modi’s elected government represents “a far right force with undeniable neo-fascist characteristics” (Vanaik 2018, 40).

Despite such apocalyptic events in the West and beyond, the second decade of the 21st century is creating the path for a far-right agenda to succeed as we can see in France, Germany, Austria, Belgium, the Netherlands, Hungary, and Finland. The ‘masses’ are placing their vote on candidates who insult people with disabilities, women, and people of color as well as unleashed an overt attack against immigrants. The error of casting the vote ‘just’ based on class, race, or gender dynamics persists. Welcome to the reign of low identity politics. Welcome to the real colors of the epistemicide. Democracy is being used to kill democracy (Wolf 2007). We are facing the normalization of shock, of chaos, to the cynicism of full blast blatant fascism and authoritarianism, peppered with sublime irony. To add more ashes to the Western fire, in Cataluña, people voted for independence from Spain.

As if such pandemonium is not enough, much of the political and educational left persists clinging to an archaic board, embarking on ‘theoretical timesharing,’ which helps the radical right to enjoy a prolonged and fat sabbatical. Shockingly, and as some argue, people speak more about the end of the world than the end of capitalism. Such havoc reveals a sort of “Polanyic mechanic” unleashed by global neoliberal ideological matrix that drove society to what has been defined as the inevitable way forward regardless its lethal consequences (Geiselberger 2017, 12). Oddly, in a moment that we are witnessing, “the remarkable resurgence of ideological movements throughout the world somewhere in the [Western] left bank it is announced that the concept of ideology is now obsolete” (Eagleton 1991, xi). The claim that we live in a non-ideological momentum is indeed an ideological claim (Paraskeva & Torres Santome 2012). It would be unreasonable to suggest that these economic, cultural, epistemological, and social transformations would not interfere with educational policies and politics. Indeed, education has been used to support one of the key arguments of neoliberal global impulses – especially since the fall of the

Berlin Wall – which is the fading of the “iron curtain of ideology and the vigorous emergence of the velvet curtain of culture” (Žižek 2008, 661).

The global far-right resurgence is the larva of the capitalist new neoliberal volcano. It is the result of a social symptom perpetually ignored throughout the centuries, and it needs to be seen as the continuous materialization of ‘the’ eugenic framework that festers modernity, and solidifies Modern Western Eurocentrism; in a word, the Empire. Welcome to the return of fascism – as we will see later on, in a refined populist dimension – the entrée of the neoliberal current hegemonic eugenic momentum, one that solidifies ‘the epistemicide’ (Santos 2014), and what I called education and curriculum epistemicide (Paraskeva 2011a; 2011b; 2014; 2016). This momentum welds a new nexus between education and political economy and takes it into a different level by kneeling public education and educators into new capitalist modes of production and consequently new conditions of class, gender, race, ethnic, sexual exploitation, inequality, and segregation required by market desires. There is no capitalism without perpetual dynamics of exploitation, inequality, and segregation. Capitalism and a just society and democracy are blunt oxymorons.

The history of the capitalist system is one of perpetual crisis. However, what is new in the current crisis is that neoliberalism dried both the central right and central left political options stimulating a major transformation on the right political specter (Porta 2014, 73). That is a specter that feeds and embraces a “dangerous populist wave, whose lethal feature relies not in is nationalistic conservative impulse, but in its eugenic reactionary creed” (Krstev 2014, 130). Neoliberal globalization “is a gigantic repacking enterprise – the pouring of old philosophical wine into new ideological bottles” (Steger 2002, 65). We are facing a collapse, which is not simply related with economic and cultural factors, but also shows “a crisis of social imagination about the future” (Berardi 2012, 8). What we are facing is indeed the reboot of mankind’s ideological revolution, one that frames the current Modern Western Eurocentric time, a paradoxical time.

On the one hand our current time is marked by huge developments and thespian changes, an era that is referred to as the electronic revolution of communications, information, genetics and the biotechnological. On the other hand, it is a time of disquieting regressions, a return of the social evils that appeared to have been or about to be overcome. The return of slavery and slavish work; the return of high vulnerability to old sicknesses that seemed to have been eradicated and appear now linked to new pandemics like HIV/AIDS; the return of the revolting social inequalities that gave their name to the social question at the end of the nineteenth century; in sum, the return of the specter of war, perhaps now more than ever a world war, although whether cold or not is as yet undecidable (Santos 2005, vii).

We are witnessing an era of “random regression symptoms” (Geiselberger 2017, 10). Such paradox graphically reveals how modernity and the totalitarian cult of Modern Western Eurocentric epistemological framework are maxed out. In a tribute to Marx and Engels (2012), one would claim that “a [new] spectre is haunting Modern Western Eurocentrism – the spectre of otherness [and] all powers of Modernity [US, China, Russia, EU] entered in a holy alliance to exorcise this spectre” (p. x). Perhaps this is the moment to dare “to learn to think about capitalism coming to an end without assuming responsibility for answering the question of what one proposes to put in its place” (Streck 2014, 44).

Game over!

Let's go comrades, the European game is definitely finished, it is necessary to find something else

(Fanon 1963, 239).

Modernity is under the gun due the impossibility of perpetual submission from the 'the other.' That is, "the exclusion and cornering into poverty [better say, quasi extermination] of African, Asian, and Latin American and other non-Western otherness and their indomitable will to survive" pushed modernity to an unsustainable point (Dussel 2013). Modernity got lost irremediably between the real(ity) and representations of the real(ity). For all practical purposes, the Western Cartesian modernity model as a hegemonic matrix with its arrogant claim to address global social issues, is not just moribund, it is dead. Modernity, was/is a "misleading dream" (Harding 2008, 23). Modernity's final sentence was determined partially by modernity itself and its truly totalitarian cult, which was a cultural and economic napalm that attempted to erase all other epistemological manifestations that paradoxically ended up being systematically reinforced and strengthened from the belligerent clashes with modernity. If colonialism is a crime against humanity, and colonialism and imperialism had no existence outside of modernity, then modernity is also not innocent in such crime against humanity. Not because it was inconsequential in dodging genocidal policies and practices, but precisely because its very existence relies on its capacity to perpetuate massive genocide.

Peruvian public intellectual Quijano (1991) coined this Modern Western Eurocentric system of dominance, *el patron colonial de poder*, the 'coloniality matrix of power' (Mignolo 2018).

Great achievements in areas, such as space conquest and technologies have been reduced to a pale inconsequentiality for the massive majority of the world's population in face of slavery, genocide, holocaust, poverty, inequality, social and cognitive apartheid, intergenerational injustice, and the temerity to change nature, among other issues. Painfully all of these sagas are at the very root of such modern societal tech advancements. The

twentieth century, “was the last Eurocentric century” (Thernborn 2010, 59). As Frantz Fanon (1963) beautifully stated “let’s go comrades, the European game is definitely finished, it is necessary to find something else” (p. 239). The eugenicism of Eurocentrism is undeniable, an eugenicism that “asserts that only Europeans can progress and that Indigenous peoples are frozen in time, guided by knowledge systems that reinforce the past and do not look towards the future” (Battiste 2002, 4).

Needless to mention is how the educational/bildung system in general, curriculum, in particular, are both profoundly implicated in such epistemicide. In fact, by identifying particular forms of knowledge as ‘official,’ schooling participates in a blunt epistemicide (Santos 1997; Paraskeva 2011a) – a lethal tool that feeds the dynamics of White supremacy and an eugenic Empire (hooks 1994). What we need, is to engage in a battle against the modern Western Eurocentric “monoculture of scientific knowledge [and fight for an] ecology of knowledges” (Santos 2004, xx). This is an invitation “to the promotion of non-relativistic dialogues among knowledges, granting equality of opportunities to the different kinds of knowledge engaged in an ever-broader epistemological disputes aimed both at maximizing their respective contributions to build a more democratic and just society and at decolonizing knowledge and power”. It is thus crucial to challenge *el patron colonial de poder* (Quijano 1991) and its yoke of multiculturalism which is profoundly “Eurocentric, [that] create and describe cultural diversity within the framework of the nation-states of the Northern hemisphere” (Santos 2004, xx-xxi). Imperialism and colonialism are the specific formations through which the West came to “see,” to “name,” and to “know” indigenous communities (Smith 1999, 60). Eurocentrism and its abyssal thinking is much more than a vision of ignorance and fear, and it “implies a theory of world history, that “legitimizes at one and the same time the existence of capitalism as a social system and the worldwide inequality that accompanies it” (Amin 2008, 156). Eurocentrism is the epistemicide. It is the reinforcement of a severe Occidentosis. Eurocentrism is not actually a social theory. It is indeed “a prejudice that distorts social theories” (Amin 2008, 166).

What happen to (curriculum) critical theory?

Modern Western Eurocentric thinking “is an abyssal thinking, a system of visible and invisible distinctions, the invisible ones being the foundation of the visible ones. The invisible distinctions are established through radical lines that divide social reality into two realms, the realm of “this side of the line” and the realm of “the other side of the line”. (Santos 2007b, 45). Such abyssal lines constitute the very core of “the epistemological foundation of the capitalist and imperial order that the global North has been imposing on the global South” (Santos et al. 2007, ix). There is no ‘incomplete other’ (Todorova 1997). Invisibility and non-existence of the “one side” are the roots of visibility and existence of the “another side”. In such context, not just knowledge, but the very question/answer “what is to think” is totally prostituted. How can ‘one’ actually claim that one really knows the things that one claims to know if an immense epistemological platform that congregates a myriad of other forms of episteme has been viciously produced as non-existent? Welcome to the colonial zone, a zone that is *par excellence*, the realm of incomprehensible beliefs and behaviors, which in no way can be considered knowledge, whether true or false.

Modernity by itself “is not only a cultural revolution” (Amin 2008, 88); one cannot delink the abyssal thinking from the political economy and culture of the material conditions of the epistemicide underlying the emergence and development of capitalism. It is actually the carburetor of such system. The very Western modern claim of “beyond the equator there are no sins,” was a kiss of death to the other side of the line (Santos 2007b, 49–50). Colonialism is “the blind spot upon which modern conceptions of knowledge and law are built” (Santos 2007b, 50). Thus, “modern humanity is not conceivable without modern sub-humanity” (Santos 2007b, 52).

Precisely because of this, why it is so difficult to destroy such social beast? Why does the creation of the world that we wish to see and so eloquently unpacked, for example, in the *Bamako Appeal* that “affirms the solidarity of the people of the north and the south in the construction of internationalism on an anti-imperialist foundation” (Amin 2008, 111) seem to be unreachable? Why the impossibility of having a sustainable critical theory and pedagogy before such social havoc? In fact, “it seems that there is no lack of issues that can promote anger, discomfort, and

indignation” (Santos 1999, 22). The aggressiveness of neoliberal policies has caused serious mutilation to the construction of a robust critical theory and pedagogy. No question about it. The systematic attacks on public education, the financial and cultural strangulation of public institutions, the disqualification and de-professionalization of teachers, poor preparation of teachers, the attacks on bilingualism, condescension for special education programs, adulteration and militarization of public higher education, the destruction of tenure, the multiplication of adjunct faculty, attacks on the liberal arts, blindness cult on STEM programs, the elimination of all programs that the market does not want, the precariousness of teachers’ work, attacks on unions, the manipulation of faculty senates, all of this has caused serious difficulties to the critical project. Should not this ‘chaos’ be more than enough to help the emergence of a dominant critical theory and pedagogy? What more will it take for a critical social theory to be established as a cultural hegemony in the face of such social tragedy?

The paradox is that I know of few educators who do not identify themselves as advocates of critical thinking and engaged in developing critical skills in their students. If one randomly grabs the syllabi of any undergrad or grad program will certainly notice listed in the learning objectives ‘the development of critical thought and critical skills’. As a phoneme and grapheme, the ‘critic’ colonized the academy. Now, if ‘we are all critical’ why is it that critical theory and pedagogy are always marginal? It seems that critical theory and pedagogies have also showed an inability to “sustain a convincing critique of the present social formation in face of the need for such critique” (Poster 1989, 1)

I argue that the lethal social construction carried out by neoliberal policies is a very short blanket to explain ‘the problems’ of critical theory and pedagogy. Neoliberal *quasi* Armageddon is not enough to explain a number of natural insufficiencies within the very counter hegemonic platform, again, despite huge accomplishments. It is crucial a serious and deep analysis at the very core of critical social pedagogy and theory to understand such insufficiencies and ways of moving forward. This implies, as Cabral would put it, intellectual honesty

What happen to critical theory!

The following day, no one died

(Saramago 2009, 1)

The golden age of critical theory, Terry Eagleton (2003) would put it, is passing. Why? Why it is so difficult to build a critical theory? This question raise by Boaventura de Sousa Santos (1999) fuel intellectual restlessness in several leading critical scholars as well, especially those of a more Marxist or neo-Marxist inclination – who have always had a clear notion of certain inadequacies within their own approach. In “a world where there is so much to criticize, why has it become so difficult to produce a critical theory?” (Santos 1999, 197). Even before such great regression, as we have examined earlier, that should “cause us enough discomfort or indignation to compel us to question ourselves critically about the nature and moral quality of our society and to seek alternatives that are theoretically based on the answers we give to such interrogations” (Santos 1999, 199), painfully, and odd as it might be, it is not been easy to edify such theoretical alternatives (Santos 1999, 200). Undeniably, over the last couple of decades, “disruptions have multiplied in the planetary landscape, but they have not produced a change in the dominant paradigm, a conscious movement of self-organization, or a revolutionary upheaval” (Berardi 2012, 11). Irrespective of countless noteworthy efforts, conceptual sophistication and accomplishments, from “critical structuralist, existentialist, psychoanalytical, phenomenological approaches” it is unquestionable the critical theories have been incapable of being hegemonic. Why?

Critical theory, among several issues, erroneously, perceived “society as a totality and, as such, proposes a total alternative to the society that exists” (Santos 1999, 201). That is, “there is no single principle of social transformation, and even those who continue to believe in a future socialist see it as a possible future in competition with alternative futures. There are no unique historical agents or a unique form of domination” (Santos 1999, 202). In this context, that decolonial thinkers have strongly and forcefully denounced Western Eurocentric modernity in its dominant and specific counter dominant forms as tout court inconsequential to address global

and local needs (Santos 1999; 2014; Paraskeva 2014; 2016a; Grosfoguel 2010; 2011; Maldonado-Torres 2003; 2008; Walsh 2012). Furthermore, many of the concepts that were crucial “no longer have the centrality they once enjoyed or were internally so reworked and nuanced that they lost much of their critical strength”. (Santos 1999, 200). Critical theory needed to run away from mechanistic frameworks and move towards a major theoretical reconstruction to address the problems of the present (Lukacs 2011). In Terry Eagleton (2003) terms,

Structuralism, Marxism, Post-structuralism and the like are no longer the sexy topics as they were. What is sexy instead is sex. On the wider shores of the academia an interest in French philosophy has given way to the fascination with French kissing. In some cultural circles, the politics of masturbation exert far more fascination than the politics of the Middle East. Socialism is not out of sado-masochism. Among students of culture, the body is an immensely fashionable topic, but it is usually the erotic body not the famished body. There is a keen interest in coupling bodies, but not in laboring bodies (p. 2).

The great Utopias, Frederic Jameson (2014) argues, promised and pursued by powerful political movements and intellectuals over the past centuries, namely communism, socialism, and social democracy, for so many people are today a heap of concepts and obsolete practices in the suburbs of the scrapyards theory, a specimen of ideological scrap that for most even functions as a nightmare that offers nothing to the rail of utopia. In fact, the intention to believe in a utopia just painted with certain tones was one of the greatest pitfalls of Modernity and an undeniable symptom of epistemicide. That is, even the form of combating the epistemicide appeared proposed and defended in the form of another epistemicide. The critical post-critical platform was short to the utopian path. (Ahmad 2008, 38). There is a need for new utopian logic. Such new logic will not emerge within a critical *agora* which is flooded with pundits swindling in either/or battles between “class politics or identity politics, social politics or cultural politics, equality or difference, redistribution or recognition” (Fraser

What happen to (curriculum) critical theory?

1997, 3). Such either/or vacuity corrodes the post-socialist condition that is “an absence of any credible overreaching emancipatory project despite the proliferation of fronts of struggle; a general decoupling of the cultural politics of recognition from the social politics of redistribution; and a decentering of claims for equality in the face of aggressive marketization and sharply rising material inequality” (Fraser 1997, 3). In Nancy Fraser (2003, 9) articulations “neither redistribution alone, nor recognition alone can suffice to overcome injustice today” In fact, they are false antitheses. A comprehensive theory of justice requires both (Fraser 2003). The move away from “the mechanistic and positivist conception of modern science along with the repudiation of Enlightenment optimism, faith in reason and emphasis in transcultural values and human nature” (Best & Kellner 2001, 6), which could frame a postmodern turn, proved to be insufficient to the establishment of an hegemonic critical theory of society.

A web of multifarious complexities underpins the difficulties and ‘impossibilities’ social scientists faced and face in edifying a critical theory. First, “modern critical theory conceives of society as a totality and as such proposes a total alternative to society which exists” (Santos 1999, 201). Second, for Santos (1999) industrialization doesn’t equate necessarily with progress and development (p. 203). Summing up, Santos (1999) speaks to the difficulties of building a critical theory today:

The promises of modernity, because they have not been fulfilled, have become problems for which there seems to be no solution. However, the conditions that produced the crisis of modern critical theory have not yet become the conditions for overcoming the crisis. We face modern problems for which there are no modern solutions. According to one position, which we may term by recomforting postmodernity (*postmodernidade reconfortante*), the fact that there are no modern solutions and indicative that there are probably no modern problems, just as there were no promises of modernity before them. Therefore, accept and celebrate what exists. According to another position, which I term by disquieting or oppositional postmodernity, (*postmodernidade inquietante ou de oposicao*) the disjuncture

between the modernity of the problems and the postmodernity of possible solutions must be fully assumed and must be transformed into a starting point to face the challenges of constructing a post-modern criticism. And this is my position (p. 204).

Morover, the very revolutionary dynamics of change ‘changed’. Revolution, as a philosophy of praxis, poses more problems than solutions (Dean 2017). The idea that revolutionary change framed ‘just’ and ‘only’ possible via a ‘party’ is, in fact, one of the major challenges, especially when we witness the successful victories accomplished by countless social movements in interrupting and defeating capitalist ‘power matrix’ (Quijano 1991; 2000a) and its ‘faked’ crises, innovations and transformations.

While the crisis of capitalism contains in itself enzymes to promote revolutionary change the truth of the matter is that such crisis mucks a myriad of challenges for critical theory and pedagogy as well. The challenge is not just to reconcile the incongruity between the sagas of modernity and the solutions required by postmodernity. That is to say, the task is not to reconcile this chasm. Rather, the task is to challenge the very pillar upon which modernity was sustained and imposed a specific non-inclusive totalitarian power matrix, wholeheartedly based on a eugenic epistemological framework that aimed to wipe out all other epistemological realities (Santos 1999; Paraskeva 2017). Santos (2014) termed this hell ‘the epistemicide.’ Hence, the way forward is not to assume a kind of ‘truth and reconciliation position’ between the frustrations of modernity and challenges of post-modernity.

Critical theories and pedagogies are thus faced with a gigantic challenge. A kind of dead end in what I would call the ‘cynicism of theory’, Peter Sloterdijk’s (1988) would put it. That is, critical theories and pedagogies of society need to openly assume not only the need ‘to reconcile the incongruity between the sagas of modernity and the solutions required by postmodernity’ (Santos 1999) but also, the crude fact that in a way, they are an integral part of such incongruity. Admitting this will not shadow all of their major noteworthy accomplishments. It’s quite the opposite. Denying such ‘incongruity’ is actually undermining their accomplishments.

What happen to (curriculum) critical theory?

Somehow the future forces a painful encounter with the past, a past filled with great achievements, but the fact is that such achievements – many of them – did not sufficiently persist to devastate the power of capitalist modernity. Given this context, how does curriculum theory respond to this challenge of Santos and other decolonial intellectuals? What is the way forward? What rivers, streams, and adjacent rivers will we swim in? What is the future riverbed of the radical critical curriculum river? Where should the radical critical curricular river lead us? Should we abandon the river? How to duel with a past, which is also full of achievements? How to face curriculum epistemicides? How to examine the role of curriculum theory in such epistemicide? How do we explain how we could be so inattentive to our ‘own’ functionalism, a functionalism that we paradoxically weave in our struggle against the dominant functionalist theories? What is our response as a field of study? What is the role of curriculum theory in an era in which truth is post-truth? It is obvious that none of these questions allows an easy answer; but it should make us think seriously about the importance of critical theory and pedagogy, particularly in terms of contributions tied to social and cognitive justice. In other spaces (Paraskeva 2011a; 2011b; 2014; 2016), I suggest possible paths to our theoretical field. I contend there is the need for a deterritorialization *tout court* and to assume an itinerant theoretical curricular perspective – an imperative for the project of decolonization.

The generation of the utopia: ‘Don’t shoot them!’

*Social life becomes a swarm and
in swarm it is not impossible to say
‘no’. It’s irrelevant*

(Berardi 2012, 15).

Emerging from a vast and complex multitude of work done by intellectuals such as, Carl Grünberg, Max Horkeimer, Leo Lowenthal, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Eric Fromm, Jürgen

Habermas, and many others through *The Institut für Sozialforschung* (Institute of Social Research) critical theory, soon established a solid terrain of contestation and alternatives to traditional theories of society. That imposed itself as “a theory of society against domination in all of its forms” (Held 1999, 35). In the field of education such structure of domination has been unpacked in one of the most influential oeuvres of the second part of last century – *The Pedagogy of the Oppressed*. Critical theory challenges the false notion of detached science, and runs “counter to prevailing habits of thought” (Horkheimer 1989, 218). It came as an important ideological weapon against knowledge-regulation toward knowledge-emancipation (Santos 1999), critical consciousness and self-reflection, profoundly crucial in the struggles to interrupt and smashed the scientific cult of objectivity (Arato & Gebhardt 1985). It is a non-unified theory (Kellner 1989, 7) thus, spreading through a variety of approaches that engages in a multitude of critiques on “the crises of capitalism, authoritarianism, Nazism and fascism, manipulation of areas of culture and social relationships and individual development, Marxism and the state” (Held 1999, 35). It is inherently a ‘supradisciplinary’ and not ‘interdisciplinary’ way of thinking, living and grasping reality. That is “it has refused to situate itself within an arbitrary or conventional academic division of labor. It traverses and undermines *boundaries* between competing disciplines, and stresses interconnections between philosophy, economics, and politics, and culture and society” (Kellner 1989, 7).

Such multifarious critical approaches had a huge impact within the educational and curriculum fields. During the 1970s and 1980s, the curriculum field was swamped by a plurality of scholars exhibiting a myriad of distinct critical approaches, although fundamentally based on a Western Eurocentric epistemological matrix (some of them severe), with tremendous repercussions within and beyond the ‘global north,’ especially in Europe and Latin America² (Paraskeva 2014; 2016; 2017). The struggle

² The examples are countless. While in Spain the critical river flows into the education and curriculum field through the works of José Gimeno Sacristán, Julia Varela, Mariano Enguita, Jurjo Torres Santomé, and many others, and in Brasil through the works of Paulo Freire, Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Moreira, Nilda Alves, Dermerval Saviani, Gaudencio Firgotto, Alfredo Veiga Neto, and more recently Elizabeth Macedo and Alice Lopes, and others, in Argentina Adriana Puigros, in

What happen to (curriculum) critical theory?

of this generation follows the historical struggles for a just curriculum, since Parker, Adams, Dewey, Bode, Rugg, Counts, DuBois, through the Civil Rights Movement, the Students Revolt, the Romantic critics, Black-power movement, Anti-Vietnam war and anti-nuclear war as well as Anti-colonial wars campaigns, woman rights, among others (Kliebard 1995; Pinar et al 1995; Schubert 1980; Paraskeva 2011a; 2011b). One witnessed a cocktail of national-world events that profoundly influenced new cultural and social perspectives pushing for radical transformations. Universities soon “became the cockpit of culture as a political struggle” (Eagleton 2003), and society was faced with an educational architecture that was probably “at odds with the tasteless, clueless philistines who run the world and whose lexicon stretches only words like oil, golf, power and cheeseburger” (pp. 25–26). While social dissatisfaction was at its high level, “there was a visionary hope” (Eagleton 2003, 24), one that a group of scholars are so undeniably responsible to champion in our field.

Some of the intellectuals of these generation of the utopia were also notoriously influenced by the works of Gramsci, Williams, Freire among others, and making the neo-Marxist approach in education more accurate by paying close attention to issues, such as ideology, power, hegemony, identity, discourse; others were trying to go beyond these perspectives; and others were reacting against such platforms, which they saw as trapped within dangerous ideological and cultural compromises and mortgaged to eugenic economic interests, and an eugenic view of the scientificity of science and its questionable objectivity. We were witnessing the heyday of *neogramscianism* (Paraskeva 2011a; 2011b).

To promote a better understanding of the work of this divergent group of critical scholars, I conceptualized a map for charting their theoretical contributions – what I referred to as the critical curriculum river (Paraskeva 2011a; 2014; 2016). This metaphor, drawn from Vincent Harding’s novel *There Is a River*, is an ideological card used to reveal the various critical tributaries that have taken critical curriculum theorists in many different

Mexico Alicia de Alba and in South Africa Jonathan Jassen, In this regard see Darder, Antonia; Mayo, Peter and Paraskeva, Joao (2016). The Internationalization of Critical Pedagogy. An Introduction. In Antonia Darder, Peter Mayo and Joao Paraskeva (Eds), *International Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge, 1–14.

directions. Although this non-monolithic group of scholars has never occupied a dominant position in the field, it is undeniable how much they have contributed to the struggle for a more just curriculum. As Mia Couto (2008, 89) argues, “no river separates anyone, quite the opposite it weaves the destinies of the living”.

We are facing a generation of scholars who fought vigorously for a just education and curriculum, which never failed to see the conquest of social justice, equality and freedom in the horizon. We are talking about a group of intellectuals who dared to dream, who challenged instituted eugenic powers, that many of them never enjoy areas of academic comfort and in some cases faced fascist dismissals. We are before a generation that in so many was instrumental in belligerent battles for some civil rights that we enjoy today – inclusively within the academia – a fact that so many of us ignore or marginalize. We are talking about a group of thinkers and social activists that dare to open the chest to the bullets for a ‘world we all wish to see’ (Amin 2008), that knew quite well that to do justice of the worlds of the world, curriculum the way it has been produced needed to face a radical overhaul. Such cluster of intellectuals, as Ondjaki (1992) would say, “gave themselves the task of inventing a struggle against an education that already existed and one that had to come into existence” (p. 9); a group of scholars within and beyond our own field that magnetized social justice and equality as the horizon and bestride against all odds towards such horizon. We are talking about a generation of intellectuals that “was born in a time when time does not happen” (Couto 2008, 23), that knew fully well that what “really matter was the journey” (Couto 2008, 32), and that they needed “to believe that there was a noble cause, a reason why it was worth living” (Couto 2008, 95).

I call this handful of fighters, following Pepetela’s (1992) novel, *The generation of the utopia*. In Pepetela’s (1992) exegesis *the generation of the utopia* unpacks the role of Angolan intellectuals and its intricate nexus with other African intellectuals as well as Portuguese anti-fascist intellectuals, groups and the communist party in the struggle against 500 years of bloody Portuguese colonialism towards freedom and justice. It is an exegesis that examines the accomplishments and frustrations of a generation that

pursuit the utopia of an independent nation fighting tenaciously towards such utopia and got lost almost three decades later in a painful dystopia of a totalitarian regime with all its consequences. This generation, Pepetela (1992, 22) argues, “soon understood, right at the heart of the Empire, that the *batuques* (drums) that they heard in the childhood pointed to another journey that was not the journey imposed by the Portuguese fado”. A generation that dwelled acutely natural dialectics between nationalism and internationalism, Marxism and Communism, an utopia that forced painful purges within class, race and gender dynamics.

There is a slight difference between ‘utopian generation’ and ‘generation of the utopia.’ I consider the generation of educational scholars as the ‘generation of the utopia’ as they exemplified the possibility of another world through education, and a more just and relevant curriculum, as the way to make this dream become closer to realizing. In our field, however, as I will examine later on, we ended up moving from utopia to what I call involution. Despite that, it is crucial to understand that our debt to this generation will be undeniably forever open. As Mia Couto (2008, 27) would put it, such generation were the *Naparamas*, “avenger of my people’s sorrows, fighters against those who make war, warriors of justice”.

Such generation of utopia reflects an era in which “the conflict broke out on the streets over the uses of knowledge” (Eagleton 2003, 25). The impetus for social emancipation propelled the very idea of cultural revolution that migrated not just from the so called third world to the well-heeled West” (Eagleton 2003, 25), but also from other Parthenon’s of the Western modern hegemonic power in a “heady mélange of Fanon, Marcuse, Reich, Beauvoir, Gramsci and Godard” (Eagleton 2003, 25). The unsustainability of Modern Western Eurocentric oppression, segregation and exploitation was the organic compost feeding a collective belief about the possibility of impossibility yet possibility. The utopia of a world one wished to see (Amin 2008) was naturally sustained on the streets in a web of major resistance against colonialism and imperialism battles from Southern Africa and Northern Africa, Middle East, Asia, South and Central America, East and West Europe to the US. Needless to say, that in these battles, “humanities lost their innocence” (Eagleton 2003, 26). It is undeniable that these

mélanges of social cultural events flipped the table reminding even those on the left that battles between production and consumerism required a more sophisticated left equation.

The generation of utopia helped galvanizing and materializing social justice and curriculum relevance as the utopia within and beyond a generation of educators. That is, such generation did not just draw a utopian picture in the lost horizon, they actually dared to draw multiple Western epistemological paths that would lead to that horizon. The utopia was wrapped as real. The generation of utopia was responsible for the construction and stimulation of a fantastic and more than just utopia in a given utopian generation. The utopian generation was in a way authored by a complex non-monolithic generation of the utopia. However, like any political battle, the struggles waged by the 'generation of the utopia' had advances, retreats, contradictions, victories, and defeats that would eventually lead to the weakening and crisis of the utopian generation. The turning back between the generation of utopia and the utopia generation would prove fatal to critical theories and pedagogies. Despite enormous evident successes, it was always a high road for the advocates of a critical theories and pedagogies. Its zenith did not last long. Such prominent collective leadership would face severe criticism, not only from the dominant tradition, but also from the very core of the progressive tradition itself. I will focus my point on the devastating challenges from within its own ranks.

For instance, Liston and Zeichner (1987) expressed the urgent need to accurately perceive the meaning of radical or critical pedagogy within the critical education platform. Wexler (1987) mercilessly criticizes the critical theory overemphasis on reproduction and resistance, which made "the new sociology of education historically backward-looking and ideologically reactionary" (p. 127), claiming for the need to incorporate post-structural and postmodern tools to better understand society, schools and curriculum – a juicy epistemological avenue explored by scholars, such as Giroux, McLaren, Pinar, Doll, Grument, Miller and others.

However, a major blast was well articulated by Liston (1988). He argued that the works of a particular radical Marxist tradition within this

What happen to (curriculum) critical theory?

river (including the works of Apple and Wexler) exhibit a “functionalist approach and have neglected crucial empirical investigations” (p. 15). Liston’s claims that particular radical critical Marxist approaches were criticizing functionalist dominant and counter-dominant traditions relied precisely on a functionalist approach. To add more ashes Ellsworth’s (1989, 299) denounces a reactionary impulse of the political (related with the functionalist approach) and edifies an acerbic critique of the shortcomings of critical pedagogy, arguing, “What diversity do we silence in the name of liberatory pedagogy?” The contradictions within the critical platform were not unnoticed by Giroux (1996, 691–695) as well. He openly challenge the reductionism of correspondence and reproduction exhausted narratives, and the capacity to create a language that allows for competing solidarities and political vocabularies that do not reduce the issues of power, justice, struggle, and inequality to a single script, a master narrative that suppresses the contingent, historical, and the everyday as a serious object of study. Also, Apple and Weis (1983), McCarthy (1988), Apple and Carlson (1998) and others have tried to address some puzzling silences produced by the critical platform, regarding class, race, gender, and sexuality, thus running away from any uni-dimensional theory in which economic form was the determinant category (Freire, 1990). Critical theory could not thus resist to its overt functionalism of challenging a grand narrative with another master narrative, one that obliterates the nexus science, society and the subject (Popkewitz 1978), and needed to recognize another dimension of the political battle, that is linguistic genocide (Darder 2001)

Make no mistakes. The ‘generation of the utopia’ achieved many accomplishments. However, they have been incapable of interrupting the epistemicide. This is not a minor issue. It establishes a clear line between critical poststructural and post-modern and feminist theories and decolonial and anti-colonial intellectuals that saw critical poststructural and post-modern and feminist theories as fundamentally part of the Western Eurocentric epistemological matrix contaminated with the same virus that produced and legitimized other non-Western Eurocentric epistemologies as ‘nonexistent’ (Santos 2014; Paraskeva 2016; Smith 1999). To say that radical and critical theories and pedagogies are ‘part of the

epistemicide' might be read as a loaded statement. However, the fact is that they mercilessly ignored that the struggle against the dominant groups and specifically against neoliberalism could never be completely victorious by working only within a modern Western Eurocentric epistemological platform itself, after all the first and ultimate responsible for the major atrocities committed historically. There is clearly an unconscious connivance that is urgent to interrupt. It is undeniable though that through curriculum in its form and contents, neoliberalism is increasingly imposing itself as a public pedagogy that has been responsible for the production of what Berardi (2012, 15) calls "swarms" which increasingly makes our task more complex. A swarm, he (2012) states, "is a plurality of living beings whose behavior follows (or seems to follow) rules embedded in their neural system. Biologists call a swarm "a multitude of animals of similar size and bodily orientation, moving together in the same direction and performing actions in a coordinated way, like bees building a hive or moving toward a plant where they can find resources for making honey" (pp. 15–16). Within social havoc, that is "in conditions of social hypercomplexity, human beings tend to act as a swarm. Social life becomes a swarm and in swarm it is not impossible to say no. It's irrelevant" (Berardi 2012, 15).

Notwithstanding the violence and cruelty of neo-liberalism that we should not minimize in our analyses, we must also realize the contradictions that emerge at the very heart of counter dominant platforms; that is, in the battle between dominant and counter dominant groups regardless of accomplishments from the latter, it would also ended up producing a surge within the very own counter hegemonic tradition exposing the wounds created, among others, by a myriad of critical, poststructuralist, postmodernist, feminist crucial wrangles. Such wrangles would end up proved being insufficient. I argue such insufficiency as one of the enzymes to help us forward. The battle between traditional hegemonic movements and 'the generation of the utopia,' despite noteworthy accomplishments of the latter, tended to create a diffuse and opaque zone, a kind of theoretical putrefaction, a theoretical pitch, a profound impasse. Paradoxically, the great and unmistakable advances of the generation of the utopia created a

What happen to (curriculum) critical theory?

long and hesitant moment. The great and massive theoretical evolution and development – dominant and counter dominant – led to an involution, a curriculum involution. Evolution meant involution, a state of regression that delays our epistemological just walk towards the utopia. Should the field's utopia be pillared in a utopian theory? What a great avenue to be itinerantly explored in a future.

Curriculum involution

*Capitalism needs a human being
who has never yet existed – one
who is prudently restrained in the
office and widely anarchic in the
shopping mall*

(Eagleton 2003, 28).

As I was able to argue elsewhere (Paraskeva 2017), the clashes between dominant and specific counter-dominant traditions and within each of these traditions fueled what I would call, drawing from José Gil (2009), a 'curriculum involution.' In such sometimes – ruthless struggles, neither the dominant nor the counter-dominant traditions were able to claim full victory; thus we keep experiencing an increasing void between, on one hand, the absence of the consolidation of the a fully segregated curriculum – we do have countless examples of counter-dominant victories – and, on the other hand, the full absence of the emergence of the new human being. And within such impasse, the epistemicide keeps being perpetuated. There is thus a void defined by a paradox: neither the 'old human being' died, nor the 'creation' of the new human being was fully materialized. Neither the old social order remained safe, nor the new social order emerged. That is, while capitalism needs and seeks "a human being who has never yet existed – one who is prudently restrained in the office and widely anarchic in the shopping mall" (Eagleton 2003, 28), counter hegemonic movements and groups, while able in many successful ways, to deconstruct how lethal is

such capitalist social casserole, they have been also unable to break the modes and conditions of production propelling the capitalist matrix, and in so doing flourishing the emergence of a new autonomous human being free from the social and cognitive chains of oppression, segregation and inequality. The inability to fully establish 'their human being' is the malaise affecting dominant and counter-dominant platforms.

Counter-dominant movements were unable to fully destroy the dominant tradition and impose not just an alternative curriculum platform, but a non-abysal curriculum that respect non-Western Eurocentric epistemological frameworks. To rely on José Gil's (2009) framework, these battles represented no 'real' tragedy as they were stripped of their tragic dimension. Instead, a curriculum involution occurred (Gil 2009) that, in too many ways, points into a 'regression.' No transformation occurred. The improvement drove into regression. Such involution reflects a "positive feedback" which define the hypercomplex epistemological environment of our times (Berardi 2012), that is a "modern time without modern solutions a time of strong questions and weal answers" (Santos 2009, 3). Contrary to negative feedback, positive feedback "increases the magnitude of a perturbation in response to the perturbation itself" (Berardi 2012, 12).

These belligerent battles that opposed hegemonic and counter hegemonic movements and also the wrangles within such movements, promoted a kind of theoretical *coup d'état*, an attack on the space and time of theory, a theoretical mope, a theorycide, paving the way for a dangerous anti-intellectual intellectualism one of the enzymes of the de-skilling of teachers. Anti-intellectualism is the new form of intellectualism forcing educators to comply with corporate models of schooling, and partnering with the dangerous cult of trivializing teaching as a mere technical skill. In such dangerous spiral of social and pedagogical disaster, one witnesses overtly concerted attacks on theory – honestly of any kind –, in a field populated by thirsty rationales based on buzzwords such as 'turn around models.' Intellectualism is becoming a rare collectable in school settings (Paraskeva 2013). Such theorycide fueled by curriculum involution (Gil 2009) forces us to examine not just critical theory, but the very future of theory in our field within what José Gil (1998) calls "antinomy of power";

What happen to (curriculum) critical theory?

in doing so, and being a “theory of society against domination in all of its forms” (Held 1999, 35), as we stated previously, critical theory and pedagogies of society “are a discourse of power and on power” (Gil 1998, 58.9).

José Gil (1998) scrutinizes on the limits of power within a thesis and antithesis yarn; that is the limits of power needed to be contemplated between and within a thesis, that states that “all power has a beginning and an ending in time and has limited spatial territory” (Gil, 1998, p. 56.9) and an antithesis that states that “power has neither a beginning nor an ending in time nor does it have spatial limits” (Gil, 1998, 56). That is the proof of the thesis relies on the fact that “if the power had neither a beginning nor an ending in time, each power, at any given time, could only constitute of or be a link in a vaster power that would have preceded it and would follow it” (Gil 1998, 56). As for the antithesis, “if power had an absolute beginning and an end in time, there would be time preceding this beginning, and time after the end, when there could be no power” (Gil 1998, 57). I argue that curriculums scholars need to deal with both ‘contradictory definitions.’ That is, there is a fundamental contradiction on the definition on the limits of power in both thesis and antithesis. To better understand the accomplishments, frustrations and failures of critical theories and pedagogies of society one needs to understand in which way critical impulses fit and respond to such antinomy. That is, what is the palpable finitude of critical theory? Is critical theory a framework designed out of finitude? Whose finitude? Can we divagate on the infinitude of the critical? How big is such infinitude? Whose infinitude? Who defines such finitude? What constitutes such finitude or the lack thereof? Is it really important or not to figure that out? How can one explore both time and space of such critical framework even if it is ‘finiteless’ or ‘infiniteless’? In which space and time can we explore the what/whose continuity and discontinuity of critical approaches? Are the Modern Western Eurocentric counter dominant traditions completed exhausted? Exploring the (in) finitude of critical theory will allow one to understand what kind of “elements of impotence or weakness” (Gil 1998, 56) it carries, as well as the real colors of space and time “preceding its beginning and its end”

(Gil 1998, 56). That is, knowing fully well that “there is no future without death” (Saramago 2009), and knowing that critical approaches are not dead and very far from that state, I guess I don’t want to ask “what is its future,” but I would state that it is important to understand and examine what actually died or needs to die within the multitude of the critical platform, so a future could be real. To unpack the knots of the involution that our field faces, one has to understand the real limits of critical theory and pedagogy.

One of the fundamental limitations relies on its incapacity to break from the heavy chains of the Western modern Eurocentric epistemological platform. Although critical theories and pedagogies understood fully well that any given (counter)power produces naturally “another space of power” (Gil 1998, 58.9), the truth is that the debates and challenges and battles occurred only within Western modern Eurocentric epistemological agora. Pundits within both dominant and counter-dominant traditions wield arguments based just on a particular Eurocentric framework, that proved to be part of the problem, i.e. the epistemicide (Santos 2014), the curriculum epistemicide (Paraskeva 2016a; 2016b; 2016c; 2017). That is while José Gil (1998, 57) is accurate when he claims that “any power that has territorial frontiers must always cross them to better assure its power,” the truth is that most critical theory and pedagogies repeatedly fail to recognize that a sustainable and just cross of such frontiers will never happen in a sustainable way, if they will not strip themselves from the totalitarian cult of Modern Western Eurocentric epistemological rationale. Critical theory and pedagogies antinomy of power needs to explode with the chains of its coloniality shares (Santos 2007a), a colonial zone that is now paved by such involution(ary) momentum that produces a dangerous ossification of the hypertrophy of theory of any kind, as odd as it might be. I would argue that the (in)finite of critical approaches needed to consciously assume not just such curriculum involution, but also, importantly, its very own ‘skin on the game,’ an involution that by not creating a ‘transformation and tragedy’ (Gil 1999) ended up solidifying the matrix the lethal impact of the colonial zone. Curriculum involution is a current perpetrator of the epistemicide.

What happen to (curriculum) critical theory?

In this sense, and as a way to address such curriculum involution, and as I argued elsewhere (Paraskeva 2011a; 2104; 2017), critical theories and pedagogies needs to decolonize, to de-link. Such process pushes one for an itinerant curriculum theoretical path. Such itinerant move, to challenge the dangerous of a putrefied involution momentum, calls for “exfoliation processes” (Gil 1998, 127–128), a metamorphosis that helps one to understand how the critical and pedagogical impulses unfolds and occupies (or not) certain spaces. In this process of unpeeling, splitting, breaking, inflating, shrinking, paces and paves a ritual that opens the door for an infralanguage that “opens passageways between heterogeneous spaces” (Gil 1998, 139). Those passageways needed to be sentient that there is a huge and rich diverse epistemological vein beyond the Western modern Eurocentric one in which critical theories and pedagogical persist in operating. Such ‘infralanguage’, or as José Gil (1998) argues an infra(sensual)language, explodes out of the clash, touch, wrangle, between theoretical turfs. Critical and pedagogical approaches needed to take advantage of such momentum to challenge the ur-fascism (Eco 2017) and the severe occidentosis facing Modern Western Eurocentric epistemological matrix.

Severe occidentosis

*Diversity is the hallmark of
freedom*

(Al-I-Ahmad 1984, 113).

One of the great consequences and symptoms of such “random regression” (Geiselberger 2017, 10) or “paradoxical time” (Santos 2005), is the emergence of a ferocious “populism” (Mouffe 2005; Laclau 2005; Panizza 2005), that has been able to complexify fascist and extreme right impulses, what Umberto Eco (2017) calls ‘ur-fascism or eternal fascism’. That is the “return of dangerous last century authoritarian forms in different historical circumstances” (Eco 2017, 14). Ur-fascism, or better say, ‘ur-eugenicism’, not only takes advantage of a massive set of unsystematic

regression phenomena, but also triggers a dangerous chain of equivalences (Laclau 2005), due to a short circuit between experiences and expectations (Santos 1999). Such short-circuits paved the way for the emergence of “regressive movements” (Porta 2017, 73). Populism implies the production of populist subjects (Panizza 2005) reinforcing the eugenic hegemony of modern Western Eurocentric ‘abyssal matrix’ (Santos 2014), a matrix that is fertilized by and pollinates curriculum content and form, teacher education and evaluation, thus becoming increasingly cruel and brutal in the sedimentation and development of an overt epistemicide. In fact When right wing parties win, Franco ‘Bifo’ Berardi (2012) argues, “their first preoccupation is to impoverish public schooling and to grow up media conformism [and] the result of the spread of ignorance and conformism [is a] dark blend of techno-financial authoritarianism and aggressive populist action,” a lethal devise aimed to perpetuate a chiralurgical epistemological cleansing (p. 12).

One of the enzymes of such compost of cleansing is what Jalal Al-I-Ahmad (1987) calls Occidentosis, a plague from the West, an illness like tuberculosis “that closely resembles an infestation of weevils” (Al-I-Ahmad 1987, 27). In his (1984) words,

Occidentosis, has two poles or extremes – two ends of one continuum. One pole is the Occident, by which I mean Europe, Soviet Russia, and North America, the developed and industrialized nations that can use machines to turn raw materials into more complex forms that can be marked as goods. The other pole is Asia and Africa, or the backward developing and non-industrialized nations that have been made into consumers of Western goods (p. 27).

Modern Western Eurocentric artillery is not confined just to the military and its massive mechanisms of production and markets, but it is spread through world global terrains, such as “UNESCO, FAO, UN and ECAFE, which constitute the basis for the Occidentosis for all non-Western nations” (Al-I-Ahmad 1987, 30). As a plague, Occidentosis, which started when the West began the production and cleansing of the Other, exhibits

different symptoms in different non-Western nations. Occidentosis is the “aggregate of events in the life, culture, civilization, and mode of thought of a people having no support tradition, no historical continuity, no gradient of transformation, but having only what the machine brings them” (Al-l-Ahmad 1987, 34). It characterizes an era “in which we have not yet acquired the machine, in which we are not yet versed in the mysteries of its structure. Occidentosis characterizes an era in which we not have yet grown familiar with the preliminaries to the machine, the new sciences and technologies. Occidentosis characterizes an era in which the logic of the market place and the movements of oil compel us to buy and consume the machine” (Al-l-Ahmad 1987, 34).

In examining such puzzled ‘mechanosis’ that infects the non-Western and Western abyssal matrix, Jalal Al-l-Ahmad (1987, 35) turns to education to understand the ‘whys’ and ‘hows’ in which non-Western nations failed to build the machine and grow-up Occidentotic. The Iranian society, Jalal Al-l-Ahmad (1987, 112) argues is sustained by an education system that foster the plague, that reinforces occidentosis. Diversity that should be viewed as a “hallmark of freedom” is negatively tainted; the diversity in the way our schools operate is the diversity of wild grasses” (Al-l-Ahmad 1987, 113). Moreover, such occidentosis, is also pumped by “Occidentotic intellectuals” (Al-l-Ahmad 1987, 35), what I called elsewhere (Paraskeva 2016) the sepoys of coloniality. Such sepoys have been instrumental in ‘copy pasting’ the very worst of the Modern Western Eurocentric matrixes in non-Western non-Eurocentric nations an overt example of the real colors of coloniality.

The sepoys of coloniality – so many of them in the academia – are the amplifiers and loudspeakers of a noisy silence about the richness of the very non-Western epistemological perspectives and quite responsible for the fact that “there is no original research, no discovery, no invention, no solution, just these repairman, start-up men, operators of the Western machinery and industrial goods, calculators of the strength of materials, and such absurdities” (Al-l-Ahmad 1987, 115). Education and curriculum are clearly at the very root of such Occidentosis, a pandemic that feeds

an eugenic abyssal matrix and it is oxygenated by ‘the’ abyssal thinking (Santos 2014).

I argue that critical approaches, despite significant conquests, show clear insufficiencies and were incapable of stopping the mass production of ‘occidentotics’ and smashing curriculum ‘mechanotics.’ Some of the insufficiencies that are structural were addressed in the course of the historical processes towards a more just and equal society, education, and curriculum. To keep denying these insufficiencies is to assume a comfortable position, jamming curriculum theory, or what remains of it, in the mud of the involution and regression. Such insufficiencies triggered a *hypertrophía theoricae*, among others: (a) anti-functionalist functionalism, eugenic institutionalism, academicism and Western cult of the scientificity of science, abyssal matrix, exoticizing the other, casteless focus, spiritual vacuity.

We have a duty to fight collectively so that, as José Gil (1998) would say, “critical theory does not become and petrified as a tribal theory”; critical theory is not devoid of infinity and I hope we do not want to be ourselves to embark on the daydream of instituting it. To address such insufficiencies, I argue that we need to be committed to “exfoliation processes” (Gil 1998, 127–128), which situates the complicated conversation (Pinar 2004) into a totally different level. Critical approaches, reflect a combination of interactions with the concrete real(ity), relations “that imply exfoliations” (Gil 1998, 126) morphs, within and beyond the Modern Western Eurocentric cronospace. Such exfoliations will help peeling and heeling specific dogmatic and reductive armoires of the present/past, essential processes, which allows theory to “turn onto” a different just epistemological level of praxis (Gil 1998, 126) fostering what Tibebe (2011) calls “polycentric egalitarian humanism that reflects the recognition and respect of human diversity on the basis of real equality” (p. xix). Exfoliation processes will allow just conditions for de-linking to decolonize, break, and dissolve the modern Western Eurocentric matrix and its uniqueness; it will help the critical platform to be better equipped to challenge eugenic processes of defoliation that erupted right in the first “morning of the Occident in black Africa, that was spangled over with smiles, with cannon

shots, with shining glass beds, a morning of accouchement: the known world was enriching itself by a birth that took place in mire and blood” (Kane 1997, 154).

This might well be a battle of the infinite, a battle for the infinite and within the infinite, yet not an infinite battle. The “infinite is then the possible” (Pessoa 2006, 56), a present possible “as the only reality is the eternal present, the undying now (Pessoa 2006, 47). Critical theories and pedagogies need a new logic towards the utopia of a just world. To do that critical theories need to radically de-link from its own oppressive epistemological Western Eurocentric matrix without renegading it and engage in what I (Paraskeva 2016; 2011) coined as itinerant curriculum theory (hereafter ICT), one that pushes for a non-abysal momentum. ICT is a new conceptual grammar (Jupp 2017) that moves itinerantly within and beyond “(a) the coloniality of power, knowledge, and being; (b) epistemicides, linguicides, abyssality, and the ecology of knowledges; and, (c) poststructuralist hermeneutic itinerancy” producing a new non-abysal alphabet of knowledge (Paraskeva, forthcoming). ICT is thus a way to challenge curriculum epistemicides (Paraskeva 2016; Santos 2014) and implies “to deterritorialize both curriculum and teacher education fields which cannot be done without counteracting linguisticides or epistemological euthanasia” (Moreira 2017, 3; Paraskeva 2011) carried out by the colonial powers in the past (but still going on in the present). In so doing floods the terrain with a language beyond Western Eurocentric linguistic formations, hoping for alternative philosophy of praxis. ICT aims toward “a general epistemology of the impossibility of a general epistemology” (Santos 2007, 67). Sentient that subaltern and marginalized individuals and communities have been oppressed by theory (Smith 1999, 39), ICT implies a

a theorist that is an epistemological radical, an epistemological pariah, who is challenging and challenged by a theoretical path that is inexact yet rigorous; s/he ‘runs away’ from any unfortunate ‘canonology’. Such itinerant theory(ist) provokes (and exists in a midst of) a set of crises, and produces laudable silences. It provokes an abstinence of theoretical uniformity

and stabilization. The theory(ist) is a volcanic chain, who shows a constant lack of equilibrium, is always a stranger in his/her own language. It is not a sole act, however; it is a populated solitude. ICT challenges the sociology of absences and how certain non-Western epistemologies have been rendered as nonexistent; challenges any form of *indeginstoude*; that is, it challenges any form of romanticization of indigenous cultures and knowledges, and it is not framed in any dichotic skeleton of West-rest (Paraskeva 2011, 177–178).

ICT opens the veins of the oppressive Modern Western Eurocentric epistemological canon. It is against any canon (Paraskeva 2011). It is, as Darder (2016) argues, “an epistemology of liberation that can persistently challenge structures of authority, hierarchy, and domination in every aspect of life must be cultivated, nurtured and embodied within the blessed messiness and unwieldy chaos of everyday life within schools and communities” (p. 12). ICT confronts and throws the subject to a permanent unstable question of “what is there to think?” (Paraskeva 2011). ICT pushes one to think in the light of the future as well as to question how “we” can actually claim to really know the things that “we” claim to know, if “we” are not ready specifically to think the unthinkable, to go beyond the unthinkable and master its infinitude (Paraskeva 2016a; 2011). In this sense, ICT is “a theory of change” (Spivak 1988, 3), that goes beyond confrontation as the matrix for change and assumes a commitment to ‘radical co-presence’ (Santos 2014), or, better said, a subaltern radical co-presence towards a non-abysal path. ICT “travels extensively through the ‘other side of the epistemic abyss’ (Moreira 2017, 2). ICT challenges book worship (Tse Tung 2007, 45) and the yoke of writing as *prima facie* condition to the legitimacy of what is knowledge (Smith 1999). In that sense, ICT is an ethical take; it is the subaltern momentum. ICT is people’s theory. It is a clear call against the precariousness of any fixed theoretical position. ICT is “not merely invocation or evocation; it exemplifies how ideas can be added powerfully to the sources of curriculum studies by substantially including Works” (Schubert 2017, 10). Above and beyond

What happen to (curriculum) critical theory?

the Modern Western Eurocentric epistemological dominant and counter-dominant traditions.

An itinerant curriculum theory is inherently “an exfoliation” (Gil 1998, 127) metamorphosis, a sill of infinite mourning’s (Couto 2008, 105), an anti and post “mechanotic” (Al-l-Ahmad 1987, 31) momentum that will seek to create “a powder, gentle, maneuverable, and capable of blowing up men without killing them, a powder that, in vicious service, will generate a life, and from the exploded men, will be born the infinite men that are inside him” (Couto 2008, 68). ICT is a “new form of political affirmation grounded a global *epistemological* visions and interests to be favored and courses of action to be followed that are sustained in people’s history” (Popkewitz 1978, 28). In this regard, an itinerant theoretical path without floodgates because the best sentinel is always to have no floodgates (Couto 2008). In so doing the itinerant curriculum theory honors a legacy of accomplishments and frustrations, understanding that de-linking will always be to make theory, a just theory. To delink and decolonize, while honoring the legacy of the critical path taking it into a different level, it is also a decolonial attempt to do critical theory (Kellner 1989, 2). In so doing an itinerant curriculum theory re-thinks utopianism. While it is “in the nature of utopia not to be realized” (Santos 1995, 481), such new logic needs to be de-linked from coloniality matrix and decolonize it as well. Utopian’s legitimacy relies on a “new epistemology and psychology, which resides on the virtual archeology of the present” (Santos 1995, 481). This implies moving from traditional hegemonic and counter-hegemonic utopian frameworks and engage in what Santos (1995) defines as “heteretopia”:

Rather than the invention of a place elsewhere or nowhere, I propose a radical displacement within the same place: ours. From orthotopia to heretotopia, from the center to the margin. The purpose of this displacement is to allow a telescopic vision of the center and a microscopic vision of what the center is led to reject, in order to reproduce credibility as the center (Santos 1995, 481).

Such heterotopia is different. It implies processes of de-linking from coloniality and modernity, decolonize it; it responds to Jürgen Habermas (1981) challenge of modernity as an incomplete project with a commitment to decolonize it.

Our task, is not to “shoot the utopist” (Santos 1995) or the utopia that inhabits not just within us, but also bubbles out of the debris of modernity. As educational scholars our task is to de-link and decolonize it, a crucial commitment towards a ruthless critique of every existent epistemology as a sine qua non condition for a just curriculum theory.

References

- Ahmad, A. 2008. *In theory. Classes, nations, literatures*. London: Verso.
- AI-I-Ahmad, J. 1984. *Occidentosis. A plague from the West*. Iran: Mizan Press.
- Amin, S. 2008. *The world we wish to see. Revolutionary objectives in the twenty-first century*. New York: Monthly Review Press.
- Amin, S. 2009. *Eurocentrism. Modernity, religion and democracy. A critique of eurocentrism and culturalism*. New York: Monthly Review Press.
- Anderson, P. 1998. *The origins of postmodernity*. New York: Verso.
- Anderson, P. 2003. *The Indian ideology*. London: Verso.
- Apple, M. & Weis, L. (Eds) 1983. *Ideology and the practice of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Arato, A. & Gebhardt, E. (Eds) 1985. *The essential Frankfurt school reader*. New York: Continuum.
- Battiste, M. 2002. *Indigenous knowledge and pedagogy in the first nations education. A literature review with recommendations*. Ottawa. Canada: Indian and Northern Affairs.
- Bauman, Z. 1998. *Globalization. The human consequences*. London: Blackwell Publishers.
- Berardi "Bifo", F. 2012. *The uprising. On poetry and finance*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Best, S. & Kellner, D. 2001. *The postmodern turn. Science, technology and cultural studies in the third millennium*. New York: The Guilford Press.
- Carlson, D. & Apple, M. 1998. *Power, knowledge, pedagogy*. Boulder: Westview Press.
- Couto, M. 2008. *Terra Sonambula*. Lisboa: Leya.
- Darder, A. 2011. *A dissident voice. Essays on culture, pedagogy and power*. New York: Peter Lang.
- Darder, A. 2012. *Culture and power in the classroom. Educational foundations for the schooling of bicultural studies*. Boulder: Paradigm.
- Darder, A. & Torres, R. 2004. *After race. Racism after multiculturalism*. New York: New York University Press.
- Darder, A., Mayo, P. & Paraskeva, J. 2016. *The internationalization of critical pedagogy. An introduction*. In A. Darder, P. Mayo & J. Paraskeva (Eds) *International critical pedagogy reader*. New York: Routledge, 1-14.

- Dean, J. 2017. The actuality of revolution. *Socialist Register* 53, 1–24.
- Doll, W. 1993. *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Dussel, E. 2013. *Ethics of liberation: in the age of globalization and exclusion*. Edited by Alejandro Vallega. Traducido por Eduardo Mendieta, Nelson Maldonado-Torres, Yolanda Angulo y Camilo Pérez Bustillo. Durham: Duke University Press.
- Eagleton, T. 1991. *Ideology: an introduction*. London: Verso.
- Eagleton, T. 2003. *After theory*. New York: Basic Books.
- Eco, U. 2017. *Como reconhecer o Fascismo. Da Diferença Entre Migrações e Emigrações*. Lisboa: Antropos.
- Ellsworth, E. 1989. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review* 59 (3), 297–324.
- Fanon, F. 1963. *The wretched of the Earth*. New York: Grove Press.
- Fanon, F. 1967. *Black skin white mask*. Grove Press.
- Flannery, K. & Marcus, J. 2012. *The creation of inequality: how our prehistoric ancestors set the stage for monarchy, slavery, and empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fraser, N. 1997. *Justice interrupts. Critical reflections on the postsocialist condition*. New York: Routledge.
- Fraser, N. 2003. Social justice in the age of identity politics. Redistribution, recognition and participation. In N. Fraser & A. Honneth. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. New York: Verso, 7–109.
- Freire, P. 1990. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gil, J. 1998. *Metamorphoses of the body*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Gil, J. 2009. *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água
- Geiselberger, H. 2017. *O grande retrocesso. Um debate internacional sobre as grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Objectiva.
- Giroux, H. 1981. *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. 1992. *Border crossings*. New York: Routledge.
- Giroux, H. 1996. *Towards a postmodern pedagogy*. In L. Cahoone (Ed.) *From modernism to postmodernism. An anthology*. Oxford: Blackwell Publishers, 687–697.
- Giroux, H. 2011. *On critical pedagogy*. New York: Continuum.

What happen to (curriculum) critical theory?

- Gramsci, A. 1971. Antonio Gramsci: selections from the prison notebooks. Edited by Q. Hoare & G. Smith. New York: International Publishers.
- Grosfoguel, R. 2010. Epistemic Islamophobia. Colonial social sciences. Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge VIII, 2, 29–39.
- Grosfoguel, R. 2011. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World 1 (1), 1–38.
- Habermas, J. 1981. Modernity versus postmodernity. New German Critique 22, 3–14.
- Hall, I. 2017. Narendra Modi and India's normative power. International Affairs 23 (1), 113–131.
- Harding, S. 2008. Sciences from bellow. Feminisms, postcolonialities and modernities. Durham: Duke University Press.
- Harvey, D. 2016. Senior Loeb Scholar Lecture. Harvard University. Graduate School of Design. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=pm_UgX--ef8&t=927s
- Held, D. 1980. Introduction to critical theory. From Horkheimer to Habermas. Berkeley: University of California Press.
- Horkheimer, M. 1989. Critical theory. New York: Continuum.
- Jameson, F. 1984. Postmodernism or the cultural logic of late capitalism. Durham: Duke University Press.
- Jameson, F. 1991. Postmodernism or the cultural logic of capitalism. Durham: Duke University Press
- Jameson, F. 2014. The American utopia. Graduate Center, CUNY, November 2017, Recuperado de www.youtube.com/watch?v=MNVK0X40ZAO&t=837s
- Jameson, F. 2016. American utopia. Dual power and the universal army. New York: Verso.
- Jessop, B. 2017. The organic crisis of the British state: putting Brexit in its place. Globalizations 14 (1), 133–141.
- Jones, H. 2013. Theory, history, context. In S. Malpas & P. Wake (Eds) The Routledge companion to critical and cultural theory. New York: Routledge, 3–11.
- Kane, C. H. 1997. Education and an instrument of cultural defoliation. In M. Rahema & V. Bawtree (Eds) The post-development reader. London: ZED Books, 154–156.

- Kellner, D. 1989. *Critical theory, Marxism and modernity*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Klein, N. 2017. No podemos ganar a los nacionalistas siendo mejores nacionalistas que ellos. *El Diario.es*. Recuperado de Nov. 2017 www.eldiario.es.
- Kliebart, H. 1995. *The struggle for the American curriculum: 1893–1958*. New York: Routledge.
- Krastev, I. 2017. Futuros maioritarios. In H. Ginselberger (Ed.) *O grande retrocesso. Um debate internacional sobre as grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Objectiva, 119–135.
- Laclau, E. 2005. Populism: what's in a name? En F. Panizza (Ed.) *Populism and the mirror of democracy*. New York: VERSO, 32–49.
- Franca, L. 2000. *The Soal hoax. The sham that shook the academy*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Liston, D. & Zeichner, K. 1987. Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education* 169, 117–137.
- Lukacs, G. 2009. *Lenin: a study in the unity of his thought*. London: Verso.
- Lukacs, G. 2011. Life and work. In F. Mulhern (Ed.) *Lives on the left. A group portrait*. London: Verso, 3–13.
- Liotard, J. F. 1984. *The postmodern condition. A report on knowledge*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Liotard, J. 1993. *The postmodern explained*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Macedo, D. 2000. *Chomsky on miseducation*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Maldonado-Torres, N. 2003. *Imperio y colonialidad del Ser*. Paper presented at the Annual Meeting of the Latin American Studies Association in Dallas, Texas, March 29, 1–24.
- Maldonado-Torres, N. 2008. *Against war: views from the underside of modernity*. Durham: Duke University Press.
- Marx, K. & Engels, F. 2012. *The Communist Manifesto. A modern edition*. New York: Verso.
- McCarthy, C. 1988. *The uses of culture*. New York: Routledge.
- Memmi, A. 1981. *The colonizer and the colonized*. Boston: Beacon Press.
- Mennell, S. 2009. Globalization and Americanization. In B. Turner (Ed.) *The Routledge international handbook of globalization studies*. New York: Routledge, 554–568.

What happen to (curriculum) critical theory?

- Milanovic, B., Lindert, P. & Williamson, D. 2007. Measuring ancient inequality. National Bureau of Economic Research, Working Paper N w13550, Recuperado de Feb 2016. Recuperado de www.nber.org
- Mignolo, W. 2004. Globalization, civilization processes and the relocation of cultures. In F. Jameson & M. Miyoshi (Eds) *The cultures of globalization*. Durham: Duke University Press, 32–53.
- Mouffe, C. 2005. ‘The end of politics’ and the challenge of right wing populism. In F. Panizza (Ed.) *Populism and the mirror of democracy*. New York: VERSO, 50–71.
- Muthu, S. 2003. *Enlightenment against empire*. Princeton: Princeton University Press.
- Ondjaki 1992. A utopia é um lugar perto da linha do horizonte. In Pepetela, A. *Geração da utopia*. Lisboa: Leya, 9–14.
- Panizza, F. 2005. Introduction. *Populism and the mirror of democracy*. In F. Panizza (Ed.) *Populism and the Mirror of Democracy*. New York: Verso, 1–31.
- Paraskeva, J. 2007a. *Ideologia, cultura e currículo*. Lisboa: Didatica Editora.
- Paraskeva, J. 2007b. Continuidades e descontinuidades e silêncios. Por uma desterritorialização da teoria curricular. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, (ANPED), Brasil: Caxambu.
- Paraskeva, J. 2011a. *Conflicts curriculum theory. Challenging hegemonic epistemologies*. New York: Palgrave.
- Paraskeva, J. 2011b. *Nova teoria curricular*. Lisboa: Edicoes Pedago.
- Paraskeva, J. 2013. Schools rituals as counter hegemonic performance. *Policy Futures in Education* 11 (4), 484–493.
- Paraskeva, J. 2014. *Conflicts curriculum theory. Challenging hegemonic epistemologies*. New York: Palgrave (upgrade paper back edition).
- Paraskeva, J. 2016a. *Curriculum epistemicides*. New York: Routledge.
- Paraskeva, J. 2016b. The curriculum: whose internationalization? In J. Paraskeva (Ed) *Curriculum: whose internationalization*. New York: Peter Lang, 1–10.
- Paraskeva, J. 2016c. Opening up curriculum canon to democratize democracy. In J. Paraskeva & S. Steingerg (Eds) *Curriculum: decanonizing the field*. New York: Peter Lang, 3–38.
- Paraskeva, J. 2016d. *Brutti, sporchi and cattivi. Towards a non-abysal curriculum*. *Revista Tempos e Espacos em Educacao* 9 (18), 75–90.
- Paraskeva, J. 2017. *Towards a just curriculum theory. The epistemicide*. New York: Routledge.

- Paraskeva, J. & Torres Santomé, J. 2012. Poring old wine into new ideological bottles: globalisms and the rebooting of mankind's revolution. In J. Paraskeva & J. Torres Santomé (Eds) *Globalisms and power. Iberian educational and curriculum policies*. New York: Peter Lang, vii–xxii.
- Paris, J. 2002. The end of utopia. *Peace Review* 12 (2), 175–181.
- Pedroni, T. 2002. Can post structuralism and neo-Marxist approaches be joined? Building compositive approaches in critical educational Theory and Research. Unpublished Paper, 2–6.
- Pepetela, A. 1992. *Geração da utopia*. Lisboa: Leya.
- Pessoa, F. 2006. *Textos filosóficos, Volume II*. Lisboa: Nova Ática.
- Pinar, W. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. 1995. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. 1978. The structure of scientific revolution. Values and visions of a social order. *Theory and Research in Social Education* 11 (9), 20–39.
- Porta, D. D. 2014. Política progressista e políticas regressiva no neoliberalismo tardio. In H. Ginselberger (Ed.) *O grande retrocesso. Um debate internacional sobre as grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Objectiva, 63–81.
- Poster, M. 1989. *Critical theory and poststructuralism. In Search of a context*. Ithaca: Cornell University Press.
- Quijano, A. 1992. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In H. Bonilla (Ed.) *Los conquistadores*. Bogotá: Tercer Mundo, 437–447.
- Quijano, A. 2000. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research* 6 (2), 342–386.
- Santos, B. 1995. *Towards a new commonsense*. New York: Routledge.
- Santos, B. 1997. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. 1999. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista crítica de ciências sociais* 54, Junho, 197–215.
- Santos, B. 2004. *A gramática do tempo*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. 2005. *Democratizing democracy. Beyond the liberal democratic cannon*. London: Verso.
- Santos, B. 2007a. *Another knowledge is possible*. London: Verso.
- Santos, B. 2007b. Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges, *Review XXX* (1), 45–89.

What happen to (curriculum) critical theory?

- Santos, B. 2009. If God were a human rights activist: human rights and the challenge of political theologies. Is humanity enough? *The Secular Theology of Human Rights*, 1, Law, Social Justice and Global Development. Recuperado de www.go.warwick.ac.uk/elj/lgd/2009_1/santos.
- Santos, B. 2014. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm.
- Santos, B., Nunes, J. & Meneses, M. 2007. Open up the canon of knowledge and recognition of difference. In B. Santos (Ed.) *Another knowledge is possible*. London: Verso, ix–lxii.
- Saramago, J. 2009. *Death with interruptions*. Orlando: Houghton & Mifflin Harcourt Publishing.
- Schubert, W. 1980. *Curriculum books. The first eighty years*. Landham: University Press of America.
- Shari'ati, A. 1980. *Marxism and other Western fallacies. An Islamic critique*. Leicestershire: Islamic Foundation Press.
- Sloterdijk, P. 1988. *The critique of cynical reason*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Smith, A. 2017. School district votes to bring back paddling for disobedient students. Do you support this? American Web Media. Recuperado de Nov 27, 2017 americanoverlook.com/school-district-votes-to-bring-back-paddling-for-disobedient-students-do-you-support-this-3.
- Smith, L. 1999. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Sokal, A. 1996a. A physicist experiments with cultural studies. *Lingua Franca*, May/June. Recuperado de linguafranca.mirror.theinfo.org.
- Sokal, A. 1996b. The Sokal hoax a forum. *Lingua Franca*, July/Aug. Recuperado de linguafranca.mirror.theinfo.org.
- Steger, M. 2002. *Globalism: the new market ideology*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Steger, M. 2005. *Globalism: market ideology meets terrorism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Steger, M. 2009. Political ideologies and social imaginaries in a global age. *Global Justice: Theory and Practice Rhetoric* 29 (2), 1–17.
- Strange, S. 1996. *The retreat of the state: the definition of power in the world economy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Streeck, W. 2014. How will capitalism end? *New Left Review* 87, 35–64.
- Thernborn, G. 2010. *From Marxism to post-Marxism?* London: Verso.

- Tibebu, T. 2011. *Hegel and the third world*. New York: Syracuse University Press.
- Todorova, M. 1997. *Imagining the Balkans*. Oxford: Oxford University Press.
- Varoufakis, Y. 2011. *The global minotaur: America, the true origins of the financial crisis and the future of the world economy*. London: Zed Books.
- Walsh, C. 2012. 'Other' knowledges, 'other' critiques, reflections on the politics and practices of philosophy and decoloniality in the other America. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1 (3), 11–27.
- Watkins, W. 2001. *The white architects of black education*. New York: Teachers College Press.
- Wexler, P. 1976. *The sociology of education: beyond inequality*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill.
- Wexler, P. 1987. *Social analysis of culture. After the new sociology*. Boston: Routledge & Kegan and Paul.
- Wolf, N. 2007. *The end of America: letter of warning to a young patriot*. White River: Chelsea Green Publishing Company.
- Žižek, S. 2008. Tolerance as an ideological category. *Critical Inquiry* 34, 660–682.

Osa II
Opetussuunnitelmapolitiikan
historiallisia ja ajankohtaisia
painotuksia

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle

Eeva-Leena Onnismaa & Maiju Paananen

SUOMESSA VARHAISKASVATUSTA ON tarkasteltu pitkään lähinnä työvoima- ja perhepoliittisista tavoitteista käsin. Siksi toimialaa ei juurikaan ole tutkittu opetussuunnitelmatutkimuksen kehikossa. Toimintaa on kuitenkin ohjattu valtakunnallisilla dokumenteilla, joita kontekstista riippuen on kutsuttu kasvatustavoitteiksi, opetus-, toiminta- tai varhaiskasvatussuunnitelmiksi tai niiden perusteiksi. Tarkastellulla ajanjaksolla ohjausdokumenteissa on tunnistettavissa erilaisia opetussuunnitelmaideologioita, mutta lapsesta käsin lähtevän suunnittelun traditio – koulun kontekstissa oppijakeskeinen ideologia – näyttäisi painottuvan. Tämän lisäksi yhteiskunnallinen ulottuvuus erottuu vahvana tarkastellun ajanjakson suunnitelmateksteissä.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 189–220.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Johdanto

Viime vuosikymmeninä globalisaation mukanaan tuomat sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset muutokset ovat muuttaneet myös koulutuspolitiikan diskursseja. Opetussuunnitelmia analysoimalla voidaan tarkastella yhteiskunnassa ja jollakin sen osa-alueella kulloinkin vallitsevia kulttuurisia käsityksiä maailmasta. Opetussuunnitelmat heijastavat yleisesti arvossa pidettyjä käsityksiä ja sisältävät vallitsevia käsityksiä tavoiteltavasta yhteiskunnasta ja yksilön ominaisuuksista. Nämä käsitykset esitetään kuitenkin usein opetussuunnitelmissa luonnollisina, neutraaleina kuvauksina ja ne saavat totuuden ilmiasun (Apple 2004). Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kieli ei kuitenkaan ole neutraalia kuvausta, vaan se rakentaa todellisuutta (Berger & Luckmann 1967) ja heijastaa ajasta ja paikasta riippuvaisia taustaoletuksia. Siksi varhaiskasvatuksen ohjaavien asiakirjojen analyttinen tarkastelu on tärkeää.

Tarkastelemme opetussuunnitelmaa, tässä tapauksessa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* -asiakirjaa¹, historiallisen, kulttuurisen ja sosiaalisen muovautumisprosessin kautta rakentuneena dokumenttina. Jotta voimme ymmärtää nykyisiä varhaiskasvatussuunnitelmadokumentteja, on tarpeen ymmärtää varhaiskasvatuksen suunnittelutradition historiallista muotoutumista suomalaisessa kontekstissa. Tarkastelemme varhaiskasvatuksen sisältöä linjaavia asiakirjoja Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Tarkastelun kohteeksi valittiin kaikki keskeiset kansallisella tasolla varhaiskasvatuksen sisältöä ohjanneet asiakirjat 1970-luvulta tähän päivään. Lähemmän tarkastelun kohteeksi valittiin yhteensä 12 asiakirjaa.

Opetussuunnitelma-asiakirjoja ja niissä tapahtuvia muutoksia tarkastelemalla on mahdollista tehdä näkyväksi oletuksia, joita liitämme kasvatukseen ja sen tehtävään yhteiskunnassa. Ainoastaan silloin, kun nämä oletukset on tehty näkyviksi, ne voivat olla myös demokraattisen keskustelun ja arvioinnin kohteena. Apuna tarkastelussa käytämme Schiron (2013) käsitteellistä jaottelua. Tässä jaottelussa opetussuunnitelmista voidaan erottaa keskenään kamppailevia opetussuunnitelmaideologioita. Ope-

¹ Opetushallitus antoi määräyksen uusista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 19.12.2018. Perusteet uudistettiin vastaamaan uutta varhaiskasvatustalakea, joskin muutokset 2016 julkaistuun edelliseen perusteasiakirjaan olivat teknislouontaisia. Selvyden vuoksi viittaamme tekstissä useimmiten molempiin asiakirjoihin.

tussuunnitelmaideoologioilla Schiro (2013) viittaa opetussuunnitelmaa koskeviin ajattelutapojen kokoelmiin, jotka koostuvat uskomuksiimme siitä, mikä on sitä tietosisältöä, jota kasvatustieteessä kuten koulussa tai varhaiskasvatuksessa tulisi oppia, millainen on lapsikäsitteemme, millaista on oppiminen kyseisessä kasvatustieteessä, mikä on aikuisen rooli oppimisprosessissa, ja miten arvioinnin tulisi tapahtua. Schiron (2013) mukaan voimme tunnistaa vähintään neljä opetussuunnitelmaideologiaa. Nämä neljä opetussuunnitelmaideologiaa ovat yhteiskuntarelevanssia painottava sosiaalisen tehokkuuden ideologia, tieteenalalähtöinen ideologia, oppijakeskeinen ideologia ja yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivä sosiaalisen rekonstruktion ideologia. Niistä kukin sisältää käsityksen siitä, mitä kasvatuksen ja koulutuksen järjestelmissä olisi syytä oppia, millaisia lapset ovat ja miten heitä tulisi arvioida (Schiro 2013).

Tehokkuuden ideologia määrittää kasvatuksen ensisijaiseksi tehtäväksi yhteiskunnan tarpeisiin vastaamisen tuottamalla koulutusjärjestelmän kautta työelämässä tarvittavia taitoja. Opettajan tehtävänä on löytää tehokkaimmat tavat tiedon opettamiseen. Tieteenalalähtöinen ideologia puolestaan lähtee ajatuksesta, jonka mukaan tieteen kentällä kehittyneet tieteenalat sisältävät ymmärryksen niistä perustiedoista, joita ihmisen tulee omaksua. Oppijakeskeisessä ideologiassa taas korostetaan yksilöllisyyttä. Niin ikään luovuus, itseilmaisu ja aktiivisuus, spontaanisuus ja kokemusellisuus ovat avainasemassa. Lapsen kyvyt ja valmiudet nähdään sisäsyntyisinä ja koulutusjärjestelmän tavoitteena onkin tuon kyvykkyyden ja potentiaalain täyden kukoistuksen mahdollistaminen. Opettaminen ja oppiminen nähdään tällöin yksilöiden yhteisinä tutkimusmatkoina. Sosiaalisen rekonstruktion ideologian johtoajatuksena puolestaan on se, että yhteiskunnassa on ongelmia – esimerkiksi eriarvoisuutta –, jotka vaativat ratkaisuja. Koulutuksen tulee kyetä ensinnäkin kuvittelemaan, millainen toivottu sosiaalisesti oikeudenmukainen yhteiskunta olisi. Toiseksi koulutuksen tehtävä on tämän ihanteen toteuttaminen. (Schiro 2013.) Näiden neljän ideologian välinen kamppailu aiheuttaa jännittyneisyyttä kasvatusta ja koulutusta koskevaan keskusteluun. Olemme käyttäneet Schiron jaottelua soveltaen ja tulkiten sitä suomalaisen varhaiskasvatuksen kon-

tekstissa. Tästä syystä kutsumme esimerkiksi oppijakeskeistä ideologiaa lapsikeskeiseksi ideologiaksi.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatraditio on melko nuori, kun sitä verrataan peruskoulun ja sitä edeltäneen kansakoulun opetussuunnitelmatraditioon. Myös varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatutkimus ollut Suomessa vähäistä, lähinnä Turusen (2008) esiopetuksen opetussuunnitelmia käsitellyt diskurssianalyttinen väitöstutkimus edustaa tätä tutkimuskenttää. (Ks. Turunen 2011.) Opetussuunnitelmien tarkasteleminen laajemmin opetussuunnitelmatutkimuksen (Curriculum Studies, ks. Autio, Hakala & Kujala 2017) viitekehyksessä on näin ollen varhaiskasvatuksessa vielä melko uutta.

Ensimmäinen *Opetushallituksen laatima varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* -asiakirja valmistui vuonna 2016. Se otettiin käyttöön syksyllä 2017 ja päivitettiin pääosin teknisillä muutoksilla syksyllä 2018 vastaamaan lainsäädännössä tapahtuneita muutoksia esimerkiksi henkilöstön ammattinimikkeiden osalta. Osalle suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää, kuusivuotiaiden esiopetukselle, oli luotu säädökselliset puitteet jo vuosituhanen vaihteessa liittämällä esiopetus perusopetuslakiin. Ensimmäiset Opetushallituksen laatimat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet valmistuivat vuonna 2000.

Varhaiskasvatustilanne (2018) edellyttää päiväkodeissa opettajan yhteistyössä muun henkilöstön ja lapsen huoltajien kanssa jokaiselle lapselle laatimaa henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat muodostavatkin varhaiskasvatuksen pedagogisessa suunnittelussa uuden lakisääteisen suunnitelmatason. Näitä lapsikohtaisia suunnitelmia ovat tarkastelleet esimerkiksi Alasuutari ja Karila (2010) sekä Heiskanen, Alasuutari ja Vehkakoski (2018). Tässä artikkelissa keskitymme kuitenkin kansallisen tason suunnitelmiin.

Selvitämme aluksi suomalaisen varhaiskasvatuksen rakennetekijöitä ja käsitteistöä, minkä jälkeen tarkastelemme sitä, millaisten vaiheiden kautta on tultu nykytilanteeseen. Kuvaamme myös järjestelmän kehittymisen eri vaiheissa tehtyjä hallinnollisia ratkaisuja ja järjestelmässä vallinneita jännitteitä. Esittelemme keskeiset valtakunnalliset ohjaavat asiakirjat, joiden avulla on linjattu päivähoiton, varhaiskasvatuksen (vuodesta 2013 alkaen)

ja varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen kuuluvan kuusivuotiaiden esiopetuksen kasvatuksellista ja opetuksellista sisältöä 1970-, 1980-, 1990-luvuilla ja 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä.

Historiakatsauksen jälkeen siirrymme kuvaamaan varhaiskasvatuksen kansallisten ohjausdokumenttien nykytilaa Suomessa ja analysoimme *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* ja *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* -dokumentteja. Lopuksi pohdimme sitä, millä tavoin hallinnolliset ja muut jännitteet ovat 1970-luvulta tähän päivään edettäessä muovanneet varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen linjaamista, toisin sanoen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatraditiota. Edelleen pohdimme, mihin suuntaan uusimmat ohjaavat dokumentit ovat suuntaamassa varhaiskasvatuksen kehittämistä.

Lastentarhoista päivähoitoon ja päivähoidosta varhaiskasvatukseen

Suomessa varhaiskasvatus on ollut jälleen osa koulutusjärjestelmää vuodesta 2013 alkaen. Lastentarhat kuuluivat kouluhallinnon alaisuuteen vuoteen 1924 asti, jolloin ne siirrettiin sosiaaliministeriön valvontaan. Siirto tehtiin tuolloin ilman laajempaa periaatteellista keskustelua (Lujala 2007, 193–199; Meretniemi 2015, 305), mutta näkemyserot nousivat keskusteluun, kun lakia lastentarhojen valtionavusta (1296/1927) käsiteltiin eduskunnassa. Opetusministerin todettua lastentarhojen siirron sosiaali-toimeen olleen erehdys hän sai vastaansa sosiaalihuollon edustajat, joiden mukaan lastentarhat kuuluvat ennen kaikkea sosiaaliseen huoltotoimintaan. Valtionavun ehdoksi tuli kuitenkin se, että opettajilla oli lastentarhanopettajan koulutus. (Hänninen & Valli 1986, 135, 139–140; Laki lastentarhain valtionavusta 1296/1927; Lujala 2007, 199–207.) Lastentarhat toimivat ilman omaa lainsäädäntöä vuoteen 1973 saakka, jolloin laki lasten päivähoidosta (36/1973) yhdisti lastentarhat ja alle kolmevuotiaille tarkoitettut seimet päiväkotinimikkeen alle ja kytki toimialan sosiaalihuoltoon. Myös sen jälkeen, kun päivähoidolle oli saatu oma lainsäädäntö, sitä hallinnoitiin yhä sosiaalihuollon osana.

Valtakunnallisesti päivähoito kuului sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen ja paikallisesti sosiaalilautakuntien. Ennen vuotta 1992 valtakunnallinen ohjaus oli muodostunut lähinnä Sosiaalihallituksen yleiskirjeistä ja muista julkaisuista, joista osa on rinnastettavissa opetus- tai toimintasuunnitelman perusteisiin. Tämän jälkeen varhaiskasvatuksen ohjaus oli Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskuksen STAKESin (sittemmin Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL) tehtäväkenttää ja ohjaavat tekstit olivat statukseltaan suosituksia. Vuoden 2015 lakiuudistuksen jälkeen varhaiskasvatusta koskevien ohjaavien asiakirjojen laadinta tuli Opetushallituksen tehtäväksi. Näin ollen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016* ja päivitetty versio *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* ovat normiasiakirjoja samalla tavalla kuin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Päivähoitolain voimaantulon (1973) jälkeen henkilöstö muodostui edelleen valtaosaltaan lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneista. Päiväkotien pedagogiikka perustuikin pitkään fröbeliläisen lastentarhapedagogiikan traditioon ja lastentarhanopettajakoulutuksen sisältöihin. Varhaiskasvatuksen tutkimus lisääntyi voimakkaasti 1990-luvulta lähtien, jolloin lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistoihin muun opettajakoulutuksen yhteyteen. Työvoima-, perhe- ja tasa-arvopoliittiset tavoitteet olivat kuitenkin yhä järjestelmän kehittämisen ensisijaiset lähtökohdat. Tuolloin vauhdittui myös henkilöstörakenteen vähittäinen muotoutuminen kohti 2010-luvun tilannetta, jossa sosiaali- ja terveysalan koulutuksen suorittaneita, lähihoitajia ja sosionomeja, alkoi olla henkilöstössä enemmän kuin lastentarhanopettajan (vuodesta 2018 alkaen varhaiskasvatuksen opettaja) koulutuksen suorittaneita (Alila ym. 2014; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017).

Vuosituhanen alussa Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista määritteli varhaiskasvatuksen osaksi elinikäistä oppimista, mutta sen kehittäminen linjattiin sosiaalialan osaamiskeskusten tehtäväksi (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 22–25). Hallinnon siirto oli kuitenkin käynnistynyt jo 1990-luvulla osan kunnista siirrettyä vapaakuntakokeilun nojalla varhaiskasvatuksen hallinnon pois sosiaalitoimesta. Vuonna 2001 hallitus esitti (HE 124/2001 vp) kunnille

vapautta päättää päivähoidon hallinnosta. Sosiaalialan toimijoiden vastustuksesta huolimatta lainmuutos tuli voimaan, tosin määräaikaisena aikavälille 1.8.2003–31.7.2008. Yli puolet kunnista oli jo tehnyt päätöksen hallinnon siirrosta siinä vaiheessa, kun selvityshenkilöt (Petäjäniemi & Pokki 2010) esittivät siirtoa koskemaan myös valtionhallintoa.

Järjestelmä siirrettiin vuoden 2013 alusta sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Tuolloin myös varhaiskasvatus -termi (*early childhood education and care*) otettiin virallisesti käyttöön. Tätä ennen kysymys hallinnonalasta oli tuottanut jännitteitä alle kouluikäisten lasten institutionaalisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnitteluun ja toteutukseen vuosikymmenien ajan. Puhakan (2002, 187–188) mukaan epäselvyys varhaiskasvatuksen hallinnonalasta hidasti merkittävästi myös kuusivuotiaiden esiopetusta koskevaa päätöksentekoa.

Opetushallintoon siirron jälkeen alettiin valmistella lakiuudistusta, jossa työvoima- ja perhepoliittisen päivähoitolain tilalle luotiin varhaiskasvatustilain (580/2015). Vuonna 2015 voimaan tullessa laissa painopistettä siirrettiin lapsen oikeuksiin, ja varhaiskasvatukselle asetettiin pedagogiset tavoitteet. Vuonna 2018 lakireformia viimeisteltiin muun muassa henkilöstörakennetta koskevilla tarkennuksilla. Lakireformin viimeisin vaihe edellytti myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016* -asiakirjan muokkaamista niiltä osin kuin esimerkiksi käytettyihin käsitteisiin tai nimikkeisiin oli tullut muutoksia.

Riippumatta siitä, että lainsäädännöllisesti ennen vuotta 2013 kysymys oli lähinnä sosiaalihuollollisesta perhepalvelusta, päivähoito-termin rinnalla alkoi vähitellen 1990-luvun kuluessa esiintyä varhaiskasvatus -nimike. Esimerkiksi STAKESin oppaissa ja raporteissa puhuttiin jo varsin yleisesti varhaiskasvatuksesta. Tämä oli todennäköisesti heijastusta kansainvälisistä trendeistä, joissa varhaiskasvatus alkoi saada enemmän huomiota muun muassa kansainvälisten organisaatioiden kuten Maailmanpankin, OECD:n ja UNICEFin agendalla (Mahon 2016; Paananen 2017; Penn 2011). Käsitteiden käyttö oli kuitenkin – ja on usein edelleen – horjuvaa. Käsitteiden määrittelyn keskeneräisyys näkyy esimerkiksi varhaiskasvatustilain (580/2018). Laissa varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja

hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Määritelmän jälkeen lakitekstissä todetaan yksinkertaisesti, että jäljempänä laissa lasten päivähoidolla tarkoitetaan varhaiskasvatusta. Päivähoitoa ja varhaiskasvatusta käytetään myös mediassa ja arkikeskustelussa usein toistensa synonyymeina, toisinaan niiden välillä nähdään vähintään painotuksellinen ero. Tässä tekstissä käytämme asiayhteydestä riippuen kumpaakin termiä pyrkien säilyttämään ymmärryksen termien eroista. Voidaan myös puhua ”päivähoidon varhaiskasvatuksesta” silloin, kun viitataan lakisääteisen päivähoiton kasvatukselliseen tehtävään, joka lisättiin päivähoitolakiin 1980-luvun alussa. Varhaiskasvatuksesta puhuessamme viittaamme pääosin päiväkotien toimintaan.

Päivähoitoon sisältyvän varhaiskasvatuksen ohjaus 1970-luvulla

Lastentarhatoiminnassa ja 1970-luvulla luodussa päivähoitojärjestelmässä on kartettu puhumista opetussuunnitelmista, niiden sijaan on puhuttu esimerkiksi toimintasuunnitelmista tai ”pedagogisista ohjelmista” (Niikko 2001, 42). Päivähoidolle alettiin valmistella kasvatustavoitteita vasta päivähoitolain voimaantulon jälkeen Sosiaalihallituksen asettamalla työryhmällä, varsinaiset kasvatustavoitteet valmistuivat kuitenkin vasta 1980-luvun alussa. Muistion saaman palautteen pohjalta laadittiin kaksi ohjaavaa tekstiä: *Iloiset toimintatuokiot* (Sosiaalihallitus 1975a) ja *Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat* (Sosiaalihallitus 1975b). Molempien laadinnassa hyödynnettiin vuosikymmenen alussa käynnistetyn esikoulukokeilun opetussuunnitelmaa ja muuta materiaalia sekä peruskoulun alkukasvatuksen yleistavoitemuistiota (Kouluhallitus 1974).

Iloiset toimintatuokiot ja *Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat* sisälsivät kumpikin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden tarkat kuvaukset jaoteltuina lapsen kehityksen osa-alueisiin. Iloisissa toimintatuokioissa yleisenä tavoitteena oli kehittää ”lapsen fyysisiä ja psyykkisiä toimintavalmiuksia”. Merkille pantavaa on,

että jo tuolloin painotettiin, ettei tyttöjä ja poikia saa ohjata eri toimintoihin pelkästään sukupuolen perusteella. Kognitiivinen ja sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja niiden tukeminen oli niin ikään käsitelty tarkasti. Eriytyistä painoa pantiin lapsen tunne-elämän ja sosiaalisten suhteiden kehittämiseen. Näiden yksilöllisten taitojen painotus sijoittuisi Schiron (2013) opetussuunnitelmaideoitua koskevassa typologiassa lapsikeskeiseen opetussuunnitelmaideologiaan. Lapsikeskeisen opetussuunnitelmaideologian voidaan näin ollen katsoa olevan edustettuna suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelmaperinteen alkutaipaleella. Asiakirjoissa tuodaan kuitenkin esille myös yhteiskuntaan, kulttuuriin ja ympäristöön liittyviä tavoitteita, ja lapsen kehityksen tukemisen tavoite kiinnitetään näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Näin ollen Iloisissa toimintatuokiassa voidaan nähdä vahvoja viitteitä myös yhteiskuntarelevanssia painottavasta sosiaalisen tehokkuuden ideologiasta.

Toimintamuotoina esitellään perushoito, motoriset toiminnot, havaintotoiminnot, leikki, musiikki, muut luovat toiminnot, oppituki, retket, juhlat, työtehtävät, yksilö- ja pienryhmäohjaus sekä yhteistyö vanhempien kanssa. Kummassakin dokumentissa nojaututtiin kasvatukseen ja opetuksen eheyttämiseen keskusaihepohjaisella suunnittelulla. (Sosiaalilihallitus 1975a; b.) Iloisissa toimintatuokioiden (Sosiaalilihallitus 1975a) keskusaiheita olivat esimerkiksi lähiympäristöni, ravintoni, minä ja perhe, muiden maiden lapsia, liikenneyhteydet ja vuodenaajat. Keskusaihesuunnittelu kytkee opetussuunnitelmat Henriette Schrader-Breymannin 1800-luvulla lanseeraamaan malliin, jossa lastentarhan pedagoginen suunnittelu rakentuu eheyttävien teemojen varaan² (Hänninen & Valli 1987, 50; Lujala 2007; Meretniemi 2015). Voidaan siis sanoa, että ilmiöpohjainen oppiminen oli varhaiskasvatuksen pedagogisen suunnittelun perustana – toki kulloisenkin aikakauden omilla käsitteillä ymmärrettyinä – yli 100

² Schrader-Breymann oli Friedrich Fröbelin oppilas ja lastentarhapedagogiikan itsenäisen kehittäjä. Hänen vaikutuksensa lastentarhanopettajien koulutukseen ja lastentarhapedagogiikkaan Suomessa on huomattava, sillä lastentarhatyön ja opettajankoulutuksen perustajat Hanna Rothman ja Elisabet Alander (ja monet muut alkuvaiheen opettajat) opiskelivat lastentarhanopettajaksi Berliinissä Schrader-Breymannin johdolla ja toivat mukanaan muun muassa kuukausiaiheisiin (Monatsgegenstand) perustuvan suunnitteluideologian (Hänninen & Valli 1987; Lujala 2007; Meretniemi 2015).

vuotta ennen 2010-luvun opetussuunnitelmien ilmiöpohjaista oppimista. Oppiainerajat ylittävää eheytettyä opetusta on käytetty myös kansa- ja peruskoulussa, erityisen keskeistä se oli 1920-luvulla kansakouluun liitetyssä alkuopetuksessa. (Isosaari 1973, 52–53; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 286–291.)

1960-luvun lopun peruskoulu-uudistus nosti myös esiopetuksen poliittisen kiinnostuksen kohteeksi ja kunnissa toteutettiin esikoulukokeiluja. Vuonna 1970 asetettu esikoulukomitea teki esityksen esiopetuslaiksi. Esitettiin, että esiopetusta annettaisiin esikoulussa lukuvuoden ajan ennen oppivelvollisuuskoulun aloittamista. (Esikoulukomitean mietintö 1972: A13.)

Kuusivuotiaiden esiopetuksessa opetussuunnitelman käsitettä ei ole vältelty. Niinpä päiväkodeissa ja kouluissa vuosina 1972–1984 toteutettu esikoulukokeilu sai oman opetussuunnitelman jo vuonna 1972 (Esikoulukomitean mietintö 1972). Kokeiluopetussuunnitelma painotti tavoitteenasettelua ja esiopetusikäisen lapsen kehityksen tarkastelua osa-alueittain. Edelleen opetussuunnitelmassa kuvattiin työ- ja toimintatavat, oppimateriaali ja opetusvälineet ja oppimisympäristö. Toimintatavoista mainittiin pelit ja leikit sekä kuvattiin muun muassa erityinen ”strukturoitu peliohjelma”, jossa oppimista edistävissä peleissä ”noudatetaan kunkin lapsen kehitystasojärjestystä” (Esikoulukomitean mietintö 1972, liite 18). Peliohjelmaa oli tarkoitus käyttää myös arvioinnissa: opettaja voi tehdä päätelmiä lapsen kehitystasosta seuraamalla, mistä peleistä lapsi selviytyy. Esikoulun kokeiluopetussuunnitelman ei kuitenkaan voida sanoa sitoutuneen 1970-luvun peruskoulun *mastery learning* -ajatteluun, jossa tavoitteena oli vaiheittain etenevä oppisisältöjen ennustettava ja mitattava hallinta (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 76–77).

Opetussuunnitelman sisältöalueina olivat kielellisen kehityksen, matematiikan, yhteiskuntaan perehtymisen, luontoon perehtymisen, musiikin ja liikunnan sekä kuvaamataidon ja askartelun sisältöalueet. Tämä oli uutta verrattuna lastentarhapedagogiikan korostetusti eheytetyn opetuksen traditioon ja nähtävillä on ilmeisiä piirteitä tieteenaloihin perustuvasta opetussuunnitelmaideologiasta. Esiopetuksen opetussuunnitelma ohjasi kuitenkin edelleen ilmiö- tai teemaperustaiseen opetukseen sekä kehotti

hyödyntämään esimerkiksi ruokailutilanteita eettisen ja sosiaalisen kasvatuksen oppimistilanteina tai vaikkapa matematiikan käsitteiden oppimiseen.

Kasvatustavoitekomitean mietintö varhaisena opetussuunnitelmatekstinä

Valtioneuvosto asetti keväällä 1979 komitean, jonka tehtävänä oli laatia ehdotukset lasten päivähoidon yleisiksi kasvatustavoitteiksi sekä ehdotukset kotikasvatusta tukevassa päivähoidon ja kotien välisessä yhteistyössä noudatettavista periaatteista. Edelleen tuli valmistella ehdotukset päivähoitotoiminnan sisällön yleisperiaatteista, suunnittelusta ja toteuttamisesta. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 2.)

Päivähoidon kasvatustavoitekomitea jätti mietintönsä toukokuussa 1980. Myös lakiin lasten päivähoidosta (36/1973) liitettiin vuonna 1983 niin sanottu kasvatustavoitepykälä (§ 2a), jossa ilmaistiin päivähoidon kasvatukselliset tavoitteet aiempaa täsmällisemmin.

Komitea päätyi määrittelemään kasvatukselle prosessitavoitteet toisin kuin kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta (1978), joka ilmaisi tavoitteet pääteikäytymisenä. Kasvatustavoitekomitea painotti kotien kasvatustehtävän tukemista, joka sisältyi myös päivähoitolakiin. Päivähoidon tarjoaman kasvatuksen yleistavoitteeseen sisällytettiin näkemys päivähoidon suhteesta kotikasvatukseen, yhteiskunnallinen näkökulma, kulttuuriperinteen merkitys sekä käsitys ihmisen olemuksesta. Yleistavoitteina oli tukea lasten koteja näiden kasvatustehtävässä, yhdessä kotien kanssa edistää lapsen monipuolista ja sopusointuista persoonallisuuden kehitystä sekä tasoittaa erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja. Tavoitteenasettelu perustui näkemykseen kasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta, eikä tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä erotettu tarkasti toisistaan. Tavoitteiden ilmaisemista yleisellä tasolla perusteltiin muun muassa sillä, että niiden tuli soveltua eri-ikäisille (0–6-vuotiaille) lapsille sekä erilaisiin toimintamuotoihin päiväkodista perhepäivähoitoon ja leikkitoimintaan (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 103–104).

Kasvatustavoitteet esiteltiin talon eri kerroksiin sijoitettuina. Ylimpänä olivat uskonnollisen kasvatuksen tavoitteet ja siitä alemmas edeten seurasivat eettisen kasvatuksen tavoitteet, älyllisen kasvatuksen tavoitteet, esteettisen kasvatuksen tavoitteet, sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet ja fyysisen kasvatuksen tavoitteet. Tavoitteet kohdistettiin 1) hoito- ja kasvatustyöympäristölle, 2) hoidolle ja kasvatukselle sekä 3) lapsen toiminnalle ja kasvamiselle. Kaiken perustana olivat ihmiskäsitys, yhteiskunta ja kulttuuri. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 106–107.) Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden jaotteluun nojaten voitaisiin sanoa, että kasvatustavoitekomitean mietintö vei suomalaista varhaiskasvatussuunnitelmatraditiota yhteiskuntarelevanssia ja yhteiskunnan normeihin sosiaalistumista painottavaan suuntaan. Tämä näkyi erityisesti yleistavoitteessa tasoittaa lasten erilaisista taustoista johtuvia eroja. Toisaalta yleistavoite lasten monipuolisen ja sopusointuisen persoonallisuuden kehityksestä piti kuitenkin edelleen myös lapsen opetussuunnitelman keskiössä.

Eri ikäryhmien toimintasuunnitelmat ja esiopetuksen opetussuunnitelmat 1980-luvulla

Sosiaalishallitus julkaisi 1980-luvulla useita opetussuunnitelmaan rinnastettavia valtakunnallisia ohjaavia asiakirjoja. *Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma* (Sosiaalishallitus 1986) perustui kasvatustavoitekomitean mietintöön ja noudatteli pitkälti sen jaottelua. Lainsäädännöllisesti suunnitelman valmistuminen sijoittui ajanjaksoon, jolloin alle kolmevuotiaille oli säädetty vaihtoehtoinen subjektiivinen oikeus joko päivähoitoon tai vanhemmille maksettuaan kotihoidon tukeen. Perusturvallisuuden luominen ja vahvistaminen olivat suunnitelman läpäisevä teema. Suunnitelma nojautui lapsen kehitysvaiheiden kuvaukseen; toiminnan todettiin tukevan kehitystä ja tietyn kehitysvaiheen saavuttaminen nähtiin tietyn toiminnan sujumisen edellytyksenä (Sosiaalishallitus 1986, 11). Myös pedagogisia tavoitteita ja sisältöjä linjattiin: esimerkiksi esteettisen kasvatuksen kohdalla puhutaan oikeiden tekniikoiden ohjaa-

misesta vaikkapa kuvallisessa ilmaisussa. Näin suunnitelma sai myös tieteenalaideologian (vrt. Schiro 2013) piirteitä.

Seuraavaksi valmistunut *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma* (Salminen 1988) rakentui myös kasvatustavoitteiden pohjalle. Raportiksi nimetty asiakirja alkaa lapsen kehityksen kuvauksella. Tässä asiakirjassa, kuten alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelmassa, yhteistyö kotien kanssa sai runsaasti tilaa ja siihen annettiin tarkkaa ohjeistusta. Kaiken kaikkiaan molemmat tekstit ovat yksityiskohtaisia ja luonteeltaan opaskirjamaisia.

Kuusivuotiaiden esiopetusta ohjattiin vuodesta 1971 vuoteen 1984 esikoulun kokeiluopetussuunnitelmalla. Tuona ajanjaksona esikoulukoikeilua toteutettiin päiväkodeissa ja koulujen yhteydessä yhdellätoista paikakunnalla (Esikoulukomitean mietintö 1972; Virtanen 1998, 148, 162). Esiopetuskokeilu päättyi 1985 uuden peruskoululain (Peruskoululaki 476/1983 ja peruskouluasetus 718/1984) tullessa voimaan. Peruskoululain mukaan lapsi saattoi osallistua esiopetukseen, jonka tavoitteena oli edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksen opetussuunnitelma tuli laatia Kouluhallituksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.

Kokeilun päättymisen jälkeen esiopetusta varten oli kaksi opetussuunnitelmaa: Sosiaalishallituksen (1984) laatima suunnitelma ja lisäksi Peruskoulun opetuksen oppaassa (Kouluhallitus 1987) oli esiopetusta koskeva lyhyt osio.

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (Sosiaalishallitus 1984) laadittiin konkretisoimaan päivähoiton kasvatustavoitteita kuusivuotiaiden osalta. Myös tämä dokumentti lähtee liikkeelle lapsen kehityksen kuvauksella. Asiakirjaan sisältyvään runkosuunnitelmaan oli koottu vuorsirytmien mukaiset keskusaiheet tavoitteineen, sisältöineen sekä työ- ja toimintatapoineen. Suunnitelma oli tarkoitettu pohjaksi lapsiryhmän omalle opetussuunnitelmalle, jossa otettaisiin huomioon paikalliset olosuhteet, kulttuuri, lapsiryhmän tarpeet ja aikaisemmat kokemukset. Opetussuunnitelma oli tarkoitettu käytettäväksi sekä päiväkodeissa että peruskoulun yhteydessä annettavassa esiopetuksessa. (Sosiaalishallitus 1984.) Keskusaihepohjaisuus kytki kuusivuotiaiden opetussuunnitelman varhaiskas-

vatuksen eheytetyn suunnittelun traditioon eikä näin ollen jatkanut teennalakeskeisen ideologian suuntaan, jonne se oli 1970-luvulla ainakin vähäisessä määrin kallistunut. Paikallisista olosuhteista, lapsiryhmän tarpeista ja lasten aiempien kokemusten huomioon ottaen tehdyt maininnat kiinnittävät opetussuunnitelman jossain määrin lapsikeskeisen ideologian piiriin. Toisaalta se, että keskitytään nimenomaan lapsiryhmän tarpeisiin yksittäisen lapsen yksilöllisten tarpeiden sijaan, antaa meille aihetta kysyä, ovatko Schiron (2013) laatiman jaottelun neljä ideologiaa riittävät pohjoismaisen opetussuunnitelmajaottelun ymmärtämiseksi.

Päivähoidon informaatio-ohjaus ja esiopetuksen suunnittelu 1990-luvulla

Sosiaalihuollon lakkauttamisen jälkeen tuli päivähoidon valtakunnallisesta ohjauksesta vastaavaksi elimeksi vuonna 1992 perustettu Sosiaalili- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (STAKES). Normiohjaus muuttui informaatio-ohjaukseksi ja Sosiaalihuollon yleiskirjeiden tilalle luotiin suosituksen asemassa oleva STAKESin Oppaita-sarja sekä Raportteja-sarja, jonka tehtävänä oli antaa virikkeitä toiminnan kehittämiseen ja toimia esimerkiksi täydennyskoulutusmateriaalina. Sarjassa ilmestyneet julkaisut eivät olleet opetussuunnitelma-asiakirjoja, vaan niiden tavoitteena oli antaa ideoita ja uusia näkökulmia toiminnan kehittämiseen. Julkaisujen kirjoittajina tai toimittajina olivat STAKESin päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asioista vastaavat henkilöt, lisäksi käytettiin muita asiantuntijoita. Raporteissa saatettiin myös esitellä kunnallisia tai laajempia kehittämishankkeita, joiden kokemusten toivottiin auttavan toiminnan kehittämisessä. (Kauppinen & Riihelä 1993; Kauppinen, Riihelä & Vesänen 1995; Riihelä 1993; Riihelä & Kauppinen 1995; Välimäki 1993.)

Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa eduskunnalle (1990) oli asetettu tavoitteeksi, että kaikille kuusivuotiaille turvataan oikeus esiopetukseen. Samana keväänä Kouluhallitus ja Sosiaalihuolto asettivat työryhmän, jonka muistiossa käsiteltiin esiopetuksen silloista tilannetta

Suomessa sekä esitettiin kehittämissuunnitelma. (Kouluhallitus ja Sosiaalilihallitus 1991.) Myös työnantajaliiton koulutuspoliittisessa kannanotossaan vuosikymmenen alussa esittämän ajatuksen oppivelvollisuusiän alentamisesta voidaan nähdä osaltaan vauhdittaneen esiopetuskeskustelua.

Syksyllä 1991 asetettu uusi työryhmä sai tehtäväkseen laatia päiväkotien ja peruskoulun esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistion liiteosassa esiteltiin kolme erilaista esiopetuksen peruslähtökohtaa ja traditiota, jotka olivat lapsikeskeinen, kognitiivinen ja oppiainekeskeinen. (Opetushallitus³ ja STAKES 1992.) Vuonna 1993 ilmestyi vielä yksi opetus- ja sosiaalitoimen yhteinen esiopetuksen linjaus, *Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia* -dokumentti, ennen varsinaista opetussuunnitelmaa (Opetushallitus ja STAKES 1993). Dokumentissa todettiin esiopetuksen olevan voimakkaan kehitysvaiheen kynnyksellä. Nopean yhteiskunnallisen muutoksen nähtiin vaikuttavan esiopetuksen rakennetta ja sisältöä koskeviin odotuksiin. Peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen pohjaksi todettiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, joita kyseinen linjaus tukee ja rikastuttaa. Koulu- ja sosiaalitoimen yhteistyön tärkeyttä korostettiin.

Opetushallituksen ja STAKESin yhdessä laatima *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996* pohjautui edellä mainituille linjauksille. Kyseinen opetussuunnitelma-asiakirja oli viimeinen kuusivuotiaiden esiopetusta ohjaava teksti, joka valmistui ennen maksuttoman esiopetuksen tuloa lapsen subjektiiviseksi oikeudeksi. Turusen (2008) mukaan opetussuunnitelma edustaa humanistis-konstruktivistista, lapsikeskeistä diskurssia. Tässä humanistis-konstruktivistisessa diskurssissa lapsen omat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet korostuvat ja lapsi nähdään aktiivisena subjektina. Lapsuudella on arvo itsessään ja lapsi nähdään tasavertaisena aikuisena kanssa. (Turunen 2008.) Näin ollen opetussuunnitelma nojasi edelleen lapsikeskeisen opetussuunnitelmaideologiaan, joskin kuva, joka lapsesta tuotettiin, oli kuitenkin muuttunut. Lapsen subjektiivisuuden voidaankin nähdä kytkeytyvän sosiaalisen rekonstruktion ideologiaan:

³ Opetushallitus perustettiin vuonna 1991 hoitamaan Kouluhallitukselle aiemmin kuuluneita tehtäviä.

toimijuus on yksi demokraattisen yhteiskunnan ja sosiaalisen muutoksen edellytyksistä.

Eri-ikäisten lasten varhaiskasvatuksen suunnittelu eri teillä 2000-luvulla

Huolimatta siitä, että edellä kuvatut asiakirjat laadittiin opetushallinnon ja sosiaalishallinnon yhteisissä työryhmissä, oli esiopetus 1990-luvulla alkanut kiinnittyä selkeämmin osaksi perusopetuksen lainsäädäntöä. Vuosikymmenen lopulla voimaan tulleet lakimuutokset (Perusopetuslaki 628/1998; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999; Laki päivähoitolain muuttamisesta 1290/1999) loivat suuntaviivat systemaattiselle esiopetuksen toteuttamiselle ja esiopetukseen alettiin tuolloin soveltaa perusopetuslain säädöksiä, ellei erikseen toisin mainittu. (Niikko 2001.) Esiopetuksesta tuli tehdä perusopetuksen tapaan maksutonta ja sen vuosittainen tuntimäärä säädettiin perusopetuslaissa. Esiopetus läheni perusopetusta myös siinä mielessä, että esiopetuksessa ryhdyttiin noudattamaan koulujen lukuvuosirytmiiä. Esiopetus määriteltiin suunnitelmalliseksi opetukseksi ja kasvatukseksi, jota voidaan tarjota päiväkodissa tai koulussa ja joka alkaa vuotta ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen alkamista (Perusopetuslaki 628/1998).

Vuosituhanen alussa julkaistu *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000* syntyi Opetushallituksen asettamien kahdeksan työryhmän valmistelemana. Esiopetus sai yhtenäiset tavoitteet ja sisällöt ja samalla määriteltiin sen erityistehtävä varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa. Asiakirjassa todettiin esiopetuksen rakentuvan yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Arvot oli johdettu kansallisesta lainsäädännöstä ja kansainvälisistä julistuksista, suosituksista ja sopimuksista joilla vaalitaan ihmisoi-keuksia ja maapallon elinkelpoisuutta. Esiopetuksen tehtäväksi määriteltiin lapsen ihmiseksi ja vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen edistäminen. Esiopetuksen tavoitteiden todettiin pohjautuvan toisaalta lapsen yksilöllisiin mahdollisuuksiin ja toisaalta yhteiskunnan tarpeisiin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7–8.)

Uusi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet jatkoi osaltaan suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaperinnettä, jossa lapsi on lähtökohtana. Lapsuus kuvattiin vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa itseisarvoisena. Asiakirjan mukaan lasten tulee olla keskenään tasavertaisia, lapsen voidaan kohdistaa odotuksia ja vaatimuksia, ja lapselle voidaan antaa myös vastuuta. Asiakirjassa veloitettiin ensimmäistä kertaa laatimaan lapselle henkilökohtainen esiopetuksen oppimissuunnitelma. Lapsi ja yhteiskunta todettiin vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edelleen keskeisimmiksi opetussuunnitelman determinanteiksi ja tämä ilmaistiin asiakirjassa eksplisiittisesti. Lapsen liitettävien tekijöiden osalta esiin nousivat erityisesti lapsen hyvinvointi, aktiivisuus ja mielenkiinnon kohteet. Yhteiskunnallisiin kysymyksiin opetussuunnitelman määräävänä tekijänä puolestaan viittasivat esimerkiksi ympäristötietoisuuden ja sosiaalisen kyvykkyyden ihanteet. Näistä ensimmäisen voisi Schiroon (2013) nojautuen nähdä kallistuvan sosiaalisen rekonstruktion suuntaan ja jälkimmäisen resonoivan pikemminkin tehokkuutta ja työelämävalmiuksia korostavan opetussuunnitelmaideologian kanssa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) oli Turusen (2008; 2011) mukaan erotettavissa tulevaisuuden ja yksilöllisyyden diskurssit. Tulevaisuuden diskurssissa lapsi määrittyi tulevaksi yhteiskunnan jäseneksi. Myös kulttuurin siirtäminen seuraavalle sukupolvelle mainittiin ja esiopetuksen tehtäväksi määrittyi lasten valmistaminen tulevaisuuden vaatimuksiin. Yksilöllisyyden diskurssi puolestaan näyttäytyi lapsen yksilöllisinä suunnitelmina ja niiden huomioimisena kaikessa toiminnassa. Asiakirjassa kiinnitettiin huomiota myös sukupuolten välisiin eroihin ja niiden huomioimiseen. Lapselle asiakirjassa osoitettiin aktiivisen toimijan positio. Tulevaisuuden ja yksilöllisyyden diskurssien välillä vallitsi Turusen mukaan jännite: lapsi esiintyy molemmissa aktiivisena ja arvokkaana kokonaisuutena ihmisenä, mutta kasvussa ja oppimisessa lapsi tarvitsee aikuisen ohjausta. Näin ollen aikuinen tekee lapsen yksilöllisen kehittymisen mahdolliseksi ja tukee kasvua ja oppimista, mutta luo myös sääntöjä ja kohdistaa lapsen vaatimuksia. Lapsen ja aikuisen suhde ei ole tasa-arvoi-

nen vaan aikuinen on kasvattajana auktoriteettiasemassa. (Turunen 2008, 2011.)

Vaikka esiopetus määriteltiin jo tuolloin osaksi varhaiskasvatusta, esiopetuksen ja nuorempien lasten varhaiskasvatuksen ohjaavista asiakirjoista vastasi kaksi taho: esiopetuksesta Opetushallitus ja muusta varhaiskasvatuksesta STAKES (sittemmin THL), sillä varhaiskasvatuksen ikäryhmät kuuluivat eri lakien alaisuuteen ja suunnitelmien laadinta ja muu ohjaus oli määrätty eri elimille. Näin ollen kuusivuotiaiden ja tätä nuorempien lasten varhaiskasvatuksen valtakunnallinen suunnittelu kulkivat 2010-luvulle saakka eri polkuja.

Ensimmäinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -dokumentti laadittiin 2000-luvun alussa yhteistyössä STAKESin varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden ja asiakirjan laatimista varten kutsuttujen asiantuntijaryhmien kesken (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003). Uudistettu painos julkaistiin vähäisin korjauksin vuonna 2005.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistetussa painoksessa suositeltiin, että varhaiskasvatuksen järjestäjien tulisi laatia kunnan oma varhaiskasvatuksen suunnitelma, jossa kuvataan varhaiskasvatuksen sisältö. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) linjattiin myös, että jokaiselle varhaiskasvatuksen piirissä olevalle lapselle tulisi laatia tämän omista tarpeista lähtevä varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä vanhempien ja lapsen itsensä kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7, 32, 46.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) lapsikäsitketykset – lapselle tuotetut roolit – olivat lainsäädännön ja ohjauksen erillisyydestä huolimatta monilta osin yhtenevät. Lapsen kannalta tätä voidaan pitää hyvänä, sillä lapsi saattoi olla päivän aikana kahden eri opetussuunnitelmatekstin ohjauksessa: aamupäivät esiopetuksen opetussuunnitelman ja iltapäivät varhaiskasvatussuunnitelman. Lapsi esitettiin molemmissa dokumenteissa sekä toiminnan kohteena, heikkona ja tarvitsevana että aktiivisena ja kyvykkäänä.

Kummassakin asiakirjassa lapsi esitettiin henkilönä, josta puhuttaessa kasvamiseen, kehittymiseen ja oppimiseen liittyvät seikat olivat keskeisiä. Lapsi kuvattiin sosiaalisena ja yksilöllisenä, mutta lapsen emootiot

olivat molemmissa asiakirjoissa huomattavan vähäisessä roolissa. Tämä on selvä muutos verrattuna aikaisempiin varhaiskasvatuksen ohjausdokumenteihin, joissa muun muassa lasten emotionaalinen kehitys sai enemmän huomiota.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) lapsen yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita vaadittiin huomioitavaksi ja osallistumisen ja vaikuttamisen valmiuksia tuettavaksi. Tämän lapsen yksilöllisyyden korostamisen johdosta voidaan Schiroon (2013) nojautuen ajatella, että lapsesta käsin määrittävä suunnittelutraditio jatkui. Mukaan tuli kuitenkin osallistumisen ja vaikuttamisen valmiuksien esiin nostamisen kautta elementtejä, jotka heijastelivat aiempaa enemmän yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivää sosiaalisen rekonstruktion ideologiaa: muutoksen lähtökohtana on vaikuttamisen tekeminen mahdolliseksi.

Monet tavoiteltaviksi esitetyt ominaisuudet, kuten liikunnallisuus, omatoimisuus, aktiivisuus ja kyky oppia ja kehittyä, rakentavat kuitenkin kuvaa yhteiskunnan tarpeiden turvaamisesta. Liikunnallisuuden tavoite liitetään laajemmassa keskustelussa kansanterveyden edistämiseen, koska näin vähennetään terveysmenoja ja pidennetään tulevien veronmaksajien työuria. Omatoimisuus, aktiivisuus ja kyky oppia ja kehittyä voidaan kehystää nimenomaan kansakunnan menestymisen kannalta tärkeiksi ominaisuuksiksi. Kasvatuksen pääasialliseksi tavoitteeksi rakentuu tällöin yhteiskunnalle hyödyllisten subjektien tuottaminen.

Tiedonalat eivät saaneet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 eivätkä Varhaiskasvatussuunnitelman vuonna 2005 ilmestyneissä perusteissa edelleenkaan keskeistä roolia. Esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittiin eksplisiittisesti, että yksittäisiä sisältöjä tärkeimpiä ovat eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi. Tiedonaloista asiakirjassa ei puhuttu, vaikka ne näkyvätkin asiakirjassa joiltakin osin. Asiakirjassa esiintyneet tavoitteet, jotka koskivat kiinnostumista luonnosta, ympäristön ymmärtämistä, sanavaraston laajentamista, lausetajun edistymistä sekä katsomuksellisen yleissivistyksen edistämistä voidaan nähdä sisällöllisinä tavoitteina, jollaisia asiakirjassa on kuitenkin niukasti. Tältä osin 2000-luvun alun varhaiskasvatuksen opetussuunnitel-

mat jatkoivat suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman kokonaisopetuksellista opetussuunnitelmatraditiota.

Lähentyvät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat 2010-luvulla

Esiopetus sai uusitut opetussuunnitelman perusteet vuonna 2014. Nuorempien lasten varhaiskasvatukselle puolestaan laadittiin vuonna 2016 uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jossa pyrittiin yhtenäistämään käsitteistöä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin tehtiin vielä tekniluonteisia päivityksiä 2018. Nämä kaksi asiakirjaa muodostavat ensimmäistä kertaa suomalaisten varhaiskasvatuksen historiassa käsitteellisen ja hallinnollisen jatkumon varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen välillä.

Uusliberalistisen ideologian on sanottu johtaneen koulutuspolitiikan standardisointiin ja yhtenäistämiseen globaalilla tasolla (Rizvi & Lingard 2009). Myös suomalaisen varhaiskasvatuksen eri osien opetussuunnitelmien uudistamisen perustelut muistuttavat tätä kehityskulkua. Opetussuunnitelmien uudistamisella kerrottiin tavoiteltavan laadun vaihtelun vähentämistä – yhtenäistämistä ja standardisointia. Lisäksi tavoiteltiin sujuvampaa jatkumoa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Ensimmäinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden esiopetukselle asettama tavoite on, että lasten tulee oppia arvostamaan ihmisten yhdenvertaisuutta ja omaa ainutlaatuisuuttaan. Lisäksi esiopetuksen tehtäväksi asetetaan lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien edistäminen sekä lapsen myönteisen minäkuvan ja käsityksensä itsestään oppijana vahvistaminen. Esiopetus määritellään eksplisiittisesti osaksi varhaiskasvatusta ja sen keskeiseksi tehtäväksi määritellään johdonmukaisesti etenevän oppimisen polun muodostaminen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 lanseerasi esiopetukseen laaja-alaisen osaamisen käsitteen. Laaja-alaisen osaamisen alueita

ovat 1) ajattelu ja oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ja 5) osallistuminen ja vaikuttaminen. Nämä poikkeavat käsitteellisesti aiemmista tavoitteista ja kasvatuspäämääristä. Kasvatuspäämääristä ei puhuta enää uudessa 2014 vuoden esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaan tavoitteet ovat muuntuneet lähinnä tavoiteltaviksi lapsen taidoiksi ja osaamiseksi. Tavoitteet on kuitenkin asetettu hyvin yleiselle tasolle ja ne koskevat yhä pikemminkin niitä kokemuksia, joita esiopetuksen tulee lapselle tarjota, pikemmin kuin määrittävät kriteerejä lapsen osaamiselle. Leikillä on asiakirjassa keskeinen rooli. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteet taas nojaavat vahvasti varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatustavoitteissa määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteiksi: 1) edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia, 2) tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista, 3) toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset, 4) varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö, 5) turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä, 6) antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa, 7) tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaisista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä, 8) kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, 9) varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin sekä 10) toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja

kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatusstyössä. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015; Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 (päivitetty versio 2018) laadittiin varmistamaan edellä mainittujen tavoitteiden toteutuminen. Tavoitteissa mainittu elinikäisen oppimisen ideaali on varhaiskasvatukseen liittyvässä puheessa varsin uusi. Vuosituhannen alussa valtioneuvoston periaatepäätöksessä (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2002) tosin oli jo lyhyesti määritelty varhaiskasvatus osaksi elinikäistä oppimista, mutta toimialan kehittäminen annettiin vielä sosiaalitoimen tehtäväksi. Perusopetuksen puolella elinikäisen oppimisen ihanne kytkeytyy sekä snellmanilaiseen sivistyksen ideaaliin että uusliberalistiseen ajatukseen siitä, että koulutuksen keskeisenä tarkoituksena on lisätä yksilön valmiutta kouluttautua uudelleen talouselämän vaatimusten kulloinkin edellyttämällä tavalla (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017). Tältä osin voidaan ajatella, että Schiron (2013) nimeämä yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia näyttäytyy varhaiskasvatuksen tavoitteissa uudella tavalla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016/2018 määritellään varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia tehtäviä aiempia asiakirjoja eksplisiit-
tisemmin. Yhdeksi varhaiskasvatuksen tehtäväksi esitetään sen huoltajille suunnattu palvelutehtävä – kotikasvatuksen tukeminen ja huoltajien opiskeluun tai työelämään osallistumisen mahdollistaminen. Tämä noudattelee suomalaisen varhaiskasvatuksen historiallista kehityskulkua; järjestelmän ensisijainen tehtävä on sekä poliittisen retoriikan että ratkaisujen valossa nähty pitkään päivähoitollisena, ei pedagogisena. Näin on ollut päivähoitolain (36/1973) säätämisen alkaen aina 2010-luvun lakireformiin (Varhaiskasvatuslaki 580/2015; Varhaiskasvatuslaki 540/2018) saakka (Onnismaa & Kalliala 2010).

Lasten välisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen esitetään suunnitelmassa keskeisinä tavoitteina. Tämä näkyi varhaiskasvatuksen eksplisiittisenä tehtävänä jo 1970-luvun kasvatuskomitean yleistavoitteissa, kuten olemme tässä luvussa aiemmin esittäneet. Ahosen (2013) mukaan tasa-arvon merkitys suomalaisessa koulutuspolitiikassa muuttui 1980-luvulla. Tasa-arvo alettiin tuolloin nähdä yksilöiden kilpailumah-

dollisuuksien edistäjänä peruskoulu-uudistuksen sosiaalisen tasa-arvon tavoittelemisen jäädessä taka-alalle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja varhaiskasvatustilaisissa tällainen tasa-arvon määritelmä – tasa-arvo kilpailumahdollisuuksien edistäjänä – ei ole ollut keskeinen. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa 1960-luvulta vuosituhannen loppuun ulottuvalla ajanjaksolla tasa-arvo on viitannut sekä alueelliseen tasa-arvoon – yhtä hyvää varhaiskasvatusta asuinpaikasta riippumatta – että lasten erilaisten kotitaustojen vaikutuksen tasoittamiseen (Onnismaa 2010). Näin ollen voidaan Schiron (2013) typologiaan nojautuen sanoa, että sosiaalisen rekonstruktion ideologia, jota tässä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen edustavat, näyttäytyy dokumentissa vahvasti varhaiskasvatussuunnitelman sisältöä määrittelevänä tekijänä.

Asiakirjassa puhutaan aikaisemman suunnitelmatekstin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005) sisällöllisten orientaatioiden sijaan laaja-alaisesta osaamisesta, johon sisällytetään ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Nämä ovat yhdenmukaiset esiopetuksen vastaavien alueiden kanssa. Asiakirjassa nimetään myös oppimisen alueet, jotka niin ikään ovat linjassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Oppimisen alueiksi nimetään kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn. Oppimisen käsite ja ideaali korostuvat vuoden 2016/2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa aiempaa vahvemmin.

Osa näistä laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueista sisältää aiemmassa asiakirjassa mainittuja sisällöllisiä orientaatioita enemmän akateemisiin tiedonaloihin kytkeytyviä taitoja. Näin ollen voidaan todeta, että molemmassa suunnitelmassa nojataan hieman 2000-luvun alkua enemmän tiedonaloihin opetussuunnitelman determinantteina. Toisaalta ne yhä kietoutuvat vahvasti opetussuunnitelmaideologiaan, joka esittää lapsen keskeisessä roolissa. Esimerkiksi kielellisten taitojen tukemisen merkitys perustellaan asiakirjassa lapsen kielellisen identiteetin kehittymisen kautta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 41). Vaikka asiakirjoissa

julkilausutut tavoitteet, kuten edellä mainitut tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen edustavat edelleen sosiaalisen rekonstruktion ideaa, 'osaamisen' ja 'taitojen' vahvan esiinmarssin voidaan Schiroom (2013) nojautuen nähdä edustavan siirtymää kohti yhteiskunnallista tehokkuutta alleviivaavaa opetussuunnitelmaideologiaa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuottaman kansalaisen ja yhteiskunnan välisen suhteen voidaan näin ollen nähdä tasapainoilevan yhteisöä korostavan kommunitarismien ja yksilöä korostavan individualismin välillä (ks. myös Launonen 2000). Näiltä osin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 jatkaa 2000-luvulla alkanutta vaihetta, jossa lapsen yksilölliset oikeudet nousevat yhdeksi keskeiseksi opetussuunnitelmaa määrittäväksi tekijäksi. Yksilön oikeuksiin vetoaminen on verrattain tuore, liberalistiseen retoriikkaan liitetty ilmiö. Toisaalta lapsen oikeuksiin vetoamisen yleistymisen kytkeytyy 1980-luvun ”lapsilakien” (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983; Lastensuojelulaki 683/1983) myötä tapahtuneesta juridisen viitekehyksen muutoksesta perhekeskisydestä kohti lapsikeskisyttä (ks. Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014). Suomi ratifioi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen vuonna 1991, mikä velvoittaa tarkastelemaan kaikkea lapsia koskevaa toimintaa lapsen oikeuksien sopimuksen normittamana. Näin ollen kehityskulku, jossa lapsen oikeudet korostuvat opetussuunnitelmissa, ei ole yllättävä.

Pohdinta

Tarkastelimme edellä suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmadokumentteja ja niitä edeltäneitä ohjaavia asiakirjoja käyttäen apuna erityisesti Schiron (2013) käsitteellistä jaottelua yhteiskuntarelevanssia painottavan sosiaalisen tehokkuuden ideologiaan, tieteenalälähtöiseen ideologiaan, lapsikeskeiseen ideologiaan ja yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivään sosiaalisen rekonstruktion ideologiaan. Tarkastelumme perusteella voidaan todeta, että suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausdokumenttien perinne nojaa koko historiansa mitalla varsin tunnistettavasti lapsesta käsin lähtevän suunnittelun traditioon: Kaikissa tarkastelemis-

samme asiakirjoissa oli poikkeuksetta nähtävissä lähestymistapa varhaiskasvatukseen joko lasten yksilöllisistä tarpeista tai lapsiryhmän tarpeista käsin. Tästä huolimatta tavat ja painotukset, miten yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde esitetään ja tähän liittyen – millaisena lapsi asiakirjassa tuotetaan, näyttävät vaihtelevan ja muuttuvan. Tämä näkyi asiakirjoissa sosiaalisen rekonstruktion ideologian ja yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian painotuksen välisenä vaihteluna.

Saari, Tervasmäki ja Värrö (2017, 83–84) toteavat, että kasvatuksen tavoitteet, kuten persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittyminen, elinikäinen oppiminen ja maailmankansalaisuus, esitetään opetussuunnitelmissa usein niin abstraktilla tasolla, että niiden avulla voi olla vaikea tavoittaa yhteiskunnan arvojen ja normien kirjoa. Tällöin voidaan puhua jopa ”opetussuunnitelmarunoudesta”, jonka riveillä ja rivien väleissä opetussuunnitelmat voivat toisinaan sisältää ristiriitaisiakin yhteiskunnallisia intressejä ja arvoja. Varhaiskasvatuksen ohjaavien dokumenttien historiallinen tarkastelu toi esiin juuri tällaisia ristiriitaisiakin intressejä. Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden tuleekin ajatella olevan monesti yhtäaikaisesti läsnä samassa asiakirjassa. Niinpä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma-asiakirjojen kriittinen tarkasteleminen ”monimutkaisena keskusteluavaruutena” (Autio ym. 2017, 7) voidaan nähdä haasteena kaikille varhaiskasvatusta suunnitteleville ja toteuttaville valtionhallinnosta päiväkotien lapsiryhmiin. Myös varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa tulee harjaantua lähestymään opetussuunnitelmia analyttisesti ja tunnistamaan niiden aika-, kulttuuri- ja politiikkasidonnaisuus. Opetussuunnitelmia – tässä kontekstissa varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen suunnitelmia – tulisi kaikilla edellä mainituilla tasoilla opetella tarkastelemaan paitsi varhaiskasvatuksen organisatorisena, myös sen älyllisenä keskuksena (Autio 2017, 19).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa fröbeliläinen varhaiskasvatusteorologia on ollut koko historiansa ajan keskeisessä asemassa ja tunnistettavissa myös ohjaavissa dokumenteissa. Pedagogiikan suunnittelun osalta kytkös Henriette Schrader-Breymannin 1800-luvulla kehittämään ja lanseeraamaan eheyttäviin teemoihin pohjautuvaan suunnittelutraditioon on ollut tuntuva (Lujala 2007). Toisaalta edellä esittelemämme taitojen

ja osaamisen korostamisen esiinmarssi varhaiskasvatuksen ohjaavissa dokumenteissa 2010-luvun Suomessa edustaa siirtymää fröbeliläisestä perinteestä hiukan lähemmäs suomalaisen kansa- ja peruskoulun bildung- ja curriculum-perinteistä ammentavaa traditiota. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017.) Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmiöpohjaisen oppimisen korostus taas ohjaa perusopetusta lähemmäs edellä mainittua varhaiskasvatuksen kokonaisopetuksellista pedagogista traditiota.

Eri opetussuunnitelmaideologioiden menestyminen on riippuvainen siitä, millaisia ratkaisuja ne lupaavat tarjota sosiaalisiin ongelmiin, jotka ovat käsillä olevalle ajalle keskeisiä (Labaree 2010). Kun tarkastelemme varhaiskasvatussuunnitelmia sosiaalisesti ja historiallisesti muotoutuneina konstruktioina, opetussuunnitelman arvolutautuneisuus ja poliittisuus nousevat paremmin esiin ja niiden sisältö tulee demokraattisen keskustelun kohteeksi. Se tekee näkyväksi kamppailun siitä, millaiselta maailman halutaan näyttävän, ja millaista yhteiskuntaa kohden halutaan kuljettavan.

Lapsikeskeisen opetussuunnitelmaideologian lisäksi yhteiskunnallinen ulottuvuus on ollut tarkastelumme perusteella vahva varhaiskasvatuksen suunnitelmateksteissä. Saaren (2017) mukaan sosiaalinen kansalainen ja sosiaalinen järjestys suomalaisissa pedagogisissa teksteissä ovat olleet osa laajempaa länsimaista demokraattisten yhteiskuntien pyrkimystä korvata vanha monarkistinen suvereniteetti kansansuvereniteetillä. Demokraattisen yhteiskunnan ideaali näkyy vahvana varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen onkin tavoite, jonka myös vanhemmat nimeävät useimmiten tavoitteeksi, jota toivoisivat varhaiskasvatuksen kehittävän – tämä tavoite voidaan kytkeä demokraattisen yhteiskunnan ihanteeseen. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot voidaan kuitenkin yhtä lailla nähdä yksilön kilpailumahdollisuuksia ja urakehitystä edistävinä taitoina. Niinpä silloin, kun sama tavoite sopii monenlaisiin yhteiskuntakäsityksiin, voi toimijoiden poliittisen kentän eri laidoilla olla helpompi hyväksyä perusteiden linjaus.

Mitkään linjaukset eivät kuitenkaan ole pysyviä. On tärkeää avata sellaisia historiallisia horisontteja, jotka auttavat ymmärtämään varhaiskasvatuksen olemusta ja yhteiskunnan muutosta pidemmällä aikavälillä.

*Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa
1970-luvulta 2010-luvulle*

Nähtäväksi jää, millaisiin muutoksiin esimerkiksi lapsen edun ensisijaisuuden nostaminen aikaisempaa näkyvämmiin esiin lainsäädännössä ohjaa varhaiskasvatuksen suunnittelua ja toteutusta.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapääsyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children & Society* 24 (2), 100–111.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 12.
- Apple, M. 2004. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Esikoulukomitean mietintö. 1972: A13.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Helsinki: Opetushallitus/Stakes.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- HE 124/2001 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi sosiaalihuoltolain 6 §:n muuttamisesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2001/20010124>. Luettu 30.9.2018.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2018. Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education* 39 (6), 1–17.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Isosaari, R. 1973. *Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys*. Helsinki: Otava.
- Kauppinen, R. & Riihelä, M. (toim.) 1993. *Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Helsinki: Stakes. Raportteja 88.
- Kauppinen, R., Riihelä, M. & Vesänen, R-M. (toim.) 1995. *Esiopetuksen kuperkeikka. Käyntikortteja lapsipedagogiikkaan*. Helsinki: Stakes. Raportteja 168.

*Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa
1970-luvulta 2010-luvulle*

- Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1954. Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulunopettajan työhön. Helsinki: Otava.
- Kouluhallitus 1974. Peruskoulun alkukasvatuksen yleistavoitemuistio.
- Kouluhallitus 1987. Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus.
- Kouluhallitus ja sosiaalihalitus 1991. Esiopetuksen kehittäminen. Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio. 28.2.1991. Helsinki: Kouluhallitus ja sosiaalihalitus.
- Kuusivuotiaiden kasvatusta- ja koulutustoimikunnan mietintö 1978: 5.
- Labaree, D.F. 2010. How Dewey lost: the victory of David Snedden and social efficiency in the reform of American education. Teoksessa D. Tröhler, T. Schlag & F. Osterwalder (toim.) Pragmatism and modernities. Rotterdam: Sense Publishers, 163–188.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983.
- Laki lasten päivähoitolaista 36/1973.
- Laki lastentarhain valtionavusta 1296/1927.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999.
- Laki päivähoitolain muuttamisesta 1290/1999.
- Lastensuojelulaki683/1983.<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830683>.
Luettu 30.9.2018.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lujala, E. 2007. Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki – toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 89. Oulu: Oulu University Press.
- Mahon, R. 2016. Early childhood education and care in global discourses. Teoksessa K. Mundi, A. Green, B. Lindagard & A. Verger (toim.) Handbook of global education policy. West Sussex: John Wiley and Son, 224–240.
- Meretniemi, M. 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina: aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 369.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.

- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 313.
- Onnismaa, E-L. & Kalliala, M. 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years* 30 (3), 267–277.
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 4–20.
- Onnismaa, E-L., Paananen, M. & Lipponen, L. 2014. Varhaiskasvatuksen polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika* 8 (2), 6–21.
- Opetushallitus & STAKES 1992. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet-työryhmän muistio. 31.12.1992. Helsinki: Opetushallitus/Stakes.
- Opetushallitus & STAKES 1993. Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. Utgångspunkter för planering av förskoleundervisningen 1994. Oppaita 24. Opetushallituksen ja Stakesin yhteinen linjaus 31.12.1993.
- Paananen, M. 2017. Imaginaries of early childhood education: societal roles of early childhood education in an era of accountability. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Helsinki Studies in Education 3.
- Penn, H. 2011. Travelling policies and global buzzwords: how international non-governmental organizations and charities spread the word about early childhood in the global South. *Childhood* 18 (1), 94–113.
- Peruskouluasetus 718/1984.
- Peruskoululaki 476/1983.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Petäjäniemi, T. & Pokki, S. 2010. Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö ja opetusministeriö.
- Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 82.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980: 31.
- Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Helsinki: Stakes. Raportteja 117.
- Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) 1995. Esiopetus Linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin. Helsinki: Stakes. Raportteja 163.

*Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa
1970-luvulta 2010-luvulle*

- Rizvi, F. & Lingard, B. 2009. Globalizing education policy. London: Routledge.
- Saari, A. 2017. Technique of freedom: representing the school class as a social order. Teoksessa T. Popkewitz, J. Diaz & K. Kirchgasser (toim.) A political sociology of educational knowledge. New York: Taylor & Francis, 211–225.
- Saari, A., Salmela S. & Vilkkilä, J. 2014. Governing autonomy. Subjectivity, freedom and knowledge in Finnish curriculum discourse. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) International handbook of curriculum research (2. painos). New York: Routledge, 183–200.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunaukkuja suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 83–108.
- Salminen, H. 1988. Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Helsinki: Sosiaalhallitus. Sosiaalhallituksen julkaisuja 2/1988.
- Schiro, M. S. 2013. Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns. Thousand Oaks: Sage.
- Sosiaalhallitus 1975a. Iloiset toimintatuokiot. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sosiaalhallitus 1975b. Viisi-kuusivuotiaiden opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sosiaalhallitus. 1984. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. Sosiaalhallituksen julkaisuja 1.
- Sosiaalhallitus 1986. Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Sosiaalhallituksen julkaisuja 4.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 9.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Lapin yliopisto.
- Turunen, T. 2011. Lapsi ja lapsuus esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2000. Varhaiskasvatus tänään. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-1-Turunen.pdf> Luettu 25.9.2018.

- Valtioneuvoston selonteko 1990. Valtioneuvoston selonteko Suomen koulutusjärjestelmästä, koulutuksen tasosta ja kehittämislinoista. VNS 3/1990 vp.
- Varhaiskasvatustalaki 580/2015.
- Varhaiskasvatustalaki 540/2018.
- Varhaiskasvatustal suunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Sosiaali- ja terveystalalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Varhaiskasvatustal suunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveystalalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Varhaiskasvatustal suunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetustalhallitus.
- Varhaiskasvatustal suunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetustalhallitus.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muutoutuminen suomalaisissa koulutusmiettinnöissä ja opetustal suunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Acta Universitatis Tamperensis 624. Tampere: Tampere University Press.
- Välimäki, A-L. (toim.) 1993. Muutoksen tarinat. Kuntaraportit lasten päiävähoidon Vapaasti vastuullisesti -projektista vapaakunnissa vuosina 1990–1991. Helsinki: Stakes. Raportteja 114.

Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä

Erja Vitikka & Marjo Rissanen

SUOMALASEEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMATRADI-
TIOON on kuulunut noin kymmenen vuoden sykleinä toteutetut opetussuun-
nitelmauudistukset 1970-luvulta tähän päivään. Suomessa ei ole kansallista
opetussuunnitelmaa, jota sellaisenaan noudatettaisiin koko maassa. Opetus-
hallitus laatii perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka on kansalli-
nen perusta paikallisten opetussuunnitelmien laatimiselle. Perusteiden avulla
pyritään varmistamaan kansallinen yhdenmukaisuus opetuksen suunnitte-
lussa ja toteutuksessa, mutta opetuksen järjestäjällä on runsaasti vapautta
tehdä paikallisia opetussuunnitelmallisia ratkaisuja. Paikallinen opetussuun-
nitelmatyö ja painotukset vaikuttavat siihen, millaiseksi opetussuunnitelma ja
sen toteuttaminen muodostuvat.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 221–245.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Suomalaisen opetussuunnitelman uudistaminen

Suomalaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmatraditioon on kuulunut noin kymmenen vuoden sykleinä toteutetut opetussuunnitelmauudistukset 1970-luvulta tähän päivään. Ensimmäinen opetussuunnitelma oli peruskoulun opetussuunnitelma vuonna 1970. Sen jälkeen opetussuunnitelmaa on uudistettu vuosina 1985, 1994, 2004 ja 2014. Johonkin yksittäiseen opetussuunnitelman osa-alueeseen kohdistuneita uudistuksia on tehty myös näiden suurempien uudistusten välissä. Tällaisia ovat vuoden 1999 Oppilaan arvioinnin perusteet sekä vuonna 2010 julkaistut Oppimisen ja koulunkäynnin tuen täydennykset opetussuunnitelmaan. Uudistamissykli näyttäytyy historiallisesti tarkasteltuna varsin säännönmukaisena, aikajanelle uudistukset asettuvat noin kymmenen vuoden välein toteutuvina.

Suomalaisen opetussuunnitelman uudistamiseen vaikuttavat aina vahvasti tutkimusten ja arviointien tulokset. Uudistusten välillä seurataan analyyseja ja arviointeja oppimistuloksista, kouluviihtyvyydestä, lasten ja nuorten hyvinvoinnista sekä arvomaailmasta. Opetussuunnitelmauudistusten välille on muodostunut useamman vuoden toimeenpanon ja seurannan jakso, jonka aikana tehtyjä oppimistulosten arviointeja ja opetuksen tilaa sekä oppimista koskevia tutkimustuloksia kootaan ja tarkastellaan. Omassa itsearviointiprosessissaan Opetushallitus seuraa opetussuunnitelmauudistusten toteutumista. Viimeisimpien uudistusten yhteydessä seurantaan on liittynyt palautteen kerääminen opetuksen järjestäjiltä, kehittämisverkostojen myötä toteutettava toimeenpanon tukeminen sekä paikallisten opetussuunnitelmien tarkastelu.

Suomessa koulutuksen arviointitehtävästä vastaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), joka tuottaa tietoa muun muassa opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanoprosessista sekä oppimistuloksista. Karvin tuottama arviointitieto on merkittävä osa koulutusjärjestelmämme laadunvarmistusta. Oppimistulosten arviointien avulla saadaan luotettavaa tietoa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamisesta, osaamisen tasosta eri oppiaineissa sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta (<https://karvi.fi/esi-ja-perusopetus/oppimistulosten-arviointit/>). Nämä kaikki kertovat osaltaan, miten opetussuunnitelman perusteet ovat toteuttaneet tehtävänsä.

Kansainväliset organisaatiot, kuten OECD ja Unesco, tekevät yhä enemmän erilaisia vertaisarviointeja, joilla on oma vaikutuksensa myös koulutuksen uudistamista koskevaan päätöksentekoon (Kallo & Saari-
nen 2010). Etenkin OECD:n PISA- sekä muut arviointiohjelmat (esim. TIMMS ja PIRLS), ovat muotoutuneet osaksi kansallista koulutuksen kehittämistä ja päätöksentekoa. Kansainväliset arvioinnit ovat myös vaikuttaneet eri maiden opetussuunnitelmien kansainväliseen vertailuun ja kehittämiseen (ks. esim. OECD), vaikkei esimerkiksi PISA:n tarkoituksena olekaan arvioida opetussuunnitelman toteutumista ja sisältöjen hallintaa (Rautopuro & Juuti 2018).

Suomalaisen opetussuunnitelmatraditioon on kuulunut vahvasti opetussuunnitelman laatimisprosessin arvostus, mikä korostui erityisesti vuoden 2014 uudistuksessa. Opetushallitus on paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen liittyvässä ohjauksessaan korostanut kansallisen ja paikallisen valmisteluprosessin avoimuutta sekä ammattilaisten, oppilaiden, huoltajien ja yhteistyökumppaneiden osallistumisen merkitystä. Taustalla on ajatus siitä, että opetussuunnitelman valmisteluun osallistuminen mahdollistaa sen ymmärtämisen ja siihen sitoutumisen. Osallistamiseen kytkeytyy myös käsitys, että opettajien keskinäinen keskustelu, reflektointi sekä mahdollisuus kehittää työtään ovat koulun uudistamisen edellytys. Uudistusten tavoitteena on ollut myös opetuksen ja oppimisen muutos. Tähänkin on pyritty nimenomaan opetussuunnitelmaprosessiin liittyvän ohjauksen avulla: opetussuunnitelman laatimistyössä saadaan mahdollisuus pohtia koulun ja opettajayhteisön toimintatapoja, ja luoda muutosta yhdessä.

Suomalaisen opetussuunnitelman luonteesta

Opetussuunnitelmajärjestelmään sisältyvän ohjauksen luonne ja tapa ovat vaihdelleet suomalaisessa opetussuunnitelmatraditiossa kunkin ajan tarpeiden ja intressien mukaisesti. 1970-luvun peruskoulun opetussuunnitelma oli hyvin keskusjohtoinen; kansallinen opetussuunnitelma laadittiin komiteatyönä, sellaisenaan noudatettavaksi kaikissa peruskouluissa.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet lievensivät valtion normiohjausta, kun opetuksen kehittämisvastuuta siirrettiin enemmän kunnille ja kouluille kuntakohtaisen opetussuunnitelman laatimisen myötä. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet jatkoivat hajautetun päätöksenteon linjaa antaen kouluille vapauden ja vastuun tehdä omat opetussuunnitelmansa. Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa palattiin jälleen keskusjohtoisempaan ohjaukseen (Salminen 2018). Tällä hetkellä vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanossa ollaan vaiheessa, jossa tarkastellaan toteutettua uudistusta ja sen onnistumista.

Suomessa ei siis 1980-luvun puolivälin jälkeen ole ollut kansallista opetussuunnitelmaa, jota sellaisenaan noudatettaisiin koko maassa, kuten oli vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II. Opetushallitus laatii opetussuunnitelman perusteet, joka on kansallinen perusta paikallisten opetussuunnitelmien laatimiselle. Opetuksen järjestäjät laativat omat paikalliset opetussuunnitelmansa kuntakohtaisina tai koulukohtaisina, usein kummallekin edellä mainitulle tasolle siten, että koulun opetussuunnitelma täsmentää kunnan opetussuunnitelmassa tehtyjä linjauksia.

Opetussuunnitelman perusteiden avulla pyritään varmistamaan kansallinen yhdenmukaisuus opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta opetuksen järjestäjällä on runsaasti vapautta tehdä paikallisia opetussuunnitelmallisia ratkaisuja. Tästä seuraa se, että opetussuunnitelmat ovat erilaisia eri kunnissa ja jopa kuntien sisällä eri kouluissa. Opetussuunnitelman perusteet eivät siis ole yhtä kuin paikallinen opetussuunnitelma, eivätkä paikalliset opetussuunnitelmat ole yksi ja sama asia. Tämä jää usein huomioimatta, esimerkiksi kun puhutaan ”uudesta opetussuunnitelmasta”. Opetussuunnitelma kaikilla tasoilla sisältää kuitenkin määrittelyä koulussa käsiteltävien tavoitteiden ja sisältöjen osalta. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa määritellään myös hallinnollisia ja pedagogisia opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyviä periaatteita.

On olennaista erottaa paitsi opetussuunnitelman erilaiset tasot, myös niihin sisältyvät erilaiset lähestymistavat opetussuunnitelmaan (ks. Wahlström & Sundberg 2017). Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella hallinnollisena ja jopa juridisena ohjausasiakirjana, jollaisena etenkin ope-

tussuunnitelman perusteet -normi on suomalaisessa traditiossa ymmärretty. Toisaalta etenkin koulutusjärjestelmän ylimmillä tasoilla opetussuunnitelma näyttäytyy eräänlaisena koulutSIDEOLOGIA ja tulevaisuuden ratkaisujen suuntaajana (Wahlström & Sundberg 2017). Opetussuunnitelmaa tarkastellaan usein myös prosessina, tai kehittämisohjelmana, jonka tarkoituksena ja tavoitteena on viedä läpi laajamittaista muutosta sekä sitouttaa opetussuunnitelman toteuttajat opetuksen uudistamiseen kunakin aikana. Koulun ja opettajien työssä opetussuunnitelma puolestaan on, tai sen pitäisi olla, konkreettinen ja käytännöllinen käsikirja, jonka mukaisesti opetus ja muu koulun toiminta toteutetaan.

Suomalaista opetussuunnitelmaa on teoreettisesti jäsennetty etenkin Bildung- ja curriculum-traditioiden (ks. esim. Autio 2006; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017; Salminen 2018; Vitikka 2009) sekä opetussuunnitelmaideologioiden tai -orientaatioiden avulla (ks. esim. Rinne 1984; Salminen 2018).

Tarkasteltaessa opetussuunnitelmaa ohjausasiakirjana, nousee näkökulmaksi karkeampi jako sisällön ja muodon välillä. Tämä juontaa juurensa herbartilaisesta didaktiikasta, joka on jakautunut opetussuunnitelma- ja opetusmenetelmäoppiin (ks. Kansanen 1976). Tästä kahtiajaosta on lähtöisin perinne, jonka mukaan opetussuunnitelma määrittelee (ainoastaan) sen, mitä opetetaan, eli opetuksen sisällön. Opetussuunnitelmasta erillisinä on pidetty opetusmenetelmiä, jotka määrittelevät opetuksen keinot ja muodot eli sen, miten opetetaan. Näin ollen perinteisessä opetussuunnitelmateoriassa nämä on nähty toisilleen erillisinä lähtökohtina (Rinne 1984). Sisällön ja muodon painotukset opetussuunnitelmateoriassa vaihtelevat kuitenkin sen mukaan, millaisena prosessina opetus nähdään. Esimerkiksi herbart-zilleriläinen didaktinen suuntaus on pitänyt sisältöä ensisijaisena, ja progressiiviset suuntauokset puolestaan korostaneet toimintaa, eli muotoa opetussuunnitelman kokonaisuudessa (Kansanen 1976, 155). Näiden kahden dimension ei ole katsottu erillisinä kykenevän vastaamaan opetussuunnitelman kokonaisuuden kuvaamiseen (Kansanen 1976, 155–160; Rinne 1984, 87), vaan opetussuunnitelman tarkastelussa olennaista olisi päästä juuri näiden kahden ulottuvuuden välisten suhteiden kautta kokonaisuuden hahmottamiseen (ks. Scott 2008). Kun opetuk-

sen määritelmässä on keskeisenä elementtinä tiettyihin tavoitteisiin suuntautuva toiminta, riippuu sekä oppiaineksesta että toiminnan muodosta, miten tavoitteisiin pyritään. Tätä ilmentää 2014 opetussuunnitelman perusteet etenkin laaja-alaisen osaamisen tavoitealueiden osalta.

Suomalaisessa opetussuunnitelmassa ei ole määritelty suoranaisesti opetusmenetelmiä, sillä opettajalla on perinteisesti ollut vapaus päättää käyttämistään menetelmistä. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on kuitenkin pyritty rakentamaan sekä koulun opetus- että kasvatustehtävää ohjaavaa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmaan sisältyy näin ollen opetuksen toteuttamiseen, opiskelun luonteeseen ja oppimisen arviointiin liittyviä elementtejä, jotka ilmaisevat pedagogiikan luonnetta ja muotoa. Pedagogiikan-käsite ymmärretään laajempina kuin didaktiikka, johon opetussuunnitelma teoreettisena käsitteenä kytkeytyy ehkä selkeämmin (ks. Kansanen 1976, 158). Pedagogiikka määritellään kasvatukseksi, jonka kohteena ovat laajemmat kasvatukseen, opetukseen ja oppimiseen liittyvät kysymykset ja ilmiöt.

Suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä

Perusopetuksen ohjausjärjestelmä on opetussuunnitelmia laajempi viitekehys, johon eri tason opetussuunnitelmien lisäksi sisältyvät myös lainsäädäntö sekä valtioneuvoston asetus perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta. Niiden lisäksi koulutukselle ja opetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavat opettajankoulutus, oppimateriaalit sekä rahoitukseen liittyvät kysymykset. Tässä yhteydessä tarkasteluun nostetaan ensisijaisesti eri opetussuunnitelmat eri tasoilla sekä niiden laatimista ohjaavat säädökset.

Perusopetuslaki ja -asetus

Suomalaista perusopetusta ohjaavat olennaisesti myös opetussuunnitelmaa ylempät säädökset, joita ovat perusopetuslaki (628/1998) ja -asetus (852/1998) sekä valtioneuvoston asetus perusopetuksen yleisistä tavoitteis-

ta ja tuntijaosta (422/2012). Voimassa oleva perusopetuslaki on vuodelta 1998, mutta sitä on uudistettu monelta osin viime vuosina. Perusopetuslaissa määritellään muun muassa opetuksen sisältö, työaika sekä arvioinnin ja oppimisen tukeen liittyvät periaatteet. Perusopetusasetus täsmentää lakia yksityiskohtaisemmin edellä mainittuja asioita (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetusasetus 852/1998).

Suomalainen peruskoulu haluttiin toteuttaa koko maassa mahdollisimman samankaltaisena, jotta se takaisi tasavertaiset koulutusmahdollisuudet jokaiselle oppilaalle asuinpaikasta riippumatta. Peruskoulun alkuvaiheessa 1970-luvulla Suomessa oli kansallinen opetussuunnitelma, jota noudatettiin sellaisenaan kaikissa kouluissa. Tuolloin peruskoulun toteuttamista säänneltiin opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi hyvin tarkoin myös opettajien kelpoisuuksien, oppimateriaalien ja koulupäivän raamienkin osalta. (Lankinen & Lahtinen 2018.) Myöhemmin kansallinen ohjaus on muotoutunut hajautetummaksi, kun opetussuunnitelmaa koskevat päätökset on annettu opetuksen järjestäjien (kuntien ja yksityisten opetuksen järjestäjien) vastuulle. 1990-luvun perusopetusta koskevan lainsäädännön periaatteiden mukaisesti kansalliset normit antavat opetuksen järjestäjille varsin paljon paikallista liikkumavaraa ja päätösvaltaa. Opetuksen järjestäjä päättää alueellaan tai oppilaitoksessaan opetussuunnitelmasta sekä opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvistä muista linjauksista ja periaatteista opetussuunnitelman perusteiden pohjalta.

Perusopetuksen yleiset tavoitteet ja tuntijako

Valtioneuvosto päättää asetuksessaan perusopetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä opetukseen käytettävän ajan jakamisesta eri oppiaineiden opetukseen sekä oppilaan ohjaukseen (tuntijako). Tuo valtioneuvoston päätös on opetussuunnitelmauudistuksen alku, mikä on yksi järjestelmäämme ja perinteeseemme kuuluva piirre. Asetuksessa määrätään tuntijaon lisäksi myös perusopetuksen yleisistä tavoitteista. Viimeisin tavoite- ja tuntijakoasetus on vuodelta 2012, johon on vuonna 2018 tehty A1-kielen vuosiviikkotuntimäärää koskeva lisäys. (Valtioneuvoston asetus 422/2012.)

Valtioneuvoston asettamat tavoitteet ja tuntijako määrittävät opetussuunnitelmaa kaikilla tasoilla varsin paljon, ja toimivat tärkeinä tasa-arvoisuuden varmistajina Suomessa. Perusopetuksen yleiset tavoitteet määrittyvät sekä opetus- että kasvatustehtävän näkökulmista. Keskeisenä perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksen ja kasvatuksen tulee myös vahvistaa oppilaiden kasvua tasapainoisiksi ihmisiksi, joilla on terve itsetunto (Valtioneuvoston asetus 422/2012). Yleisiin tavoitteisiin sisältyvät myös määrittelyt tarpeellisista tiedoista ja taidoista. Tähän liittyen asetus korostaa opetuksen keskeisenä tavoitteena perustan luomista laajalle yleissivistykselle sekä maailmankuvan avartumiselle. Yleissivistyksen rakentamiseen tarvitaan sekä tiedonalakohtaisia tietoja ja taitoja, että tiedonaloja yhdistävää osaamista. Asetus nostaa esiin sekä lapsi- että yhteiskuntakeskeisyyttä ja korostaa yleissivistyksen laaja-alaisuutta.

Tuntijako määrittää valtakunnallisesti, kuinka monta vuosiviikkotuntia kuhunkin oppiaineeseen on käytettävä opetusaikaa lukuvuodessa. Vuosiviikkotunti on 38 oppituntia, eli käytännössä yksi vuosiviikkotunti tuntijaossa tarkoittaa yhtä oppituntia viikossa koko lukuvuoden ajan. Se, kuinka paljon tunteja eri oppiaineiden opetukseen sijoitetaan, vaikuttaa olennaisesti opetussuunnitelman perusteissa oppiaineille asetettaviin tavoitteisiin. Opetusaika määrittää tavoitteiden laajuutta.

Opetussuunnitelman perusteet

Opetussuunnitelman perusteet on normi ja asettaa kansallisesti yhtenäisen perustan paikallisille opetussuunnitelmille. Opetussuunnitelman perusteet laaditaan perusopetuslain ja -asetuksen sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävät valtioneuvoston asetuksen pohjalta. Opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama kansallinen määräys, mikä tarkoittaa, että opetuksen järjestäjät eivät voi jättää sitä noudattamatta. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on edistää perusopetuksen yhtenäistä toteutumista eri puolella maata. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kannalta on olennaista, että paikalliset opetussuunnitelmat noudattava kansallisesti määriteltyjä perusteita. Opetussuunnitelman perusteissa

määritellään eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä, kodin ja koulun yhteistyön, oppimisen ja koulunkäynnin tuen sekä oppilashuollon keskeisiä periaatteista. Opetussuunnitelman perusteet sisältävät kansalliset linjaukset myös oppilaan oppimisen arvioinnista ja todistuksista.

Opetussuunnitelman perusteet määrittävät aina paitsi paikallisen opetussuunnitelman, myös opettajan toteuttaman kasvatus- ja opetustyön reunaehdot (Salminen 2018). Se, millä tavoin ja kuinka paljon opetussuunnitelman perusteet rajaavat tai mahdollistavat opettajan autonomista toimintaa, on vaihdellut eri aikoina laadituissa opetussuunnitelman perusteissa. Määrällisestä perspektiivistä tarkasteltuna, mitä yksityiskohtaisemmin eri osa-alueet opetussuunnitelman perusteissa on kuvattu, sitä vähemmän ne antavat paikallista ja opettajakohtaista vapautta. Olennaisinta on kiinnittää huomioita myös laadullisesti siihen, mihin opetussuunnitelman elementteihin – sisältöön vai muotoon – ohjaus on kohdistunut. Kiteyttäen voisi todeta, että vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet siirsivät kansallisen ohjauksen painopistettä opetuksen tavoitteista ja sisällöllistä pedagogiseen ohjaukseen. Ohjausta pyrittiin siirtämään siitä, mitä opetetaan, enemmän siihen, miten pitäisi opettaa. (Salminen 2018; Vitikka, Krokfors & Rikabi 2016.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen

Vuosien 2012–2016 aikana toteutetun perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen keskeisinä tavoitteina oli vahvistaa oppilaan aktiivisuutta, lisätä opiskelun merkityksellisyyttä ja mahdollistaa onnistumisen kokemuksia jokaiselle oppilaalle. Sisällöllisen ohjauksen näkökulmasta Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet määrittelevät tavoitteet ja sisältöalueet oppiaineille sekä kaikkia oppiaineita koskevalle laaja-alaiselle osaamiselle. Kansallisen ja paikallisen määrittelyn ja opetussuunnitelmallisen ohjauksen eroa konkretisoivat vuosiluokkakokonaisuudet, jotka muodostuvat tuntijakoasetuksen määrittämien nivelkohtien välille. Tuntijaon pohjalta opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden tavoitteet ja sisältöalueet määritellään vuosiluokkakokonaisuuksille 1–2, 3–6 ja 7–9. Samalla perusteet edellyttävät, että oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt mää-

ritellään perusteita täsmentäen jokaiselle vuosiluokalle paikallisessa opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Vastaava periaate on ollut myös aikaisemmissa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tämä periaate kulminoii suomalaisen opetussuunnitelmajärjestelmään liittyvän paikallisen päätöksenteon liikkumavapauden: opetettavat ja opiskeltavat tavoitteet ja sisällöt eivät ole kansallisesti asetettu yksityiskohtaisina kullekin vuosiluokalle, vaan laajempina, useampia vuosiluokkia koskevina tavoitteina. Paikallinen opetussuunnitelmatyö mahdollistaa kunta- ja koulukohtaisen tavoitteenasettamisen ja sisältöjen valinnan, mikä antaa huomattavasti vapautta ottaa huomioon erilaisia tarpeita ja painotuksia. Kansainvälisesti tarkasteltuna järjestelmä on hyvin pitkälle hajautettu, jollaisesta monissa maissa ollaan varsin kaukana. Näin pitkälle hajautettu järjestelmä asettaa koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutumislle omat haasteensa.

Opetussuunnitelman perusteet sisältävät em. lisäksi monipuolista pedagogista ohjausta koulujen toimintakulttuurin kehittämiseen, oppimisen arviointiin, oppimisympäristöjen ja työtapojen käyttöön sekä oppimisen tukeen. Aikaisempiin perusteisiin nähden vuoden 2014 perusteiden painopiste on selkeästi enemmän oppimisen ja koulutyön toteuttamisen ohjaamisessa tiedollisen määrittelyn sijaan. Uudistuksesta tiedotettaessa nostettiin usein esiin siirtymä mitä opetetaan -näkökulmasta siihen, miten opetetaan ja opitaan (ks. myös Kivioja, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2018). Tämä on opetussuunnitelman ohjaavuudessa aikaisemmista opetussuunnitelmista poikkeava lähestymistapa, joka ei ole ollut tyypillinen suomalaisessa opetussuunnitelmatraditiossa. Koulun toimintakulttuurin muutoksen kannalta on perusteltua, että valtionhallinnon taholta on ohjattu myös koulupedagogiikkaa, mutta tutkijat ovat nostaneet asian esiin myös varoittavana signaalina opettajien autonomiaan puuttumisesta (Kivioja ym. 2018).

Syksyllä 2012 käynnistynyttä opetussuunnitelmauudistusta edelsi Perusopetus 2020 -työ, joka kohdistui perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon tarkasteluun. Työ käynnistettiin keväällä 2009, ja sen tuloksena syntynyt raportti uudistamishdotuksista julkais-

tiin kesäkuussa 2010 (Perusopetus 2020, yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010). Raportin ehdotusten mukaista uudistamista ei käynnistetty, mutta useita piirteitä Perusopetus 2020 -raportissa esitetyistä linjauksista on näkyvissä opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa. Etenkin vuoden 2014 perusteisiin uutena osa-alueena tuotujen laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden tausta-ajattelua ja tietoperustaa on löydettyvisä Perusopetus 2020 -raportista. Perusteiden laatimisen pohjaksi koottiin kaiken kaikkiaan vahva tietoperusta analysoimalla opetuksen nykytilaa etenkin oppimistulosten arviointien sekä kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin liittyvien tutkimusten perusteella. (Ks. esim. Hirvonen 2012; Kämppi ym. 2012; Kärnä, Hakonen & Kuusela 2012; Lappalainen 2011; Niemi & Metsämuuronen 2010.) Lisäksi taustalla oli eri tiedonalojen kehityksen tarkastelut sekä oppimisen, työelämän ja yhteiskunnan tulevaisuutta koskevia analyysejä.

Opetussuunnitelman perusteet valmisteltiin laajassa yhteistyössä opetuksen järjestäjien, koulujen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen sekä muiden keskeisten sidosryhmien kanssa. Perusteita valmisteli yhteensä 36 työryhmää, joihin osallistui noin 300 asiantuntijaa eri puolilta Suomea. Perusteiden valmistelua ohjasi ohjausryhmä, jossa oli edustettuina 16 keskeistä sidosryhmää: opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Suomen kuntaliitto, Opetus- ja sivistystoimen asiantuntijat OPSIA ry, Suomen Vanhempainliitto, Suomen Kustannusyhdistys ry, Elinkeinoelämän Keskusliitto EK, Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK, Romaniasiain neuvottelukunta, Saamelaiskäräjät, Etnisten suhteiden neuvottelukunta, Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Finlands svenska lärarförbund FSL, Suomen Rehtorit ry ja Suomen harjoittelukoulujen rehtorit ry.

Kansallisten perusteiden valmistelu pyrittiin pitämään mahdollisimman avoimena paitsi opetuksen järjestäjille ja kouluille, myös kaikille kansalaisille. Perusteluonnokset olivat sekä opetuksen järjestäjien että kaikkien asiasta kiinnostuneiden kommentoitavina marraskuussa 2012 ja huhtikuussa 2014. Eri vaiheiden perusteluonnokset sekä luonnoksista saadut palautteet olivat nähtävissä Opetushallituksen verkkosivuilla koko valmisteluprosessin ajan. Opetussuunnitelman perusteista pyydettiin

myös viralliset lausunnot valmistelun loppuvaiheissa lokakuussa 2014. Avoimen valmisteluprosessin tarkoituksena oli mahdollistaa keskustelu tulevista opetussuunnitelmalinjauksista, esitellä tehtäviä linjauksia ja sitoittaa eri toimijat niihin.

Paikallinen opetussuunnitelma

Opetuksen järjestäjällä on vastuu paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. Paikallisissa opetussuunnitelmissa täydennetään ja painotetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä tavoitteita ja sisältöjä, toimintaa ohjaavia linjauksia sekä muita opetuksen järjestämiseen kuuluvia asioita. Opetussuunnitelmatyössä on otettava huomioon niin oppilaiden tarpeet ja paikalliset erityispiirteet kuin itsearvioinnin ja kehittämistyön tuloksetkin. Perusopetuslain 47a § velvoittaa opetuksen järjestäjiä huolehtimaan myös siitä, että oppilaat pääsevät osallistumaan opetussuunnitelman valmisteluun. Samoin huoltajien osallisuus opetussuunnitelmaprosessissa on olennaista. Yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden ja kunnan muiden hallintokuntien kanssa on keskeistä esimerkiksi oppilashuoltoa, oppilaiden turvallisuutta ja hyvinvointia koskevien asioiden pohdinnassa. (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8–9; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9–11.)

Paikallinen opetussuunnitelma voidaan laatia seutukunnallisena, kuntakohtaisena, koulukohtaisena tai näiden yhdistelminä. Opetuksen järjestäjän päätöksen mukaisesti paikalliset opetussuunnitelmat rakentuvat usein siten, että niissä on sekä kunta- että koulukohtainen osa. Kuntakohtaisessa osassa määritellään kaikkia kouluja koskevat asiat, joita ovat esimerkiksi tuntijako, arvot, oppimiskäsitys, oppimisen arviointi ja oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Koulukohtaisissa osissa voi olla esimerkiksi erilaisia koulun toimintakulttuuriin tai valinnaisuuteen liittyviä painotuksia. Opetuksen järjestäjän on myös mahdollista päättää, että paikallisesti tehdään pelkästään kuntakohtainen opetussuunnitelma, jota kaikki koulut noudattavat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 10.)

Opetussuunnitelmaprosessin eteneminen paikallisella tasolla on monivaiheinen: Opetuksen järjestäjä nimeää opetussuunnitelmaprosessista vastaavan henkilön tai työryhmän, jonka tehtävin kuuluu muun muassa prosessin vaiheiden ja aikataulun suunnittelu; opettajien, oppilaiden, huoltajien ja muiden tahojen osallistaminen sekä mahdollinen yhteistyö muiden opetuksen järjestäjien kanssa. OPS2016-prosessin aikana monet opetuksen järjestäjät ovat sopineet seutukunnallisesta yhteistyöstä ja opetussuunnitelmalinjauksista. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tekemän raportin (2019) mukaan seutukunnallisia opetussuunnitelmia on 14 prosentilla kyselyyn vastanneista (N 264) opetuksen järjestäjistä. Kuntakohtainen opetussuunnitelma on yli puolella (54 %) ja koulukohtainen opetussuunnitelma on 18 prosentilla vastaajista. (Saarinen ym. 2019, 78.) Seutukunnallisia opetussuunnitelmia onkin tehty esimerkiksi Tampereen, Joensuun, Kainuun ja Etelä-Pohjanmaan alueilla.

Paikallinen opetussuunnitelma on keskeinen asiakirja sekä valtakunnallisten tavoitteiden että paikallisesti tärkeinä pidettyjen pedagogisten painotusten ilmentämisessä. Paikallisessa opetussuunnitelmassa oppiainneiden tavoitteet, sisällöt ja laaja-alaisen osaamisen kuvaukset määritellään vuosiluokittain. Suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu luottamukseen: paikallisella tasolla tiedetään, millaiset oppimisen edellytykset ja pedagogiset ratkaisut parhaiten edistävät oppilaan ja koko organisaation oppimista. Niin ikään pidetään tärkeänä, että opettajat voivat osallistua paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön. Osallistuminen mahdollistaa opettajien näkemysten huomioon ottamisen koulun toimintakulttuurin kehittämisessä ja myös sitouttaa uuden opetussuunnitelman käyttöön. Tämä toimintaperiaate konkretisoi opetussuunnitelmajärjestelmään liittyvää paikallista autonomiaa, ja siten opetuksen järjestäjillä onkin suuri vastuu niin opetussuunnitelman laatimisesta kuin sen arvioinnista ja kehittämistäkin. Opetussuunnitelmaprosessin onnistumisen kannalta on merkityksellistä, miten uudistusta johdetaan, ja miten edistetään vuorovaikutusta sekä yhteisten merkitysten muodostamista. Opetuksen järjestäjä vastaa siitä, että opetussuunnitelmaprosessi etenee jouhevasti ja on valmis ajallaan. Samoin opetuksen järjestäjän on turvattava opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden toteutumisen mahdollisuudet koulun

arjessa. (Kivioja ym. 2018, 311; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 10; Salminen 2018, 70–73.)

Opetussuunnitelmatyötä tehdään intensiivisesti useita vuosia. Se vaatii hyvää ja innostavaa johtamista, myönteisen ja keskusteleavan ilmapiirin luomista sekä yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista ja kokonaisuuden hallintaa prosessista vastaavilta ja siihen osallistuvilta henkilöiltä. Jotta paikallinen opetussuunnitelmatyö on sujuvaa, opetuksen järjestäjän on huolehdittava myös siitä, että opettajilla on riittävästi tietoa opetussuunnitelmauudistuksesta. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetuksen opetussuunnitelman perusteisiin liittyvässä paikallisessa opetussuunnitelmatyössä voitiin käyttää sähköistä alustaa ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmahistoriassa. Monet opetuksen järjestäjät hyödynsivät Opetushallituksen julkaisemaa perusteiden verkkoversiota, ePerusteita, mutta muitakin sähköisiä alustoja käytettiin. Sähköinen opetussuunnitelma mahdollistaa sen, että opettajat voivat helposti hakea opetussuunnitelmasta kulloinkin tarvittavaa tietoa. (Ks. Opetushallitus; Salminen 2018, 49.)

Paikallisen työn tueksi Opetushallitus julkaisi opetussuunnitelman aikataulua selventävän tiekartan lukuvuosille 2012–2016 ja järjesti vuosina 2014–2016 useita koulutustilaisuuksia eri puolilla Suomea sekä suomeksi että ruotsiksi. Koulutuksissa käsiteltiin oppiaineiden tavoitteiden vuosiluokkakohtaista määrittelyä, oppimisen arviointia, opetuksen eheyttämistä ja ePerusteiden käyttämistä paikallisen opetussuunnitelman laatimisessa. Valtioneuvoston asetus perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012) käynnisti opetussuunnitelmaprosessin paikallisella tasolla. Tuolloin viritettiin esi- ja perusopetuksen uudistamiseen kohdentuvat keskustelut ja kartoitettiin mahdollisia yhteistyökumppaneita. Opetuksen järjestäjät saivat myös kommentoitavakseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisiä linjauksia. Vuoden 2013 aikana pohdittiin varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen sekä toisen asteen koulutuksen yhteistyön ja kasvatuksellisen jatkumon edellytysten luomista. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnokset tulivat kommentoitavaksi. Opetuksen järjestäjät arvioivat myös opetussuunnitelmaprosessin taloudellisia vaikutuksia seuraavan vuoden talousarvion suunnittelussa.

Keväällä 2014 tarkennettiin opetussuunnitelmaprosessin etenemisen aikataulua ja käynnistettiin paikallisia OPS-koulutuksia. Jotkut opetuksen järjestäjät aloittivat jo oppilaiden ja huoltajien kanssa arvokeskustelut. Opetussuunnitelmaprosessin työntäyteisimmät ajat elettiin vuosina 2015–2016, kun työryhmät valmistelivat tuotoksiaan paikallista päätöksentekoa varten (ks. Opetushallitus). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 1–2). Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi eteni päätösvaiheeseen keväällä 2016, ja elokuussa voitiin uusi opetussuunnitelma ottaa käyttöön vuosiluokilla 1–6 kokonaisuudessaan. Opetussuunnitelman perusteiden lukujen 1–12 mukainen opetus voitiin aloittaa myös vuosiluokilla 7–9 lukuun ottamatta oppimisen arviointia ja valinnaisia aineita koskevia lukuja.

Paikallisten opetussuunnitelmien hyväksymisestä päättää opetuksen järjestäjä, joka yleensä on kunta. Opetusta voivat järjestää myös valtio tai asiaankuuluvan luvan saaneet yksityiset yhteisöt tai säätiöt. Opetuksen järjestäjällä on toimielin, joka päättää opetukseen ja koulutukseen liittyvistä lakien, asetusten ja opetussuunnitelman perusteiden määrittämisestä asioista. Kunnassa opetusta koskevista asioista päättää poliittisesti valittu lautakunta, joka voi nimitykseltään olla esimerkiksi sivistys- tai opetuslautakunta. Kunnan päätöksen mukaisesti yksittäisten koulujen toimintaa voi ohjata lisäksi johtokunta, jossa on myös oppilaiden huoltajien edustus. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että oppilailta on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä kouluunsa liittyvistä ja oppilaita yhteisesti koskettavista asioista. Se voi toteutua esimerkiksi oppilaskunta- tai nuorisovaltuustotoiminnan myötävaikutuksella tai muulla sopivalla tavalla. Kun paikallisesti linjataan opetussuunnitelman keskeisiä tavoitteita, päätöksenteko edellyttää myös yhteistyötä huoltajien kanssa ja heidän kuulemistaan. (Perusopetus 2020, yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010, 19.)

Opetushenkilöstön täydennyskoulutus opetussuunnitelmaprosessin tukena

Jo 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksen aikaan koulut osallistui-
vat vahvasti opetussuunnitelmatyöhön. Samoin on ollut 2000-luvulla-
kin. Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistukseen valmistauduttiin
valtakunnallisesti siten, että tuolloin toiminut Opetusalan koulutuskes-
kus, Opeko, järjesti opetushenkilöstölle Opetushallituksen rahoittamia
OPS-prosessinohjaajakoulutuksia (3 ov). Opetussuunnitelman käyttöö-
non jälkeen Opetushallitus kutsui paikallisia opetussuunnitelmaproses-
sin ohjaajia *Jotta tuli ei sammuisi* -seminaariin. Tavoitteena oli kannustaa
opetuksen järjestäjiä pitämään yllä opetussuunnitelmaprosessia myös ope-
tussuunnitelman käyttöönoton jälkeen. Koulutettaville korostettiin
ajatusta opetussuunnitelmasta elävänä asiakirjana, jota voidaan päivittää,
kun käytännön opetustyössä havaitaan olevan siihen tarvetta.

Jotta tuli ei sammuisi -ajatuksen eteenpäin viemiseksi Opetusalan kou-
lutuskeskus järjesti Opetushallituksen rahoittamana vuosina 2008–2009
Alueellisten OPS-prosessinohjaajien kouluttajakoulutuksen (8 op) ja val-
mentajakoulutuksen (10 op). Edellä mainittujen koulutusten tavoitteena
oli antaa osallistujille valmiuksia tukea ja ohjata opetussuunnitelman
perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman toteutumista ja seurantaa
niin kouluissa kuin kunnissa. Niin ikään koulutettavia ohjattiin poh-
timaan opetussuunnitelmien jatkuvan kehittämisen merkitystä ja sen
edellyttämiä rakenteita. Samalla mallinnettiin monenlaisia, myös koulun
arjessa toimivia työskentelymenetelmiä, kuten yhteistoiminnallista oppi-
mista, kokemuksellista ja kollegiaalista työskentelyä sekä hyvien käytäntö-
jen yhteistä reflektointia ja jakamista.

OPS2016-prosessin aikana opettajien ja rehtoreiden täydennyskou-
lutuksesta huolehti yliopistojen harjoittelukoulujen eNorssi-verkosto,
joka toimi paikallisen opetussuunnitelmatyön tukena syksystä 2013 al-
kaen yhteistyössä Opetushallituksen ja Aluehallintovirastojen kanssa.
Eri puolilla Suomea järjestettiin alueellisia työpajoja opetussuunnitel-
maprosessin avuksi vuosina 2013–2015. Koulutusten tavoitteena on ope-
tussuunnitelmaosaamisen edistäminen, paikallisen prosessin johtamisen
ja koordinoinnin tukeminen, erilaisten työtapojen ja yhdessä tekemisen

edistäminen sekä valtakunnallisen ja paikallisen opetussuunnitelmatyön yhteyden vahvistaminen. (<http://www.enorssi.fi/ops-ja-oppilaan-tuki/opetussuunnitelmatyo>.)

Esimerkki pienen uusmaalaisen kunnan opetussuunnitelmatyöstä

Opetushallituksen *Jotta tuli ei sammuisi* -seminaari sytytti kahden uusmaalaisen opetussuunnitelmaprosessin ohjaajan mieleen ajatuksen opetussuunnitelman arviointi- ja kehittämistyöryhmästä, joka toimisi säännöllisesti, muulloinkin kuin vain kiihkeissä uudistusvaiheissa. Niinpä pieneen uusmaalaiseen kuntaan perustettiin vuonna 2007 työryhmä, johon kuuluivat sivistysjohtajan lisäksi kaikkien koulujen rehtorit ja jokaisesta koulusta myös opettajien edustaja, yhteensä kymmenkunta henkilöä. Ryhmän vetäjänä toimi OPS-prosessinohjaaja-rehtori. Yli kymmenen vuoden ajan tämä OPS-arviointityöryhmä on kokoontunut säännöllisesti, noin kerran kuukaudessa. Opetussuunnitelman päivityksiä varten on kulloinkin koottu 3–4 hengen asiantuntijaryhmä, joka on tehnyt tarvittavat sisällölliset muutokset opetussuunnitelmaan. Muutosesitykset on käsitelty OPS-arviointityöryhmässä ennen sivistyslautakuntaan hyväksyttäväksi menoa. Kaikki kunnan opettajat ovat osallistuneet opetussuunnitelmatyöhön. OPS-arviointityöryhmä on systemaattisesti suunnitellut ja koordinoitun prosesseja myös suurten opetussuunnitelmauudistusten välissä, kun perusteet ovat muuttuneet, esimerkiksi oppimisen ja koulun käynnin tukeen ja oppilashuoltoon liittyvien lukujen osalta.

Kun opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi vuonna 2010 perusopetuksen laatukriteerit, kunnan OPS-arviointiryhmä ryhtyi työstämään perusopetuksen laatukäsikirjaa ja laadunarviointimenetelmää. Perusopetuksen laadunkehittämiseen kunta sai myös valtionavustusta ja osallistui seudulliseen yhteistyöhön. Laadun kehittämisen tuloksena syntyi CAF-pohjainen perusopetuksen laatukäsikirja, joka kattaa yhdeksän arviointialuetta: johtajuus, strategiat ja toiminnan suunnittelu, henkilöstö, sidosryhmät ja resurssit, prosessit, asiakastulokset, henkilöstötulokset, yhteiskunnalliset tulokset ja keskieiset suorituskykytulokset. (Perusopetuksen laatukriteerit

2010.) Arviointityöryhmän nimi muutettiin OPS-laaturyöryhmäksi, sillä se huolehtii myös perusopetuksen laadunarviointimenetelmän kehittamisestä ja päivittämisestä. Koska opetuksen laadun kehittämisen perustana ovat opetuksen järjestäjälle ja koululle asetetut opetussuunnitelmaa ja opetusta koskevat vaatimukset, kunnassa pidettiin luontevana, että opetussuunnitelman kehittamisestä vastaavan työryhmän toimintaan sisältyy myös perusopetuksen laadun kehittämisen organisointi.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukainen opetussuunnitelmaprosessi alkoi keväällä 2014, kun kunnan opettajat pohtivat yhdessä Veso-koulutuksessa tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ja opetussuunnitelman arvopohjan paikallisia painotuksia. ”Vastuullisen toiminnan kautta itsenäiseen ajatteluun kasvaminen” oli aiemman opetussuunnitelmaprosessin myötä syntynyt paikallisen arvopohjan kiteytys. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen hengessä se toimi uuden opetussuunnitelman arvopohjan rakennusaineena ja täydentyi ihmisenä kasvamiseen, yhteisöllisyyteen ja luovuuteen liittyvillä painotuksilla.

Käytännössä kuntakohtainen opetussuunnitelmatyö järjestettiin siten, että OPS-laaturyöryhmä vastasi muun muassa opetussuunnitelman arvopohjaa, koulun toimintakulttuuria, oppimisen ja hyvinvoinnin edistämistä, oppimisen arviointia, oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä oppilashuoltoa koskevista paikallisesti päätettävien asioiden sisällöstä. Luokan- ja aineenopettajista koostuvien ryhmien tehtävänä oli pohtia ja kirjata oppiaineita koskevat tavoitteet, sisällöt ja arviointi eri vuosiluokille jaoteltuina. Huoltajat ja oppilaat osallistuivat niin ikään opetussuunnitelmaprosessiin: kunnan koulujen yhteistä arvopohjaa pohdittiin vanhempainilloissa yhteistoiminnallisten menetelmien avulla. Huoltajien ja opettajien ajatukset keskeisistä paikallisista arvopainotuksista osoittautuvat hyvin samankaltaisiksi. Oppilaat keskustelivat tulevaisuuden taidoista ja koulun arvoista oppilaskuntien ohjaavien opettajien johdolla. Oppilaat nostivat yhdessä tekemisen ja olemisen, niin ettei ketään kiusata, tärkeimmäksi asiaksi.

Opetussuunnitelmatyön alkuvaiheessa tehtiin myös seutukunnallista yhteistyötä naapurikuntien kanssa: opetussuunnitelmaprosessin ohjaajat kokoontuivat keskustelemaan muun muassa tuntijaosta, monialaisten

oppimiskokonaisuuksien toteuttamistavoista, käsiyöoppiaineen opetussuunnitelmasta, valinnaisuudesta perusopetuksessa ja oppimisen arvioinnista. Seutukunnallisesta yhteistyöstä huolimatta kunnat tekivät omat opetussuunnitelmansa. Osaltaan siihen vaikutti kuntien erilainen tuntijako: joissakin kunnissa käytettiin valtioneuvoston asetuksen mukaista minimituntimäärää, kun toisissa oli resursoitu enemmän vuosiviikkotunteja opetukseen.

Paikallisella tasolla päästiin opetussuunnitelman uudistustyössä sujuvasti alkuun, sillä käytössä oli hyvä toimintamalli jo vuosien 2003–2004 opetussuunnitelmaprosessista. Työn onnistumisen mahdollistajana oli koko kunnan opetushenkilöstön aktiivinen ja innostunut osallistuminen pitkään prosessiin. Kunta resursoi paikallisen opetussuunnitelmatyön hyvin. Lähtökohtana oli, että työryhmät pystyivät käyttämään opetussuunnitelmatyöhön kokonaisia työpäiviä, jolloin oppitunteja hoitivat sijaiset. Keskimäärin yhden ainekohtaisen opetussuunnitelman tekemiseen käytettiin kaksi työpäivää ja niiden lisäksi myös kuntakohtaisia Veso-päiviä vuosina 2015–2016. Vesoissa keskusteltiin yhteisesti myös tulevaisuuden taidoista, arvopohjasta, oppimiskäsityksestä ja -ympäristöistä, oppimisen ja kasvun tuesta, kuten muistakin Opetussuunnitelman perusteiden lukujen 1–12 sisällöistä. Prosessin ajan ja sen jälkeenkin on keskeinen kysymys ollut, *miten* opetus ja oppiminen muuttuvat.

Opetussuunnitelman sähköisenä verkkoympäristönä päätettiin käyttää Pedanet-alustaa. Samoin sovittiin sisältöjen julkaisujärjestyksestä: paikallisesti päätettävät asiat laitettiin lukujen alkuun, jotta ne on helppo löytää tarvittaessa. Opetussuunnitelman perustetekstit ovat niin ikään luettavissa asianomaisesta kohdasta. Kokonaisuutena katsoen paikallinen opetussuunnitelmaprosessi sujui hyvin: Vesoissa kunnan opettajat pääsivät tutustumaan toistensa kouluihin ja niiden erilaisiin oppimisympäristöihin. Koulutuspäivien aikana myös mallinnettiin erilaisia yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. Oppiainekohtaiset ja muutkin työryhmät saivat itse suunnitella työnsä etenemisen. Sijaisjärjestelyiden vuoksi työryhmien kokoontumisaikoja toki täytyi koordinoita. Pääsääntöisesti opettajat pitivät hyvänä sitä, että paikalliseen opetussuunnitelmaprosessiin osallistu-

malla opetussuunnitelman perusteet tulevat tutuiksi ja samalla voi vaikuttaa myös omaan työhönsä.

Pohdintaa vuosien 2012–2016 opetussuunnitelmauudistuksesta

Tätä artikkelia kirjoitettaessa opetussuunnitelmien uudistamisen kansallinen sykli on vaiheessa, jossa toimeenpannaan ja seurataan edellisen uudistuksen toteutumista. Opetushallitus on tehnyt opetussuunnitelmauudistuksen seurannan itsearvioinnin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteuttaa parhaillaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen arviointia vuosina 2016–2020. Sen tehtävä on tuottaa tietoa opetuksen ohjausjärjestelmän toimivuudesta, vaikuttavuudesta ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista edistävistä ja estävistä tekijöistä.

Opetussuunnitelma-arvioinnin ensimmäisen osahankkeen tulosten mukaan koulutuksen valtakunnallinen ja paikallinen ohjausjärjestelmä tukee esi- ja perusopetuksen toteuttamista, ja tuntijako tukee oppiaineiden ja vuosiluokkakohtaisten tavoitteiden saavuttamista. Tuntijaon ei kuitenkaan ole nähty edistävän riittävästi laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista tai opetuksen kehittämistä. Paikallisen opetussuunnitelman valmistelu- ja käyttöönottoprosessin onnistumiseen vaikuttavat kehittämismyönteinen ilmapiiri, osallistuminen ja eri toimijoiden välinen yhteistyö. (Saarinen ym. 2019, 3–4.)

Opetushallituksen itsearviointiin liittyvään seurantaprosessiin on kuulunut kyselyin ja paikallisten opetussuunnitelmien läpikäynnin avulla tehty uudistuksen onnistumisen tarkastelu. Seurannan tuloksena on havaittu, että paikalliset opetussuunnitelmalliset ratkaisut etenkin oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyssä sekä arvioinnin linjauksissa ovat muodostuneet erilaisiksi eri kunnissa. Paikallinen opetussuunnitelmatyö ja painotukset vaikuttavat väistämättä siihen, millaiseksi opetussuunnitelma muodostuu, ja paikalliseen päätöksentekoon on kansallisessa ohjauksessa myös kannustettu. Kun kyseessä on ollut koulujen toiminta-

kulttuurin ja pedagogiikan muutoksen tähtäävä uudistus, on paikallisilla omaleimaisilla ratkaisuilla väistämättä suuri merkitys. Koska paikalliset opetussuunnitelman laatimisen prosessit ovat erilaisia, ovat myös niistä syntyneet tuotokset, eli kirjoitetut opetussuunnitelmat erilaisia ratkaisuiltaan ja tyyliltään. Toimintakulttuurin uudistamiseen pyrkivässä muutoksessa on opetussuunnitelman laatimisprosessilla suuri merkitys, ja prosessien aikana on koko maassa tehty valtava määrä merkittävää työtä. Opetussuunnitelmauudistusta tutkivan Koululla on väliä -tutkimushankkeen tulokset kuitenkin nostavat perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen keskeisimmäksi säätelijäksi onnistuneen opetussuunnitelman perusteasiakirjan (Kivioja ym. 2018). Sillä, että paikallista opetussuunnitelmatyötä ohjaava kansallinen perusteasiakirja on koherentti ja ymmärrettävä, on merkitystä koko uudistuksen vaikuttavuuden kannalta (Pieta-
rinen, Pyhältö & Soini 2017).

Opettajien autonomian vähentyminen on huolta nostattanut suuntaus eri maissa (Erss 2018). Tähän liittyen korostetaan yksityiskohtaista opetussuunnitelmaa ja testaamiseen perustuvaa toimintakulttuuria opettajien ammatillisuuden kaventajina ja jopa ammatin arvostuksen heikentäjinä. Opetussuunnitelman ohjaavuutta on tärkeää tarkastella autonomian lisäksi koulujen ja opettajien toimintaedellytysten näkökulmasta. Opetussuunnitelman antama autonomia ei välttämättä lisää opettajien edellytyksiä toimia ja toteuttaa työtään (Salminen 2018, 19). Tämä liittyy ennen kaikkea opetussuunnitelmatekstin selkeyteen, mutta myös opetussuunnitelmallisten ratkaisujen avaamiseen, taustoittamiseen ja opettajien ohjaamiseen opetussuunnitelman toteuttamisessa. On myös tutkimuksia, joiden tuloksissa on todettu, että koulut ja opettajat toivovat opetussuunnitelman perusteilta selkeää ohjausta opetuksensa tueksi (Atjonen ym. 2008; Salminen 2018; Sulonen ym. 2010).

Pohdittavaksi kysymykseksi on noussut, kuinka paljon kuntien ja koulujen opetussuunnitelmat voivat eriytyä vaarantamatta koulutuksellista tasa-arvoisuutta. Kansallisen kehittämisen näkökulmasta tämän hetken ja tulevaisuuden haasteena on löytää tasapaino koko maassa yhtenäisten ja paikallisesti tehtävien ratkaisuiden välille. Kysymys opetussuunnitelman ohjaavuudesta ei ole joko kansallinen tai paikallinen, vaan kansallisen ja

paikallisen päätöksenteon välillä on liikuttava molempiin suuntiin. Tämä tarkoittaa, että nykyistä selkeämmin olisi ratkaistava, miltä osin opetus-suunnitelmaan sisältyvät asiat on ohjattava kansalliselta tasolta siten, että ne varmistavat perusopetuksen riittävän yhtenäisyyden. Toisaalta on annettava selkeä päätösvalta opetuksen järjestäjille paikallisesti määriteltävissä asioissa. Tässä tullaan jossakin määrin aiemmin esiteltyyn opetus-suunnitelman sisällölliseen ja pedagogiseen ulottuvuuteen. Saattaa olla tarkoituksenmukaista ohjata kansallisesti nykyistä yksiselitteisemmin esimerkiksi opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen sekä arvioinnin määrittelyä, jottei niiden osalta kuntien väliset erot kasvaisi niin suuriksi, että perusopetuksen yhtenäisyys vaarantuu. Sen sijaan oppimisympäristöjen ja työtapojen valintaa, käyttöä ja kehittämistä ohjaavat tavoitteet ja toimet on tarkoituksenmukaisinta suunnitella paikallisesti. Siten voidaan parhaiten tukea ja edistää myös opettajien ammatillista kehittymistä ja mahdollisuuksia paikallisista lähtökohdista rakentuviin toimintatapoihin.

Lähteet

- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen: perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä: Gummerus.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society: between and beyond German didactic and Anglo-American curriculum studies. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Erss, M. 2018. 'Complete freedom to choose within limits' – teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal* 29 (2), 238–256.
- Hirvonen, K. 2012. Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Kallo, J. & Saarinen, T. 2010. Vertailevan ja kansainvälisen koulutustutkimuksen historialliset ja nykyiset haasteet. *Kasvatus* 4, 311–315.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). <https://karvi.fi/esi-ja-perusopetus/oppimistulosten-arviointit/>. Luettu 31.10.2019.
- Kansanen, P. 1976. Näkökohtia opetussuunnitelman asemasta opetuksen käsitteistössä. *Kasvatus* 3, 155–161.
- Kivioja, A., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2018. Mikä on keskeistä hyvässä opetussuunnitelmaprosessissa? *Kasvatus* 49 (4), 310–325.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Koulutuksen seurantaraportit 2012: 8. Opetushallitus.
- Kärnä, P., Hakonen, R. & Kuusela, J. 2012. Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Lankinen, T. & Lahtinen, M. 2018. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 10. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanoma.
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestään löytää – äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.

- Niemi, E. & Metsämuuronen, J. (toim.) 2010. Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008. Koulutuksen seurantaraportit 2010:2. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD. Future of Education and Skills 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Luettu 31.10.2019.
- Opetushallitus. https://www.oph.fi/ops2016/paikallisen_tyon_tuk. Luettu 15.10.2018.
- OPStuki2016 – paikallisen opetussuunnitelmaprosessin tukikoulutus. <http://www.enorssi.fi/ops-ja-oppilaan-tuki/opetussuunnitelmatyo>. Luettu 18.10.2019.
- Perusopetus 2020, yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Perusopetuksen laatukriteerit 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:6.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2017. Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal* 28 (1), 22–40.
- Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.) 2018. PISA pintaa syvemmältä. PISA 2015 Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun muutokset vuosina 1916–1970. *Julkaisuja c 44*. Turun yliopisto.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 61–82.

- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, J., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A. & Viitala, M. 2019. OPS-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2019.
- Salminen, J. 2018. Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen. Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 455.
- Scott, D. 2008. Critical essays on major curriculum theorists. London: Routledge.
- Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 26.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. 2017. Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy* 33 (1), 163–183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta 422/2012.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan julkaisuja 44. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Rikabi, L. 2016. The Finnish national core curriculum: design and development. Teoksessa A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 83–90.

Selkeät tavoitteet, hallittu opetus

Opetussuunnitelma-ajattelun tavoitediskurssien historiaa

Antti Saari

OPETUKSEN SELKEIDEN TAVOITTEIDEN asettaminen on tänä päivänä itsestään selvä opetussuunnitelman rakentamisen lähtökohta. Kun tavoitteet on selkeästi muotoiltu, ajatellaan että opetuksen sisällön, opetusmenetelmien ja arvioinnin suunnittelu on helpompaa ja läpinäkyvämpää. Selkeiden tavoitteiden ohjaamalla opetussuunnitelmatyöllä on kuitenkin oma erityinen historiansa, johon kytkeytyy käsityksiä tiedon, oppimisen ja rationaalisen suunnittelun luonteesta. Artikkelissa tarkastellaan angloamerikkalaisen *curriculum*-perinteen mukaista tavoitediskurssia 1900-luvun puolivälistä nykypäivään.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 247–270.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Tavoitteet edellä

Ollaan korkea-asteen oppilaitoksen opetussuunnitelmatyöryhmän kokouksessa. Ryhmässä on käyty jo hetki vapaata ja rönsyilevää keskustelua opintotarjonnasta. Viimein joku nostaa kissan pöydälle: ”Eikö meidän nyt olisi aivan aluksi syytä määritellä selkeästi nämä tavoitteet? Eihän me voida puhua siitä mitä me opetetaan, jos meillä ei ole mitään kuvaa siitä, mitä opetuksella tavoitellaan!” Muut ryhmäläiset nyökkäilevät myöntäväisinä: ”Tämä on ilman muuta järkein toimintatapa”. Päätetään siis jatkaa tarkastamalla tutkinnon tavoitekuvaukset, josta voidaan jouhevasti siirtyä keskustelemaan yksittäisten opintojaksojen tavoitteista. Tavoitteiden määrittely puolestaan ohjaa opintomateriaalia ja opetusmenetelmiä koskevaa keskustelua.

Kokouksessa kiertää oppilaitoksen johdolta saatu ohjeistus opintotavoitteiden muotoiluun. Ohjeistus sisältää listan hyväksytyistä osaamistavoitteita kuvaavista verbeistä kuten ”ajatella, analysoida (kriittisesti,) arvioida, edistää, eritellä, erottaa, esittää (ehdotuksia), esittää (jokin asia) tai hahmottaa”. Lisäksi tarjotaan esimerkkejä siitä, mitkä eivät ole tarpeeksi tarkkoja tavoiteluonnehdintoja. Ohjeistus kytkeytyy *Tutkintojen ja osaamisen kansalliseen viitekehykseen*, jossa tutkinnot ja muut osaamiskokonaisuudet sijoitetaan kahdeksaan eri osaamistasoon. Nämä ilmaisevat tutkintojen vaatimia tietoja, taitoja ja pätevyyksiä. (Opetushallitus 2017; Valtioneuvosto 2017.) Viime kädessä tavoitekuvauksien tulee olla yhdenmukaisia myös *Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen* (European Qualifications Framework, EQF) kanssa, jonka katsotaan parantavan eri maiden koulutusjärjestelmien läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta sekä sen kautta ihmisten ja osaamisen kansainvälistä liikkuvuutta (ks. Euroopan Unionin neuvosto 2017). Tarkasti määriteltyjen tavoitteiden katsotaan tekevän myös osaamisen arvioinnista entistä selkeämpää. Tällä tavoin arkiset keskustelut opetussuunnitelman tavoitteista kytkeytyvät kansalliseen koulutusjärjestelmään ja edelleen eurooppalaiseen koulutuksen tilaan (Lawn & Grek 2012), joka yhteismitallistaa koulutusta koskevaa käsitteistöä, tutkintoja ja koulutuksen arviointia koko mantereen laajuudella.

Tavoitteiden ohjaamalle opetussuunnitelmatyölle on työryhmässä omat asiantuntijadiskurssinsa. Korkeakoulutuksen opetussuunni-

telmatyössä puhutaan usein ”linjakkaasta opetussuunnitelmatyöstä” (curriculum alignment, coherent curriculum, Biggs 1996), jossa tutkintojen eri osat nivotaan tehokkaaksi ja saumattomaksi tietojen ja osaamisen kehittymisen kokonaisuudeksi. Linjakkaassa opetussuunnitelmassa ja sen toteutuksessa ei ole tarpeetonta opetuksellista toistoa eikä poikkeamia asetetuista tavoitteista. Lisäksi opinnot rakentuvat aina luontevasti edellisten kurssien muodostamalle tietojen ja taitojen perustalle.

Tänä päivänä koulutusjärjestelmän eri osa-alueilla vallitsee laaja konsensus siitä, että opetusta on aina suunniteltava tavoitteet edellä. Opetussuunnitelmassa tavoitteiden kuvaamiselta edellytetään selkeää yhteismallista kieltä. Opintojaksojen tavoitteiden tulee puolestaan selvästi osoittaa kriteerejä opintojaksojen suorituksen arvioinnille. Eri osaamistasoille luokitellut tavoitteet on lisäksi kyettävä kytkemään saumattomasti toisiinsa. Näistä periaatteista on tullut suoranaista opetussuunnitelmatyön arkijärjettä: ne ovat niin itsestään selviä, että niitä ei tarvitse erikseen perustella.

Tavoiteorientoitunut opetussuunnitelmatyö ei kuitenkaan ole aivan niin itsestään selvä ja luonnollinen kuin miltä se saattaa aluksi vaikuttaa. Sen taustalla on historiallinen kehityskulku, jossa yhdistyvät käsitykset oppimisesta, tiedosta sekä koulutuksen ja yhteiskunnan suhteesta. Tarkastelen tässä luvussa tavoitediskurssin kehkeytymistä angloamerikkalaisessa curriculum-perinteessä.¹ Analyysissäni en pyri tarjoamaan tyhjentävää katsausta siitä, millä koulutusjärjestelmän alueilla sitä on sovellettu ja minkälaisin tuloksin, vaan kiinnitän huomioni siihen, minkälaiset epistemologisissa eli tieto-opillisissa käsityksissä tapahtuneet muutokset ovat mahdollistaneet nykyisten tavoitteiden muotoiluun koskevien itsestäänselvyyksien muotoutumisen. Kuvaan aluksi tavoitediskurssin taustoja 1900-luvun alun amerikkalaisessa opetussuunnitelmakeskustelussa ja oppimisympäristöpsykologisessa tutkimuksessa. Tämän jälkeen tarkastelen tavoitediskurssin tunnetuinta ja vaikutusvaltaisinta muotoa, Bloomin taksonomiaa, ja sen taustalla olevia empiristisiä käsityksiä tavoitteita koskevan tiedon perustana olevasta käyttäytymisen havainnoinnista. Lopuksi kuvaan tavoitediskurssin kytkeytymistä muihin 1900-luvun koulutuksen hallinnan käytäntöihin.

¹ Curriculum-perinteestä ks. Autio 2017; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017.

Yhteiskunnan tarpeet ja empiirinen tieto opetussuunnitelmatyön keskiöön

Opetussuunnitelman tavoitediskurssilla ei ole selkeää alkuperää curriculum-perinteessä, mutta monia keskeisiä aineksia löytyy 1800-luvun lopun Yhdysvalloista. Tuolloin maa kaupungistui ja teollistui nopeasti. Lisäksi maahan kohdistui voimakas siirtolaisaalto: 1820- ja 1930-lukujen välillä yli 50 miljoonaa ihmistä muutti Euroopasta Pohjois- ja Etelä-Amerikkaan. Valtava sosiaalinen murros johti Yhdysvalloissa vaatimuksiin siirtolaisten integroimiseksi vastaanottajamaan kulttuuriin ja arvoihin. Niin teollistumisen, urbanisaation kuin maahanmuuton haasteissa käännyttiin koulutuksen puoleen. Laajalla, hyvin suunnitellulla massakoulutuksella pyrittiin takaamaan yhteiskuntarauha sekä arvojen ja käyttäytymisen yhdenmukaisuus. (Autio 2012; Rasmussen 2002.)

Samaan aikaan koko kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntemusta vaadittiin rakennettavaksi tieteellisen tiedon perustalle. Objekttiivinen tieto korvaisi näiden vaatimusten mukaan opettajien parhaimmillaan arkijärkeen, pahimmillaan mielivaltaan, perustuvat opetuskäytännöt ja tekisi opetuksesta aiempaa lapsi- ja yksilökeskeisempää. Tässä erääksi keskeiseksi vaikuttajaksi nousi yhdistys nimeltä Herbartian Society. Se koostui psykologisen koulutuksen saaneista tutkijoista, kuten G.S. Hall ja Charles McMurry. Myöhemmin yhdistyksestä tuli kasvatustieteellisen tutkimuksen järjestö National Society for the Scientific Study of Education. Järjestön edustajat hyökkäsivät Yhdysvalloissa tuolloin vallitsevaa hegeliläistä kasvatustieteellistä ja mental discipline -liikettä² vastaan. Siinä missä tuon ajan klassisen humanistisen opetussuunnitelman katsottiin palvelevan yleisinhimillisiä henkisiä kykyjä, monet Herbartian Societyn edustajat kielsivät henkisten kykyjen sekä vapaan tahdon olemassaolon. Sen sijaan he väittivät, että mittaamiseen ja kontrolliin perustuvan psykologisen tutkimuksen avulla voitaisiin hallita ihmismieltä yksityiskohtaisesti. (Kliebard 1995.)

1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun konnektionistinen ja behavioristinen oppimisen psykologia näyttivät vastaavan näihin odotuksiin. Kysei-

² Mental discipline -liikkeestä ks. Saari ja Harni tässä teoksessa.

set suuntaukset korostivat oppimisen täydellistä mitattavuutta ja kontrolloituavuutta. Eräs behaviorismin kuuluisimmista klassikoista John Broadus Watson kirjoittaa:

Behavioristit näkevät, että psykologia on puhtaasti objektiivinen ja kokeellinen luonnontieteiden osa-alue. Sen teoreettisena tavoitteena on käyttäytymisen ennustaminen ja kontrollointi. (Watson 1913, 158.)

Käyttäytyminen, behavior, viittaa tässä niin ihmisen kuin eläintenkin näkyvään toimintaan. Minkäänlaisia viittauksia tietoisuuden sisäiseen toimintaan behavioristisessa psykologiassa ei tule tehdä, sillä niitä ei voida pitää välittömän havainnon kohteina. Psykologian kyky ennustamiseen ja kontrolliin puolestaan perustuu vakaumukseen, jonka mukaan ulkoisten ärsykkeiden ja organismin siihen tuottamien reaktioiden väliset suhteet ovat tarkasti mitattavissa ja niissä esiintyy säännönmukaisuutta (Watson 1913).

Behaviorismin ja konnektionismin lupaukset sekä psykologiset tutkimukset vaikuttivat myös tuon ajan opetussuunnitelmatyöhön. Konnektionismia edustava Edward Lee Thorndike teki yhdessä Robert S. Woodworthin kanssa tutkimuksia niin sanotusta transfer-vaikutuksesta eli siitä, miten harjaantuminen yhdessä tehtävässä vaikuttaa oppimiseen muissa tehtävissä (Thorndike & Woodworth 1901). He tutkivat erityisesti yhteiskunnassa tarpeelliseksi katsottujen taitojen, kuten mittaaminen ja punnitseminen oppimista ja transfer-vaikutusta. Tutkimustuloksena he esittivät, että harjoitus yhdenlaisessa tehtävässä ei takaa sitä, että ihminen kykenisi menestyksekkäästi soveltamaan taitoa toisenlaisessa tehtävässä (mt.). Tämä tarkoittaa myös, että mental discipline -liikkeessä esitettyjä yleisiä kykyjä, kuten tahdonvoimaa, itsekuria, joita esimerkiksi klassisten kielten katsottiin kehittävän, ei ole olemassa. Sen sijaan ihmisen mieli on Thorndiken edustamassa konnektionismissa erilaisten kytkentöjen kokonaisuus, jota voidaan ja jota tulee läpikotaisesti hallita (Saari 2008). Thorndike kirjoittaa:

(...) ihmismieli on luonteeltaan aktiivinen kone, joka reagoi määrättyillä tavoilla määrättyihin tilanteisiin. Se toimii erittäin yksityiskohtaisesti muuttamalla toimintaansa kokemuksen kautta hankkimaansa informaatiota vastaavaksi. Esimerkiksi sana tarkkaavaisuus tarkoittaa tarkalleen ottaen ainoastaan erityisten ärsykkeiden huomiointia koskevien taipumusten summaa. Siten ihmisen tarkkaavaisuuden kyky koostuu lukuisista yksittäisistä kyvyistä ja rajoituksista, jotka vaikuttavat toisistaan riippumatta. (Thorndike & Woodworth 1901, 249–250.)

Tutkimuksen tuloksilla oli opetussuunnitelmatyön kannalta mullistava johtopäätös: koska siirtovaikutusta ei ole havaittavissa ja koska yleisiä kykyjä ei ole olemassa, koulussa tulisi esimerkiksi kreikan ja latinan opetuksen sijaan harjoittaa täsmälleen niitä asioita, joita yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan. Klassisten humanististen aineiden opetus oli siis osoitettu hyödyttömäksi. Transfer-tutkimusten johtopäätökset sopivat myös täydellisesti koulun kehittämiseksi ja opetussuunnitelma-ajattelussa vallinneeseen tehokkuusajatteluun (*efficiency movement*). Sen mukaan kouluissa ei tulisi opettaa mitään sellaista, mistä oppilaat eivät varmuudella hyötyisi tulevassa elämässään.³ Siksi Ralph Tyler (1987, 36–37) pitää transfer-tutkimusta yhtenä 1900-luvun merkittävimpänä tapahtumana opetussuunnitelmatutkimuksessa; se antoi tieteelliset keinot yhdistää opetussuunnitelma ympäröivän yhteiskunnan tarpeisiin.

Transfer-tutkimus ja sen tulokset sopivat tehokkuusliikkeen ohella yhteen myös toisen suosituksen opetussuunnitelmavirtauksen kanssa. Frederick W. Taylor tunnetaan tieteellisen liikkeenjohdon (*scientific management*) pioneerina. Tieteellisen liikkeenjohdon opit herättivät vuosisadan vaihteessa kiinnostusta kautta maailman – myös Suomessa (Kettunen 1997, 11–14). Tieteellisen liikkeenjohdon periaatteet levisivät nopeasti myös koulutuksen alueelle (Miettinen 1990, 58–63).

Curriculum-perinteessä tayloristisia periaatteita edusti erityisesti Franklin Bobbitt. Teoksessaan *The Curriculum* Bobbitt (1918) väitti että koulutuksen tulisi vastata nopeasti kehittyvän teollisen yhteiskunnan tarpeisiin. Samalla hän rinnasti koulun eräänlaisena tuotantolaitoksena teh-

³ Tehokkuusliikkeestä ks. Saari ja Harni tässä teoksessa.

taaseen: molemmat muokkaavat raaka-aineista standardoitujen prosessien kautta yhteiskunnan tarvitsemia tuotteita. Jos koulu kerran oli eräänlainen tehdas, voitaisiin siihenkin soveltaa taylorismin kaltaista tarkkaa toimintojen analyysii ja mittaamista. Toimintojen huolellisen tarkastelun kautta niitä voitaisiin tehostaa päämäärii paremmin palveleviksi ja samalla täysin hyödyttömät toiminnot kyettäisiin karsimaan (Bobbitt 1912). Koulutuksen tavoitteet tuli Bobbittin (mt.) mukaan ilmaista helposti tulkittavissa olevalla kielellä, niin että myös oppilaat ja hänen vanhempansa ymmärtäisivät, mitä opetuksella tavoitellaan. Juuri näkyvään käyttäytymiseen perustuva tavoitekuvaus vaikutti täyttävän tämän kriteerin.

Samankaltaisia ajatuksia esitti myös toinen keskeinen opetussuunnitelmateoreetikko Werrett W. Charters (1926), joka kannatti opetussuunnitelmien rakentamista juuri tayloristisen tehtäväänalyysin pohjalta. Tehtäväänalyysissä (*task analysis*) jäsennetään opetus mahdollisimman pieniin ja hallittaviin yksiköihin, kuten mitattavan käyttäytymisen muotoihin. Tämä puolestaan ohjaa opettajaa etenemään opetuksessaan selkeästi, ikään kuin pala palalta kohti monimutkaisempia kokonaisuuksia.

Näistä aineksista muodostuivat keskeiset perusteet tuleville tavoit-ediskursseille. Ensinnäkin opetussuunnitelman tavoitteet on ilmaistava selkeällä kielellä, joka on niin koulutuksen virkamiesten kuin rehtorien ja opettajienkin ymmärrettävissä. Yksiselitteinen tavoitekieli puolestaan kytkeytyy aina oppilaan näkyvään ja hallittavaan käyttäytymiseen. Toiseksi tavoitteiden täytyy perustua objektiiviseen psykologiseen tutkimukseen ihmisen oppimisesta. Kolmanneksi tavoitteiden tulee heijastaa yhteiskunnan vaatimuksia – mitään tarpeetonta, sellaista, jota ei voida selkeästi osoittaa tarvittavan esimerkiksi työelämässä, ei tule opettaa.

Nämä perusteet näyttävät ensi katsomalta tukevan toisiaan: On mahdollista tutkia, mitä yhteiskunta tarvitsee, ilmaista se käyttäytymisen tasolla, josta voi muotoilla selkeät, havaittavaan käyttäytymiseen kytkeytyvät tavoitteet. Niin ikään käyttäytymistä systemaattisesti tutkiva oppimisen psykologia kykenee kuvaamaan ne edellytykset (esimerkiksi opetusmenetelmät), joilla haluttu tavoite saavutetaan. Näihin perusteisiin voitiin myöhemmin kytkeä opetussuunnitelman tavoitetaksonomioita,

oppimisen teorioita ja opetuksen käytäntöjä sekä arvioinnin ja testauksen muotoja.

Tavoiteorientoituneella opetussuunnitelma-ajattelulla oli kuitenkin alusta saakka haastajansa. Erityisesti progressiivisen pedagogiikan edustaja ja filosofi John Dewey (1896) näki behavioristisen psykologian johtavan helposti varsin kapeaan ja sirpalemaiseen kuvaan ihmisen käyttäytymisestä. Käyttäytymisen kytkeminen irti päämääristä ja arvoista asettaa psykologialle tarpeettoman kapean näköalan ihmisyyteen (Dewey 1929; 1939; ks. myös Hullfish 1926; Rugg 1934).

Vaikka Dewey näki, että psykologinen tieto lapsesta on olennaista yhteiskuntaa sekä yksilöä palvelevan opetussuunnitelman kannalta, hän ei kuitenkaan uskonut, että olennaisia kasvatuksen tavoitteita voitaisiin koskaan määritellä tyydyttävästi havaittavan ja mitattavan käyttäytymisen tasolla. Dewey (1897) oli tehokkuusliikkeen kanssa yhtä mieltä siitä, että koulun ei tule jäädä eristyksiin muusta yhteiskunnasta, mutta hän korosti, että sen tulisi olla pienois-yhteiskunta, jossa harjoitellaan demokraattisessa yhteiskunnassa keskeisiä taitoja. Dewey myös korosti, että erityisesti teollistuvassa ja teknologisoituvassa Yhdysvalloissa yhteiskunta muuttuu ennennäkemättömällä tahdilla. Ne taidot, jotka olivat keskeisiä edellisen sukupolven tehdastyössä, saattavat olla täysin tarpeettomia tai jopa vahingollisia seuraavalle sukupolvelle:

Demokratian ja modernin teollisuusyhteiskunnan puitteissa on mahdotonta ennustaa, miltä sivilisaatiomme näyttää kahden vuosikymmenen kuluttua. Siksi on mahdotonta valmistaa lasta tiettyihin tulevaisuuden olosuhteisiin. Näin ollen lapsen valmistaminen tulevaisuutta varten tarkoittaa hänen kasvatamistaan autonomiaan; hänen kouluttamistaan siten, että hän kykenee hyödyntämään omia kykyjään täysipainoisesti. (Dewey 1897.)

Deweyn mukaan on mahdotonta palauttaa koulutuksen tavoitteita tarkasti määriteltyn käyttäytymiseen. Kuten tuonnempana havaitaan, tavoitediskurssin ongelmalliset piirteet olivat myös jatkossa osa tavoitesuuntautunutta opetussuunnitelmatyötä. Samoin Deweyn näkemyksillä

tuli vastaisuudessa olemaan omat kannattajansa, mutta he jäivät angloamerikkalaisessa curriculum-perinteessä auttamatta marginaaliin. Yhdysvalloissa kasvatuksen ja oppimisen tutkimus pyrki kohti positivistisia tieteenihanteita. Näihin ihanteisiin kuului naturalistinen ontologia: käsitys ihmisestä luonnonolentona, joka noudattaa käyttäytymisessään samoja periaatteita kuin muukin eläinkunta. Lisäksi näihin ihanteisiin kytkeytyi epistemologinen käsitys, jonka mukaan varmintä tietoa saadaan systemaattisen ja kontrolloidun mittaamisen avulla. Edellisten periaatteiden pohjalta keskeiseksi muodostui 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä Thorndiken edustama tilastollisia ja kokeellisia menetelmiä hyödyntävä psykologia. (Saari 2016.)

Tavoitteiden taksonominen luokittelu

Useat 1900-luvun puolivälin tunnetuimmista amerikkalaisista kasvatustieteilijöistä olivat saaneet koulutuksensa behavioristisessa psykologiassa Burrhus Skinnerin oppilaina. Toisen maailmansodan aikana heistä moni, muun muassa Robert Mager, Robert Gagné ja Benjamin Bloom, työskentelivät armeijan psykologeina. Heidän tehtävänä oli kehittää toimivia koulutuskäytäntöjä monimutkaisten asejärjestelmien hallintaan. Esimerkiksi hävittäjäaluksen ilmatorjuntajärjestelmän käyttö vaati saumatonta ihmisen ja aseteknologian yhteistyötä. (Taubman 2009; Tröhler 2013.) Tässä oppimisen psykologialle avautui jälleen mahdollisuus hyödyntää yllä mainittua tehtäväanalyysiä. Tiettyihin tehtäviin koulutettaville sotilaille oli suunniteltava yksityiskohtainen opetussuunnitelma. Tällä tavoin varmistettaisiin, että kaikki saisivat täsmälleen samanlaisen koulutuksen ja siten jokainen sotilas kykenisi suorittamaan tehtävänsä taistelutilanteessa ennakoitavasti. Sotilaiden koulutuksen suunnittelussa oli siksi aluksi hahmotettava, minkälaisista toiminnoista yksittäisen sotilaan käyttäytymisen taistelutilanteessa tulisi tarkalleen ottaen muodostua, ja miten sotilaan toiminnan tulisi kytkeytyä esimerkiksi ilmatorjuntajärjestelmän toimintaan sekä laajempiin taktisiin suunnitelmiin. (Mead 2013.)

Tehtäväänalyysi osoitti toimivuutensa sodan ajan koulutuksessa. Liikseksi se sopi täydellisesti sodanjälkeisen Amerikan nousuviin trendeihin ihmistieteissä. Kybernetiikka, systeemiteoria ja tekoälyn tutkimus tarkastelivat orgaanisia ja teknologisia informaation kuljettamiseen erikoistuneita monimutkaisia palautejärjestelmiä (Dupuy 2000; Kline 2015). Suurta suosiota nauttiva behaviorismi loi omalta osaltaan pohjaa ajatella myös ihmisen ja ympäristön suhdetta kontrolloitavissa olevana ärsykkeiden ja reaktioiden systeeminä (Tröhler 2013). Kylmä sota ja sen mukanaan tuoma tieteellis-teknologinen kilpajuoksu suurvaltojen välillä loi länsimaissa, varsinkin Yhdysvalloissa, paineita koulutuksen tehostamiseksi. Näiden tekijöiden vaikutuksesta oli ainoastaan luonnollista, että kylmän sodan aikana tarkka tehtäväänalyysi tuotiin uudella voimalla amerikkalaiseen opetussuunnitelmatyöhön. Tämä näkyy selvimmin sodanjälkeisten vuosikymmenten tunnetuimmassa amerikkalaisessa opetussuunnitelmateoreettisessa tekstissä, Ralph Tylerin teoksessa *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949). Siinä tarkasti määritellyt tavoitteet ohjaavat opetussuunnitelman sisältöjä, opetusmenetelmiä ja arviointia muodostaen saumattoman palautejärjestelmän.⁴

Yhtä lailla merkittävä virstanpylväs toisen maailmansodan jälkeisessä curriculum-perinteessä on niin sanottu Bloomin taksonomia. Armeijassa kannuksensa saaneet kasvatustieteilijät ja psykologit näkivät, että paitsi armeijan, myös amerikkalaisen koulutusjärjestelmän opetussuunnitelma tulisi rakentaa niin, että se olisi koottu selkeästi määriteltyjen ja luokiteltujen tavoitteiden ympärille. American Psychological Association (APA) kokosi Benjamin Bloomin johtaman työryhmän, joka pyrki kokoamaan kolme erillistä opetussuunnitelmien tavoitteiden kuvauksia yhtenäistävää raporttia. Niistä ensimmäinen, Bloomin ym. toimittama kognitiivisia tavoitteita ilmaiseva teos ilmestyi 1956, affektiivisiä tavoitteita kuvaava 1964 (Krathwohl ym. 1964) ja psykomotorista aluetta kuvaava osuus vuonna 1966⁵. Kokonaisuuden tarkoituksena on muodostaa tyhjentävä opetuksen

⁴ Tylerin rationaalista ks. Autio 2012; Saari ja Harni tässä teoksessa.

⁵ Näistä viimeinen ei ollut Bloomin työryhmän kokoama luokittelu, vaan Simpsonin (1966) koostama epävirallinen ehdotus.

tavoitteiden kuvausjärjestelmä, jota voisi hyödyntää millä tahansa koulutuksen tasolla, ja mihin tahansa sisältöihin (Bloom ym. 1956, 12).

Bloomin johtaman työryhmän raportti pohjaa huoleen koulutuksen epäjärjestelmällisestä suunnittelusta ja opetuksen sirpalemaisesta toteutuksesta. Rivien välistä paistaa myös näkemys siitä, etteivät opettajat ja koulutuksen suunnittelijat ymmärrä, mitä he ovat tekemässä; heiltä puuttuu kokonaisnäkemys siitä, millä tavoin heidän oma toimintansa kytkeytyy oppilaitoksen ja koko koulutusjärjestelmän toimintaan sekä työelämään. Työryhmä näkee, että ennen kaikkea opettajilta, tutkijoilta ja koulutuksen virkamiehiltä puuttuu yhteinen kieli, jolla kommunikoida täsmällisesti. Tämä puute aiheuttaa jatkuvasti vääринymmärryksiä koulutuksen toimijoiden kesken. Mikäli opettajilla olisi hallussaan kattava luokittelujärjestelmä kaikista mahdollisista koulutuksen tavoitteista, he voisivat arvioida sitä, minkälaisiin tavoitteisiin heidän opetuksensa tähtää, minkälaisen välitavoitteiden saavuttamista ne edellyttävät sekä kartoittaa muita mahdollisia tavoitteita. (Bloom ym. 1956, 1–5.)

Bloomin työryhmän raportti toistaa osittain edellä mainittuja vuosisadan alun opetussuunnitelmatyön periaatteita. Hyvin muotoilluille ja luokitelluille tavoitteiden kokonaisuuksille raportti asettaa seuraavia ehtoja:

1) Tavoitteita koskevan kielen tulee olla ”eksaktia” ja ”tieteellistä”. Tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että tavoitteet on voitava kytkeä havaittavaan käyttäytymiseen (mt. 1–2). Toiseksi, tavoiteluokitusten on perustuttava viimeisimpään oppimispsykologiseen tutkimukseen (mt. 6, 14, 27). Kolmanneksi tavoitteiden eksaktisuus tarkoittaa sitä, että tavoitteet eivät sisällä minkäänlaisia arvoarvostelmia: avoimia tai piiloisia väitteitä siitä, mikä on hyvää tai arvokasta käyttäytymistä (mt. 6–7).

2) Tavoitteiden kuvausjärjestelmän tulee muodostaa ”looginen” kokonaisuus. Bloom työryhmineen toteaa, että opetuksen tavoitteet voidaan järjestää horisontaaliseksi ja vertikaaliseksi luokitusjärjestelmäksi niin, että se kattaa ihmisen persoonallisuuden eri alueet (kognitiivinen, affektiivinen ja psykomotorinen alue) ja niiden sisällä eri tavoitteiden tasot yksinkertaisimmasta yleisimpään. Alimman tasoiset tavoitteet ovat kaikkein alkeellisimpia ja niiden yläpuolelle rakentuu kompleksisempia tavoitteita, jotka voi saavuttaa vasta sitten kun alemman tason tavoitteet on saavu-

tettu. (Mt. 5–6, 14.) Näin järjestettyyn loogiseen kokonaisuuteen ei jää mitään ”satunnaisia” elementtejä, vaan sen tulee vastata itse luokkien viitauskohteena olevien ilmiöiden ”todellista” järjestystä: niiden ”olemuksellisia” ominaisuuksia ja keskinäisiä suhteita (mt. 17).

3) Taksonomian on oltava demokraattinen eli sen tulee edustaa opettajien ja koulutuksen virkamiesten omaa tapaa jäsentää koulutuksen tavoitteita. Tätä tarkoitusta silmällä pitäen Bloomin työryhmä keräsi amerikkalaisilta koulutuksen virkamiehiltä, tutkijoilta, opettajilta ja rehtoreilta kommentteja taksonomian luonnoksiin sekä kuvauksia opetuksen keskeisistä tavoitteista. (Mt. 6, 8, 13.) Taksonomian tavoitteena ei siis ole ainoastaan sanella ulkoa ja ylhäältä käsin koulutuksen kentällä toteutettavia tavoitteita, vaan toimia dialogisesti siten, että valmis taksonomia palauttaa koulutuksen parissa työskenteleville heidän omia tavoitteita koskevat näkökulmansa systematisoituina, tarkennettuina sekä tieteellisesti perusteltuina.

4) Edellisten pohjalta muodostuu viimeinen kriteeri eli taksonomian pitää mahdollistaa koulutusta koskeva vaivaton ja eksakti kommunikatio yhteisillä käsitteillä (mt.). Kun tutkija tai virkamies puhuu esimerkiksi ”muistamisesta” opetuksen tavoitteena, opettaja tietää heti, mitä tällä tarkoitetaan: miten tuo tavoite ilmenee käytännössä ja minkä muiden tavoitteiden edellytyksenä se toimii.

Nämä ovat periaatteita, jotka tulivat hallitsemaan curriculum-perinteen mukaista opetussuunnitelmatyötä vuosikymmenien ajan. Osa mainituista periaatteista on myös nykypäivän opetussuunnitelmatyön itsestään selviä lähtökohtia. Vaikka periaatteet vaikuttavat ensi katsomalta selkeiltä, liittyy niihin epistemologisia epäselvyyksiä ja sisäisiä ristiriitoja, joista osan Bloomin työryhmä itsekin tiedostaa. Taksonomiassa ei ensinnäkään perustella, miksi juuri havaittavaan käyttäytymiseen perustuva kieli olisi ”eksaktia”. Kyseinen periaate juontuu behaviorismin lähtökohdista, jotka puolestaan perustuvat erityisesti 1900-luvun alussa vaikutusvaltaisen analyttisen filosofian suuntauksen, loogisen positivismin (tai loogisen empirismin), näkemyksille (Moxley 2005; Smith 1986). Yksinkertaistaen ilmaistuna monet loogisen positivismin edustajat näkivät, että tieteelliselle teorialle voidaan löytää varma perusta selkeistä havainnoista, ja havain-

noista voidaan puolestaan muodostaa niitä ilmaisevia havaintolauseita (tai elementaarilauseita), jotka ovat subjektiivisista tulkinnoista vapaita. Loogisen positivismin ajatus tieteellisistä faktoista perustuikin metaforaan ulkoisen maailman selkeästä, peilimäisestä kuvautumisesta ihmismieleen (Rorty 1980; ks. myös Putnam 2002, 10). Yksinkertaiset havaintolauseet esitettiin toisen maailmansodan jälkeisessä amerikkalaisessa usein myös kasvatustieteellisen teorianmuodostuksen perustana (ks. esim. Brodbeck 1963).

Kyseiset käsitykset olivat analyttisen filosofian piirissä kumottu jo pian toisen maailmansodan jälkeen. Se, miten käsite viittaa johonkin maailman kohteeseen, riippuu aina siitä merkitysyhteydestä (esimerkiksi oppimista koskevasta teoriasta), jossa sitä käytetään. Samalla kumottiin myös Bloomin taksonomiassa esitetty käsitys arvovapaista havaintolauseista. Psykologian ja kasvatustieteen kentälle päätynyt erottelu faktojen ja arvojen välillä (Brinkmann 2009) perustuu niin ikään loogisen positivismin piirissä tehtyyn tiukka erotteluun havainnon perusteella muodostettuihin faktoihin ja etiikan piiriin kuuluviin arvoarvostelmiin. Siinä missä faktojen paikkansa pitävyyttä voi koetella havainnoinnin kautta, arvoarvostelmille ei positivistien mukaan näin voi tehdä. Jälkimmäiset eivät palaudu mihinkään kuvan kaltaiseen havaintoon maailmasta, mikä tarkoittaa, että ne ovat täysin merkityksettömiä. (Putnam 2002, 10–11.) Mikäli kuitenkin käsitys teorian perustana olevista objektiivisista havaintolauseista kumotaan, tulee ongelmalliseksi myös erottelu faktoihin ja arvoihin. Lisäksi faktojen ja arvojen erottelu on itsensä kumoava, sillä se ei ole havaintoon palautettava – se on siis kyseisen erottelun mukaan merkityksetön (mt.). Bloomin työryhmä myöntää tosin, että samalla kun ainoastaan näkyvään käyttäytymiseen kiinnitetään huomiota, joudutaan jättämään suuri osa käytössä olevista tavoitteista pois – se ei siis ole tässä mielessä ’neutraali’. (Bloom 1956, 15.) Bloomin työryhmä pitää tästä huolimatta vaatimuksissaan arvovapaista käyttäytymisen kuvauksista.

Vaatus siitä, että taksonomian tulee olla horisontaalisesti ja vertikaalisesti ”looginen”, kuulostaa intuitiivisesti järkevältä. Tämä johtunee lähinnä siitä, että länsimaissa opetussuunnitelmia on satojen vuosien ajan järjestetty niin, että opetus aloitetaan yksinkertaisista perusasioista

ja edetään vähitellen haasteellisempiin kokonaisuuksiin (Hamilton 1989). Työryhmä toteaa, että ”käyttäytymistavoitteilla on vastineensa yksilön käyttäytymisessä (ja) käyttäytymistä voidaan havaita ja kuvata, ja kuvatut tavoitteet voidaan luokitella”. (Bloom ym. 1956, 5.) Näin ollen tavoitteiden luokittelemista käyttäytymisen pohjalta voidaan verrata linneläiseen kasvien taksonomiaan (mt. 5). Työryhmä antaa näin ymmärtää, että kuvauksen kohteena oleva ihmisen käyttäytyminen on itsessään loogisesti järjestynyt. Tällekin väitteelle ei tarjota minkäänlaisia perusteita. Sen voidaan arvella liittyvän niin ikään ongelmalliseen loogisen positivismiin (erityisesti Rudolf Carnapin) näkemykseen maailmasta loogisesti järjestyneenä kokonaisuutena, jonka eksakti tiede kykenee loogisen kuvausjärjestelmän avulla objektiivisesti esittämään. Työryhmä tosin myöntää hankaluudet, joihin loogisuuden vaatimus johtaa: on esimerkiksi vähintään ongelmallista sijoittaa tiettyä käyttäytymisen muotoa loogisuuden periaatteiden mukaisesti ainoastaan yhteen paikkaan luokitusjärjestelmässä. (Mt. 16.)

Taksonomian yleisintä jakoa kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen perustellaan epämääräisesti sekä psykologisilla tutkimuksilla että opettajien ja virkamiesten keskuudessa vallitsevilla tavoilla hahmottaa tavoitteiden kokonaisuutta (mt.). Molemmat perustelut ovat ongelmallisia: Bloomin työryhmä valittaa, että psykologisen tutkimuksen kenttä on sirpaloitunut, eikä yhtenäistä, taksonomiaa tukevaa oppimisen tai persoonallisuuden teoriaa ole olemassa. Sen sijaan Bloom työryhmineen esittää, että taksonomia itse voisi toimia vastaisuudessa yhtenäisen oppimisen teorian perustana. Tässä siis valjastetaan rattaat hevosen eteen: taksonomian tulisi olla oppimisen teoriaan pohjautuva, mutta lopulta oppimisen teorian katsotaan tulevaisuudessa muodostuvan taksonomian perustalle. Toisaalta väite, että jako kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen perustuisi kentällä vallitsevalle käytännölle, on yhtä lailla ongelmallinen. Se on ristiriidassa sekä edellä esitetyn psykologisen perustan kanssa, että aiemmin esitetyn väitteen kanssa siitä, että opettajien tapa määritellä tavoitteita on puutteellinen ja paikoin normatiivinen.

Viimeinen vaatimus, jonka mukaan taksonomian tulee mahdollistaa selkeä kommunikaatio toimijoiden kesken, vaikuttaa lupaavalta. Jos sovietaan, että tiettyjä käsitteitä – riippumatta niiden kyseenalaisesta eksaktiiv-

desta ja loogisuudesta – käytetään aina samalla tavalla samassa kontekstissa, voitaisiin ajatella, että tämä mahdollistaa yhtenäisen kielenkäytön ja yhteisymmärryksen. Tässä työryhmä kuitenkin tunnistaa itsekin vakavia ongelmia: jos tavoitteita koskeva kieli määritellään suurella tarkkuudella, siitä saattaa tulla liian jäykkä vastaamaan nyky-yhteiskunnan nopeisiin muutoksiin:

Ongelmanratkaisutaitoja ei tarvittu paikalleen pysähtyneessä yhteiskunnassa. Mutta 1900-luvulla löydämme itsemme nopeasti muuttuvan ja ennustamattoman kulttuurin keskeltä. Näyttää lähes mahdottomalta ennustaa sen muutoksia lähitulevaisuudessa, tai määrittää, mitkä ongelmat tulevat olemaan keskeisiä seuraavan viiden tai kymmenen vuoden aikana. (Bloom ym. 1956, 39–40.)

Kuten Dewey (1897) yli puoli vuosisataa aiemmin, työryhmä myöntää, että demokraattisen ja yhteiskunnan koulussa oppilaiden on kasvettava autonomiaan, jossa oppilaat etsivät ongelmien ratkaisua itsenäisesti. He näet joutuvat kohtaamaan ongelmia, joita sen hetkinen koulu ei mitenkään voi ennakoida. (Mt. 41.) Siksi jäykät, käyttäytymisen tasolla määritellyt tavoitteet voivat muodostaa uhan koulun kyvyille olla joustava ja kehittää korkeamman tason kognitiivisia taitoja.

Näistä jännitteistä ja ristiriidoista huolimatta Bloomin taksonomia kanonisoitui curriculum-perinteessä vallitsevaksi tavaksi hahmottaa opetussuunnitelman rakentamista (Morgan 2011). Bloomin taksonomias- ta on otettu lukuisia painoksia ja sitä on päivitetty viime vuosiin saakka (Anderson 2001; Marzano & Kendall 2009). Päivitettyissä versioissa on luovuttu joistakin alkuperäisen taksonomian lähtökohdista, kuten näkyvän käyttäytymisen painottamisesta. Tämä on leimattu uusissa versioissa behaviorismiksi, joka ei huomioi näkyvän käyttäytymisen taustalla olevia kognitiivisia prosesseja. Silti taksonomiassa ja ylipäätään tavoiteohjautuvassa opetussuunnitelmadiskurssissa painotetaan yhtenäistä, selkeää ja loogisesti järjestettyä kuvausjärjestelmää, eikä sen tieto-opillisia perusteita enää aseteta kyseenalaisiksi.

Tavoitediskurssi koulutuksen hallinnan verkostoissa

Tieto-opilliset epäselvyydet muodostuvat harvoin esteeksi opetussuunnitelmadiskurssien suosiolle. Epistemologista perustaa vahvemmin niiden elinvoimaa selittää kyky kytkeytyä osaksi laajempia koulutuksen hallinnan verkostoja. Opetuksen tavoitteiden painottaminen ei jäänytkään toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä ainoastaan opetussuunnitelmatekstien laatimisen tasolle, vaan se levisi nopeasti uusille koulutuksen alueille ja kytkeytyi jo olemassa oleviin hallinnan käytäntöihin. Ensinnäkin Bloom työryhmineen korosti raportissaan, että hyvin määritellyt tavoitteet mahdollistavat eksaktin ja objektiivisen koulusaavutusten testaamisen – sen avulla voidaan hyvin havaita ja mitata ero aiotun ja toteutuneen käyttäytymisen välillä (Bloom ym. 1956, 12–13). Jatkossa Bloom kollegoineen rakensi formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käytäntöjä käyttäytymisen tasolla määriteltyjen tavoitteiden ympärille (Bloom ym. 1971.) Näin tavoitediskurssista tuli osa koulutuksen kehittyvää järjestelmähallintaa, joka painotti tarkkoja standardeja, jatkuvaa mittaamista sekä kuntien, koulujen ja opettajien tulosvastuuta (Taubman 2009).

Lisäksi selkeiden tavoitteiden ohjaavaa merkitystä painotettiin opettajien ja koulutuksen virkamiesten koulutuksessa. Robert Mager laati alun perin ohjelmoituun opetukseen tarkoitetun oppaan tarkkojen käyttäytymistavoitteiden määrittämiseksi. Pian Magerin kirjasta tuli niin suosittu, että se nimettiin yleiseksi opetustavoitteiden muotoilun oppaaksi *Preparing instructional objectives* (Mager 1962, suom. Opetustavoitteiden määrittäminen 1975), joka saavutti suurta suosiota myös Suomessa. Käyttäytymistavoitteiden määrittäminen on Magerin mukaan ”kokeellisesti testattu” menetelmä, joka on osoittanut hyötynsä opetuksen tehostamisessa niin, että juuri halutut tavoitteet saavutetaan ja kyetään arvioimaan (Mager 1962; Mager & Beach 1967). Mitä tahansa tavoitetta määritelläänkin, on siitä voitava erottaa toisistaan suoritus, suoritusolosuhteet ja tarkat hyväksyttävän suorituksen kriteerit (Mager 1967). Ilman tämänkaltaisia selkeästi määriteltyjä tavoitteita opettaja ei osaa suunnitella opetuksensa sisältöä ja menetelmiä: ”Ellet tiedä, mihin olet menossa, on vaikea valita sopivia keinoja sinne pääsemiseksi”. (Mager 1975, 13.) Opetuksen suunnittelun lisäksi selkeät tavoitteet auttavat opettajaa testaamaan saavutettuja

oppimistuloksia eksaktisti ja oikeudenmukaisesti. Lisäksi siitä on hyötyä myös oppilaille, sillä tavoitteet tarjoavat selkeän päämäärän: ”Oppilaat voivat niiden avulla keskittää ponnistelunsa”. (Mager 1975, 14.)

Selkeät tavoitteet toimivat tällä tavoin lenkkinä, joka piti yhdessä koulutuksen hallinnan eri osa-alueita: opetussuunnitelman laatimisen ohessa tavoiterationaalisuus kytkeytyi elimellisesti myös opetusmenetelmien ja sisältöjen suunnitteluun sekä koulutuksen arviointiin. Lisäksi tarkat tavoitteet yhdistivät eri toimijoita ja toiminnan tasoja oppilaista opettajiin, tutkijoihin ja virkamiehiin.

Vuosisadan puolivälissä tavoitediskurssit levisivät maailmalla hieman eri tahtiin osana curriculum-perinnettä. Siinä missä sillä oli vuosisadan vaihteeseen ulottuva historia Yhdysvalloissa, esimerkiksi Englannissa tavoitediskurssi jäi aluksi ainoastaan valtion virkamiesten piiriin. Vasta 1970-luvun lopulla opettajilta alettiin tehokkuuden ja tulosvastuun nimissä vaatia opetuksen tarkempaa suunnittelua (Kelly 2004, 58). Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä Suomessa käytiin aktiivista keskustelua tavoitteenmäärittelyn problematiikasta, jossa Bloomin, Tylerin ja Magerin vaikutus oli ilmeinen (Saari 2011). Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä tavoiteohjaava diskurssi ilmaisi laajempaa suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevaa suunnitteluideologiaa, joka korosti keskitettyä, rationaalista suunnittelua sekä asiantuntijatietoon pohjautuvaa jatkuvaa järjestelmäkehitystä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1970, 22–23) todetaan, että selkeiden tavoitteiden on ohjattava opetusmenetelmiä, materiaaleja ja opetuksen muita sisältöjä. Koulutuksen yleisemmät tavoitteet on voitava muotoilla ”konkreettisiksi” osatavoitteiksi, ”*joita voidaan ilmaista oppilaiden käyttäytymismuotoina ja suorituksina*” (mt. 23). Selkeät tavoitteet voidaan puolestaan vaivattomasti kytkeä erinäisiin (opetus- ja tutkimustarkoituksia palveleviin) observointimenetelmiin sekä koulusaa-vutustesteihin (mt. 23). Komitea esittää, että tavoitteet voidaan järjestää taksonomiaksi. Pelkkään tavoiteluettelon verrattuna tavoitteiden ”hierarkkinen” järjestelmä on helppo hallita sekä tavoiteasetelmaa arvioitaessa että opetustyön pohjana. (Mt. 23.) Selkeät tavoitteet auttavat myös tekemään yhteiskunnalle selkoa koulun ”saavuttamien tuloksien laadusta ja määrästä” (mt. 22).

Kansallisten koulutusjärjestelmien hallinnan rinnalla tavoiteohjaava diskurssi levisi kylmän sodan aikana myös globaalille koulutuspoliittiselle kentälle. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD muodostettiin keskeisten länsivaltojen toimesta vuonna 1961 edistämään niiden talouskasvua ja vapaakauppaa sekä turvaamaan tieteen ja teknologian kehitystä suhteessa itäblokkiin. Sen koulutuspoliittiselle agendalle kuului standardoida koulutuksen tavoitteita ja varmistaa testein, että ne saavutetaan. Kylmän sodan jälkeen koulutuksen standardoinnin periaatteet ovat jääneet elämään osana uusliberaalia koulutuspolitiikkaa. Kahden suurvallan välisen kilpailun sijaan sitä ruokkii nyt globaali markkinatalous ja valtioiden välinen kilpailu inhimillisestä pääomasta (*human capital*). (Tröhler 2013.)

Pohdinta

Selkeistä tavoitteista on tullut opetussuunnitelmatyön ja koulutuksen kehittämisen keskeinen lähtökohta. Tänä päivänä vallalla on kuvitelma, että selkeiden tavoitteiden määrittäminen tekisi opetuksesta ”tehokkaampaa”. Sen katsotaan myös mahdollistavan koulusaavutuksia koskevan objektiivisen testaamisen ja auttavan vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin. Bloomin taksonomia ja Tylerin rationaali näkyvät joko selkeästi ilmaistuina vaikutteina tai eräänlaisena terveenä järkenä monissa nykypäivän opetussuunnitelmadiskursseissa. Ne ovat vaikuttaneet muun muassa linjakkaan opetussuunnitelman (*constructive alignment*) periaatteisiin, joita käytetään laajasti korkeakoulutuksessa (Hyytinen 2011). Biggsin (1996) mallissa opetussuunnitelma muodostuu linjakkaaksi, kun tavoitteet on selkeästi määritelty sekä jäsennetty johdonmukaisesti eteneväksi kokonaisuudeksi, jossa ei ole päällekkäisyyksiä eikä tavoitteiden kannalta tarpeettomia sisältöjä.

Tavoitediskurssin vetovoima on ymmärrettävä. Sen soveltaminen tekee toiminnasta ainakin näennäisesti ennakoitavampaa, ja koulutuksen eri toimijoiden välisestä kommunikaatiosta helpompaa, sikäli kun kaikki käyttävät samoja käsitteitä. Samoin opetussuunnitelmatyössä kaikki

ymmärtävät, mistä lähteä liikkeelle. Parhaassa tapauksessa tutkinnon sisältämiä kursseja pystytään koordinoimaan toisiinsa siten, että siinä ei ole päällekkäisyyksiä. Samalla osaamista rakennetaan niin, että uudet sisällöt rakentuvat saumattomasti ja tehokkaasti aikaisemman perustalle. Lisäksi oppilaat ja opiskelijat tietävät, mitä odottaa kurssilta tai kokonaiselta tutkinnolta. He myös tietävät, minkä perusteella heitä arvioidaan. Opettajat osaavat puolestaan suunnata opetustaan niin, että se palvelee tavoitteita.

Silti juuri näissä esitetyissä piirteissä piilevät tavoiteorientoituneen opetussuunnitelmadiskurssin vaarat. Opetussuunnitelmateoreetikko Kelly (2004) mainitsee yksityiskohtaisessa kritiikissään, että tavoiteohjautunut opetussuunnitelmadiskurssi saattaa johtaa uusbehaviorismiin, joka keskittyy vain havaittavaan ja mitattavaan käyttäytymiseen, joka puolestaan suuntaa opetusta tavoittelemaan ainoastaan standardien mukaisia tuloksia. Lisäksi tavoiteohjautunut opetussuunnitelmadiskurssi luo Kellyn mukaan erheellisen illuusion opetuksen täydestä hallittavuudesta. Opetuksen lineaarisuus, askel askeleelta eteneminen, toteutuu kuitenkin harvoin koulujen käytännöissä, joissa on aina mukana opetuksen yksilölliset ja kulttuuriset tekijät. Tavoitediskurssi sopii erityisen huonosti esimerkiksi taideaineisiin, jotka painottavat luovaa, ennakoimatonta työkentelyä. Lisäksi se, esiintyessään arvoneutraalina, on omiaan peittämään koulutuksen eettiset ja poliittiset kysymykset, jotka ovat demokraattisessa yhteiskunnassa alituisen neuvottelun kohteina. (Kelly 2004, 59–70.) Tero Autio puolestaan kirjoittaa:

Empiiriset ”totuudet” ja pragmaattinen ”tehokkuus” riisuttuna kaikista metafysisistä ja moraalisisista sisällöistä muodostavat eräänlaisen opetuksen suunnittelun kehäpäätelmän. Opetustavoitteita arvioidaan kaiken aikaa tieteellisten tutkimustulosten ja yhteiskunnan ”tarpeiden” valossa, joiden soveltuvuutta puolestaan arvioidaan suhteessa niiden tehokkuuteen oppilaiden käyttäytymisen muuttamisessa. (Autio 2012, 114.)

Tämänkaltaisen ajattelutavan vetovoima on ilmeinen opetussuunnitelmatyössä ja ylipäättään koulutuksen hallinnan diskursseissa, mutta samalla se on omiaan kasvattamaan kuilua koulun kehittämisen visioiden ja koulu-

Antti Saari

jen arjen välillä. Tällöin selkeät tavoitteet eivät ole palvele ilmoitettua tarkoitustaan koulutusta koskevan kommunikaation selkeyttämisessä.

Lähteet

- Anderson, L. W. 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Abridg. ed.). New York: Longman.
- Autio, T. 2012. Subjectivity, curriculum, and society: between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies. London: Routledge.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education* 32 (3), 347–364.
- Bloom, B.S. (toim.) 1956. Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. A Committee of College and University Examiners. New York: David McKay Company.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. 1971. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill.
- Bobbitt, J. F. 1912. The elimination of waste in education. *The Elementary School Teacher* 12 (6), 259–271.
- Bobbitt, J. F. 1918. *The curriculum*. Cambridge (Mass.): The Riverside Press.
- Brinkmann, S. 2009. Facts, values, and the naturalistic fallacy in psychology. *New Ideas in Psychology* 27 (1), 1–17.
- Brodbeck, M. 1963. Logic and scientific method in research on teaching. Teoksessa N.L. Gage (toim.) *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally & Co, 44–93.
- Dewey, J. 1896. The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review* 3 (4), 357–370.
- Dewey, J. 1897. My pedagogic creed. *School Journal* 54, 77–80.
- Dewey, J. 1929. *The quest for certainty*. London: Kegan Paul.
- Dewey, J. 1939. *Theory of valuation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dupuy, J. P. 2000. *The mechanization of the mind. On the origins of cognitive science*. Princeton: Princeton University Press.
- Euroopan unionin neuvosto 2017. Neuvoston ehdotus eurooppalaisesta tutkintojen viitekehyksestä elinikäisen oppimisen edistämiseksi ja eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Euroopan unionin virallinen lehti C 189/15. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN). Luettu 22.1.2019.

- Hullfish, H. G. 1926. Aspects of Thorndike's psychology in their relation to educational theory and practice. Columbus: Ohio State University Press.
- Hyytinen, H. 2011. Biggsin linjakkaan opetuksen perusteista. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla: metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 94–107.
- Kelly, A.V. 2004. The curriculum: theory and practice (5. painos). London: Sage.
- Kettunen, P. 1997. Työjärjestys. Tutkielmia työn ja tiedon poliittisesta historiasta. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Kline, R. R. 2015. The cybernetics moment: or why we call our age the Information Age. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Komiteanmietintö 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970: A4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. 1964. Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain. New York: David McKay Company.
- Lawn, M. & Grek, S. 2012. Europeanizing education: governing a new policy space. Oxford: Symposium Books.
- Mager, R. F. 1962. Preparing instructional objectives. Palo Alto: Fearon Publishers.
- Mager, R. F. 1972. Goal analysis. Belmont: Fearon Publishers.
- Mager, R. F. 1975. Opetustavoitteiden määrittäminen. Helsinki: Otava.
- Mager, R. F. & Beach Jr, K. M. 1967. Developing vocational instruction. Belmont: Fearon Publishers.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. 2007. The new taxonomy of educational objectives (2. painos). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Mead, C. 2013. War play: video games and the future of armed conflict. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Morgan, K. 2011. Mastery learning in the science classroom: success for every student. Arlington: NSTA Press.
- Moxley, R. A. 2005. Ernst Mach and BF Skinner: their similarities with two traditions for verbal behavior. *The Behavior Analyst* 28 (1), 29–48.

- Opetushallitus 2017. Tutkintojen viitekehysten osaamistasokuvaukset. https://www.oph.fi/download/191224_Tutkintojen_viitekehysten_osaamistasokuvaukset_FI_SV_EN.pdf. Luettu 22.1.2019.
- Popham, W. 1969. Objectives and instruction. Teoksessa W. Popham, W. Eisner, H. Sullivan & L. Tyler (toim.) *Instructional objectives*. Chicago: Rand McNally, 32–52.
- Putnam, H. 2002. *The collapse of the fact/value dichotomy and other essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rorty, R. 1980. *Philosophy and the mirror of nature*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rugg, H. 1934. After three decades of scientific method in education. *Teachers College Record* 34, 111–122.
- Saari, A. 2008. Kasvatuspsykologian Arkhimedeiden piste: soveltava tutkimus ja hallinta. *Kasvatus & Aika*, 2 (1), 41–55. <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68141>. Luettu 22.1.2019.
- Saari, A. 2011. Kasvatustieteen tiedontahto: kriittisen historian näkökulmia suomalaisen kasvatuksen tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saari, A. 2016. Knowledge without contexts? A Foucauldian analysis of E.L. Thorndike's positivist educational research. *Studies in Philosophy and Education* 35 (6), 589–603. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9527-2>.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. *Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa*. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 61–82. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>.
- Simpson, E.J. 1966. *The classification of educational objectives, psychomotor domain*. Urbana: University of Illinois.
- Smith, L. 1986. *Behaviorism and logical positivism: a reassessment of the alliance*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Taubman, P. 2009. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. Studies in curriculum theory series. New York: Routledge.
- Thorndike, E. L. & Woodworth, R. 1901. The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review* 8 (3), 247–261.

- Tröhler, D. 2013. The technocratic momentum after 1945, the development of teaching machines, and sobering results. *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5 (2), 1–19.
- Tyler, R. 1987. The five most significant curriculum events in the twentieth century. *Educational Leadership* 44 (4) 36–38.
- Valtioneuvosto 2017. Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehystä. Valtioneuvosto 120/2017 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170120>. Luettu 22.1.2019.
- Watson, J.B. 1913. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review* 20 (2), 158–177.

Osa III
Tiedonaloja ajassa

Kokonaisopetus yleissivistävän oppimisen edistäjänä

Kauko Komulainen & Mari Leijamaa

SUOMALAISSA KASVATUSKULTTUURISSA ON melko tasaisin välein korostettu integroimisen ja eheyttämisen merkitystä jo yli sadan vuoden ajan. Kuluneen neljännesvuosisadan aikana ovat keskustelua virittäneet muun muassa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1994, 2004 ja 2014. Viime aikoina integrointia koskevan keskustelun keskiössä ovat olleet uusimman Opetussuunnitelman perusteet -asiakirjan (2014) lanseeraamat monialaiset oppimiskokonaisuudet, joiden toteuttajana tässä tarkastellaan kokonaisopetusta. Artikkelissa esitellään evoluutioteoreettiseen näkökulmaan perustuva oppimisympäristö. Sen tavoitteena on tuottaa opettajan ja oppilaiden välistä sekä oppilaiden keskinäistä yleissivistävää vuorovaikutusta, joka syntyy samanaikaisen oppiainejakoisen ja eri aineiden sisältöjen integroimiseen perustuvan oppimisen yhteisvaikutuksesta. Teoreettisten tarkastelujen lisäksi esitellään havaintoja, kokemuksia ja videointeihin pohjaavia litterointeja kahdesta alakoulussa suoritetusta kokonaisopetuksellisesta kokeilusta.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 273–295.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Johdanto

Käsillä olevassa artikkelissa tarkastellaan yleissivistyksen kehittämisen ehtoja opetussuunnitelmallisessa kontekstissa. Kulttuurinen lähtökohta on hedelmällinen, sillä yleissivistyksen vaaliminen on Suomessa ollut keskeinen kansallinen pyrkimys. Kansliapäällikkö Numminen totesi 90-vuotishaastattelussaan Helsingin sanomissa, että suomalaisen yleissivistyksen korkea taso juontaa 1800-luvun autonomian kehityksen vuosikymmeniltä. Silloin syntyi Snellmanin ja kumppanien ansiosta syvä sivistystraditio yliopiston ja orastavan kansanopetuksen muodossa: ”Vakiintui ajatus, että Suomi on yhtä kuin sivistys, ja että kumpikin tarvitsee ja tukee toista”. Myöhemmistä kansallisista ratkaisuista Numminen nostaa esiin 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen, joka on hänen mukaansa malliesimerkki järkevästä politiikasta. Peruskoulu on yksi lenkki siinä ketjussa, joka on tuottanut luovaa reagointikykyä suomalaisen yleissivistyksen hedelmänä. (Numminen 2018.)

Peruskoulun opetussuunnitelma jatkoi laaja-alaisuudellaan Snellmanin lanseeraamaa Bildung-traditiota ja johti yhtenä tekijänä kansainväliseen menestykseen Pisa-mittauksissa vuonna 2001. Aution (2018) mukaan suomalainen peruskoulu on maailman paras hybridi, koska se perustuu sekä Bildungiin että toiseen keskeiseen opetussuunnitelmalliseen traditioon, angloamerikkalaiseen curriculumiin.

Tutkimuksessa suomalaista koulumenestystä on selitetty sillä, että monipuolinen opetussuunnitelma ja kaikille yhtäläinen koulutus tarjosi jokaiselle yleissivistyksen sosiaalisesta asemasta riippumatta (Autio 2018; Saari, Salmela & Vilkkilä 2018). Vaikka Suomessa tilanne on ainakin vielä hyvä, on yleissivistyksen asema yleismaailmallisesti uhanalainen. Sitä vastustamaan on maailmalla noussut ja Suomessa nousemassa opetussuunnitelmia kaventava uusliberalistinen GERM-koulutuspolitiikka, jonka Sahlberg (2015) on nimennyt kasvatuksen tappavaksi virukseksi. Kansainvälisesti suomalaiset opetussuunnitelmat ovat kuitenkin edelleen poikkeuksellisen laaja-alaisia yleissivistyksen osalta, ja vertailukohtia niille löytyy vain Kanadan joistakin provinseista ja Singaporesta (Autio 2017). Yleissivistyksen ylläpitoa opetussuunnitelmiemme laajuus on edistänyt muun muassa tarjoamalla luontevia tilaisuuksia oppiaineiden cheyttämi-

seen eri muodoissaan. Tätä toimintaa on tukenut opetussuunnitelmatyö, jossa on 1900-luvun alkupuolelta asti ymmärretty eheyttämisen merkitys kokonaisvaltaisen ymmärryksen edistäjänä.

Oppiaineiden integrointi, eheyttäminen ja kokonaisopetus ovat Suomessa tuottaneet hyviä tuloksia (Kauranne 1971). Peruskouluun siirtäessä eheyttäminen liitettiin uudistuksen päätavoitteena olleeseen oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen (Koskenniemi & Hälinen 1974, 199). Samansuuntaiset ajatukset ovat sittemmin saaneet jatkoa opetussuunnitelman perusteissa (1994; 2004; 2014). Uusimmassa versiossa eheyttäminen nähdään monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen keskeisenä käytänteenä, jota voi hyödyntää sekä oppiaineiden sisältöjen integroimisessa että laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden (21. vuosisadan taidot) toteuttamisessa (OPS 2014, 31–33).

Tässä artikkelissa ei käsitellä laaja-alaista osaamista, vaan sen sijaan keskitytään tarkastelemaan eheyttämisen ehtoja oppiaineiden sisältöjen integroimisessa. Yleissivistyksen kehittämisen osalta artikkelissa esitellään kokonaisopetuksen näkökulmaan pohjaava oppimisympäristö, jonka perustana on evoluutioteoreettinen oppiaineiden integrointimalli. Evoluutioteoreettisen kokonaisopetuksen tarjoamia yleissivistäviä vaikutuksia tarkastellaan suomalaisen opetussuunnitelmakeskustelun nykytilanteeseen peilaten.

Eheyttämisen historiaa ja nykyisyyttä

Oppimisen eheyttämistä on suomalaisessa kasvatuksessa toteutettu etenkin oppiaineiden integroinnin avulla 1900-luvun alusta asti. Alkutahtidit antoi reformipedagogiikka, jonka vaikutus alkoi näkyä 1910-luvulla. Lapsikeskeisen integroinnin aatteen toi Suomeen kansakoulun opetussuunnitelmakomitea, joka perustettiin vuonna 1912. Aukusti Salo julkaisi vuonna 1937 Suomen kansakoulumuodoille tarkoitetut kokonaisopetussuunnitelmat. Talvi- ja jatkosodan aikana integrointipyrkimykset vähenivät jyrkästi suomalaisessa pedagogiikassa. Sotien jälkeen opetuksen eheyttämismalleja etsittiin eri maista. (Kauranne 1971, 1–5, 13, 142, 160, 188–189.)

Sittemmin puhe opetuksen integroimisesta, ehyttämisestä ja kokonaisopetuksesta on vakiintunut. Käsitteet ovat monimuotoisia, mutta ne liittyvät läheisesti toisiinsa. Hellströmin (2008) mukaan integraatiolla on monta merkitystä, mutta opetuksen yhteydessä sillä tarkoitetaan oppisisältöjen jäsentämistä laajoiksi kokonaisuuksiksi¹. Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen toteavat, että integraatio-termillä viitataan kirjoitetun opetussuunnitelman tasolla näkyviin muutoksiin. Heidän mukaansa integraatiota voi perustellusti käyttää ehyttämisen synonyyminä (Uusikylä & Atjonen 2005, 91–92.)

Suomessa on 1960–1970-luvuilla toteutetusta peruskoulu-uudistuksesta alkaen korostettu ehyttämisessä tiedonalojen merkitystä. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä todetaan, että monilla tieteen, taiteen ja käytännöllisen toiminnan alueilla on kehittynyt niille ominainen tapa käsitellä kyseessä olevalle alueelle kuuluvia ilmiöitä. Yksilö on oppinut ympäröivän kulttuurin moninaisuuden soveltuvan integroimistavan, jos hän pystyy ymmärtämään ja toimimaan sen mukaan, mikä ilmiöiden tarkastelu- ja käsittelytapa on tietyissä tilanteissa asianmukainen sekä mitä samanlaista ja erilaista kulttuurin eri alueilla on. (POPS 1970, 64.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) jatkoivat samoilla linjoilla. Asiakirjan mukaan opetuksen ehyttämisen tavoitteena oli ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja painottaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia tavoitteita. (OPS 2004.)

Voimassa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottaa niin ikään tiedonaloihin tukeutuvaa ehyttämistä, joka ” – – auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä jäsentämään niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa – – Samalla he saavat aineksia maailmankuvansa laajentamiseen ja jäsentämiseen”. (OPS 2014, 31–33.) Tässä artikkelissa käytetään jatkossa tiedonalojen varaan rakentuvasta pedagogisesta ajattelusta termiä tiedonala-

¹ 1900-luvun loppupuolella integraatio sai uuden erityismerkityksen. Integraatio alkoi tarkoittaa yhteisopetusta, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat haluttiin siirtää erityiskouluista ja -luokista yleisopetuksen luokkiin (Hellström 2008, 87).

pohjaisuus, joka on tieteellisen tiedon jatkuvaan kehitykseen pohjaavana realistinen todellisuuden tarkastelutapa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että opetus voi olla joko ainejakoista tai eheytettyä (OPS 2004). Tässä näkyy perinteinen käsitys siitä, että ainejakoinen ja eheytetty opetus ovat peräkkäisiä, erillisiä prosesseja (ks. esim. Malinen 1992, 73–74). Sen sijaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa oppiainejakoisuuteen viitataan eheyttämistä painottaen. Asiakirjassa todetaan oppiainejakoisuuden korostuvan opetuksen sisältöä ja työtapoja koskevassa pedagogisessa lähestymistavassa, ”jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina”. (OPS 2014, 31.) Sitaattiosiossa kuvataan kokonaisuuksina tarkasteltavien todellisten ilmiöiden tai teemojen käsittelyä sekä vertikaalisena eli oppiaineen sisäisenä teemojen integroimisena että oppiainerajat ylittävänä horisontaalisena integraationa (vrt. Malinen 1992, 73–74).

Käsillä olevassa artikkelissa tähdennetään näkökantaa, jonka mukaan eheyttämisessä ja erityisesti kokonaisopetuksessa on mahdollista toteuttaa sekä oppiainejakoista että eheyttävää opetusta pitkäkestoisena prosessina *samanaikaisesti*, ilman että ne olisivat perinteisellä tavalla erillisiä jatkumoja.

Edellä käsitellyt esimerkit osoittavat, että tiedonalapohjaisuus ja oppiainejakoisuus ovat opetussuunnitelmien perusteissa olleet keskeisesti esillä eri vuosikymmenillä. Toisaalta niitä on myös kyseenalaistettu viime aikoina. Esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -asiakirjassa (2010) oppiaineet ryhmiteltiin oppiaineryhmiksi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos antoi asiakirjasta lausunnon (2010), jonka mukaan oppiaineryhmät ovat ongelmallisia, koska ne eivät kytkeydy eheisiin tiedonalarakenteisiin perinteisten oppiaineiden lailla. Lausunto puolustaa oppiainejakoista rakennetta, koska siihen pohjaava opetus perustuu eri tiedonalojen tapaan selittää maailmaa. Lausunnon mukaan ympäröivästä maailmasta opittujen tarkkojen käsitteellisten työkalujen avulla oppilas voi hahmottaa jäsentyneen kuvan maailmaa koskevasta tiedosta. Opettajankoulutuslaitoksen lausunto tähdentää, että opetuksessa eheyttämisen

tulisi olla luonteeltaan tiedonalalähtöistä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tavoitteena on ilmiön laaja-alainen ymmärtäminen, johon päästään selittämällä ilmiötä monen tieteenalan näkökulmasta.

Lausunto antaa eheyttämistä koskevassa keskustelussa tukensa valtavirtana olleelle kansalliselle linjalle, joka on korostanut tiedonalojen ja niihin pohjaavien oppiaineiden merkitystä. Kansainvälisistä tutkijoista on ”suomalaisella” linjalla ollut Beane (1995; 1997), joka on esittänyt useita syitä oppiainejakoiselle opetussuunnitelmalle. Yksi keskeinen syy on, että oppiaineiden taustalla ovat yliopistojen vakiintuneet tieteenalat ja niihin pohjaavat tiedonalat. Niinpä opetussuunnitelman pitää voida taata, että opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat tiedonalojen näkökulmasta relevantteja ja sosiaalisesti tärkeitä (mt.).

Beanen ajatuksiin tukeutuivat Juuti, Kairavuori ja Tani (2010, 299) vuosikymmenen vaihteessa käydyssä keskustelussa. He kritikoivat kasvatopsykologisiin sovelluksiin pohjaavaa ilmiöoppimista, joka ei toteuta riittävän hyvin tiedonalalähtöisen eheyttämisen tavoitteita. Ilmiöoppiminen pyrkii kyllä tarkastelemaan monimutkaisia ilmiöitä, mutta kun tavoitteena on oppia pelkästään eri tiedonalojen yksinkertaisia, kuvailevia ja selittäviä periaatteita, on suunta monimutkaisesta yksinkertaiseen ja oppimistulokset eivät tästä johtuen ole riittäviä. Sitä vastoin, tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä edetään yksinkertaisista kuvailevista ja selittävistä periaatteista kohti monimutkaisen ilmiön käsitteellistä haltuunottoa. (Mt.)

Tainio ja Tani (2010) puolestaan totesivat, että tiedonalapohjaisessa eheyttämisessä opitaan tiedonalojen keskeisiä periaatteita ja ymmärretään paremmin todellisten ilmiöiden monimutkaisuus. Heidän mukaansa integroinneissa pitää huomioida eri oppiaineiden toisiaan täydentävä tiedonalapohjainen substantiaalisuus, jota etenkin aineenopettajat kykenevät toteuttamaan (mt.).

Tutkijoiden edellä esittämä ilmiöoppimisen kritiikki on liitettävissä 1980-luvulla syntyneisiin lapsikeskeisen pedagogiikan suuntauksiin, joiden tavoitteena oli horjuttaa tiedonalapohjaisuuden asemaa eheyttämisen perustana. Hytösen (2004, 134–137) mukaan lapsikeskeisten suuntausten käynnistäjänä oli modernin suomalaisen pedagogiikan esikuvaksi 1980-luvulla noussut eheyttämisen tulkinta. Silloisissa kokeiluissa otettiin

kehittelyn kohteeksi vain yksi puoli lapsikeskeiseen teoriaan perustuvasta metodista, eikä toiminnan teoreettista perustaa analysoitu riittävästi. Lapsikeskeisyys nähtiin opetusmetodina, jonka avulla oli mahdollisuus päästä eroon muun muassa tiedonaloihin pohjaavasta opetussuunnitelmasta tai opettajan aktiivisesta roolista. Nykyisessä tiedonjälkeisessä kulttuurissa on uudella tavalla ajankohtainen Hytösen esittämä kysymys: Millainen opetussuunnitelma saadaan teemoina tai aiheina tilalle, jos luovutaan ihmillisen tiedon perusmuotojen varaan rakentuvasta ainejakoisesta opetussuunnitelmasta? (Hytönen 2004, 134–137.)

Hytösen analyysiin tukeutuvan kritiikin kohteena ei tässä artikkelissa ole lapsikeskeisyys sinänsä. Päinvastoin oppijakeskeisyys ymmärretään hedelmälliseksi, kun eheyttämisen lähtökohtana on tiedonalapohjaisuus ja oppiainejakaisuus. Seuraavassa esittelemme evoluutioteoreettisen kokonaisopetuksen näkökulmaan pohjaavaa oppimisympäristöä.

Evoluutioteoreettinen kokonaisopetus

Uudet opetussuunnitelman perusteet mainitsevat kokonaisopetuksen yhtenä tapana toteuttaa eheyttämistä, jossa monialaisten oppimiskokonaisuuksien sisällöiksi etsittävien teemojen pitää yhtäältä olla oppilaita kiinnostavia ja toisaalta soveltua oppiaineiden ja opettajien väliseen yhteistyöhön. Oppimiskokonaisuudet ”ovat opetusta eheyttäviä ja oppiaineiden yhteistyöhön perustuvia opiskelujaksoja”. (OPS 2014, 31.) Eheyttämisen toteuttajina monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat tärkeitä postmodernissa nykyculttuurissa (ks. esim. Koski 1999), jonka infoähkyssä laajempien kokonaisuuksien muodostaminen ja ymmärtäminen ovat yleissivistyksen syntymisen keskeisiä edellytyksiä.

Oppilailta eheyttäminen vaatii kykyä jäsentää ja tutkia ilmiöitä eri tiedonaloille olennaisilla käsitteillä ja tiedonhankinnan menetelmillä. Opettaja joutuu selvittämään eri tiedonalojen perusteita ja lisäksi hänen on sovitettava opittavat sisällöt ja menetelmät oppilaan ikäkaudelle sopiviksi. (Juuti ym. 2010, 299–300.) Valmistautumisen aiheuttamaa (lisä) työmäärää voi alakoulussa pienentää luokanopettajien välisellä yhteistyöllä

– eri opettajat perehtyvät eri oppiaineiden perusteisiin – ja toisaalta projektin käynnistyttyä opettaja(t) voi(vat) osittain omaksua eri tiedonalojen perusteita oppilaiden kanssa prosessien edetessä.² Peruskoulun yläluokilla ja lukiossa tiedonalapohjainen kokonaisopetus edellyttää aineenopettajien yhteistyötä: opettajien ei tarvitse hallita jokaisen eheyttämisessä mukana olevan oppiaineen perusteita, kun työryhmässä on eri oppiaineiden opettajia. (Vrt. Komulainen & Rajakaltio 2018, 238.)

Juutin ym. (2010, 300) mukaan tiedonalapohjaisessa eheyttämisessä pyritään yhden ilmiöalueen opiskelussa saavuttamaan usean oppiaineen tavoitteita. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että ”[k] kaikki oppiaineet ovat vuorollaan mukana oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa kulloisenkin kokonaisuuden edellyttämällä tavalla” (OPS 2014, 31). Kokonaisopetuksen etuna on, että sitä toteutettaessa ei välttämättä tarvitse jättää mitään oppiainetta toteutettavan kokonaisuuden ulkopuolelle vuorotteluperiaatteen mukaisesti. Sen sijaan siinä voidaan hyödyntää hyvinkin laajaa – esimerkeissämme evoluutioteoreettista – eheyttämiskehystä, jonka avulla on mahdollista opettaa samanaikaisesti kaikkia oppiaineita. Sawyerin (2004) mukaan oppimisen keksimään johtavaa heuristista luonnetta on mahdollista lisätä, jos sen perustana on laaja-alainen kehys (frame).

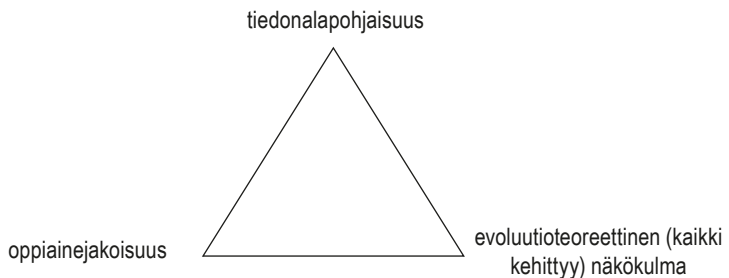
Tässä artikkelissa Sawyerin ideaa edustava evoluutioteoreettinen kehys tarkoittaa kaikkien aineiden opetusta tukevan oppimisympäristön ydintä eli tieteen piirissä koeteltua ajattelumallia, jonka eheyttävä näkökulma pohjaa evoluutioteorioille ominaiseen kaikki kehittyä -periaatteeseen. Äidinkielen osalta kyse on siitä, että kieli kehittyä jatkuvasti, esimerkiksi sana makuste on aikojen saatossa muuttunut muotoon mauste. Uskonnot ovat kehittyneet hitaammin mutta yhtä varmasti, ja opetuksessa (myös elämäntiedon) voidaan käsitellä vaikkapa uskonnollisten maailmankuvien historiallisia muutoksia. Taideaineissa kehityskaudet ovat

² Tämä onnistui hyvin tässä artikkelissa myöhemmin analysoitavassa ensimmäisessä evoluutioteoreettisessa kokeilussa, jossa toteuttajana ollut luokanopettaja osallistui toimintaan alusta pitäen siten, että hän oli mukana myös askarrella oppilaiden kanssa Maailmankaikkeuden kehitystauluja. Niitä tehdessä evoluutioon pohjaavien faktojen ja käsitysten omaksuminen tapahtui opettajan tekemien havaintojen mukaan eräänlaisen deweyläisen learning by doing -menetelmän tukemana. (Komulainen & Salo 2010.)

ilmiselviä. Niin ikään luonnontieteiden ja etenkin fysiikan sekä siihen pohjaavan tekniikan saavutukset tarjoavat runsaasti virikkeitä kaikki kehitty -ajattelulle.

Eri oppiaineiden osalta kaikki kehitty -ajattelua voidaan edistää muun muassa sillä, että evoluutioteoreettisen eheyttämiskehityksen virittämistä keskusteluista on aina mahdollista palata oppiainejakoiseen ja tiedonalapohjaiseen oppimiseen. Esimerkiksi matematiikasta voidaan pitää syventävä tunti integroinnin laajemman keskustelun synnyttämästä aiheesta, ja siitä puolestaan voidaan irtautua, kun ilmenee tarve laajemmalle keskustelulle ja niin edelleen (Komulainen 1992; 2008; Komulainen & Salo 2010).

Kokonaisopetus on perinteisesti määritelty laaja-alaiseksi opettamisen ja oppimisen periaatteeksi, jonka luomassa kehityksessä voidaan toteuttaa erilaisia integroimisen ja eheyttämisen muotoja. Eheyttämiseen ja kokonaisopetukseen on perinteisesti liitetty myös oppiaineiden välisten rajojen hävi(tt)äminen (Atjonen 1990; Kauranne 1971; Malinen 1992; Salonen 1988; Uusikylä & Atjonen 2005). Oppiainerajojen häviäminen ei tarvitse olla päämääränä, sillä oppiainejakoinen opetus ja evoluutioteoreettinen kokonaisopetus ovat luonteva rinnakkaispari, ja molempia voidaan havaintojemme mukaan toteuttaa samanaikaisesti. Evoluutioteoreettiseen eheyttämiskehitykseen tukeutuva kokonaisopetus on hedelmällistä kytkeä tiedonalapohjaiseen oppiaineiden integrointiin. Kokeiluissamme integrointeja tukevin periaatteina ovat olleet 1) tiedonalapohjaisuus ja siihen perustuva 2) oppiainejakoisuus sekä 3) evoluutioteoreettinen kehys ja siihen liittyvä kaikki kehitty -näkökulma (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Evoluutioteoreettinen kokonaisopetus: eheyttämisen elementit

Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että monialaiset oppimiskokonaisuudet on mielekästä suunnitella ”riittävän pitkäkestoisiksi siten, että oppilailla on aikaa syventyä oppimiskokonaisuuden sisältöön ja työskennellä tavoitteellisesti, monipuolisesti ja pitkäjänteisesti” (OPS 2014, 31). Evoluutioteoreettinen kokonaisopetus tarjoaa perustan paitsi monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiselle myös muulle kouluoppimiselle, sillä sen laaja eheyttämiskehys mahdollistaa uusien mielenkiinnon kohteiden jatkuvan keksimisen. Näin toimintaa voidaan jatkaa jopa usean vuoden ajan.

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa kokonaisopetusta on kuvattu suhteellisen vähän ja hieman eri painotuksin. Yksi eri yhteyksissä toistunut näkemys on, että kokonaisopetus poikkeaa oppiainerakenteista ratkaisevasti (Kauranne 1971, 6–9). Samansuuntaisesti ajattelee Atjonen, joka samaistaa eheyttämisen ja horisontaalisen integroinnin, mutta sulkee pois jälkimmäisestä kokonaisopetuksen (Atjonen 1990, 30). Uusikylän mukaan näiden näkemysten taustalla on käsitys siitä, että horisontaalisessa integraatiossa syntyvä eheyttävä vaikutus on historiallisessa katsantokannassa nähty laajemmaksi kuin se vakiintuneiden käsitysten mukaan oli edeltäjänä olleessa kokonaisopetuksessa. Toisaalta, mikäli kokonaisopetuksen kehys on esimerkiksi yksittäisiä teemakokonaisuuksia laajempi, voidaan horisontaalinen integraatio ja kokonaisopetus laajuuskriteerien osalta samaistaa toisiinsa. (Uusikylä 2018.) Toisin sanoen kokonaisopetuksen voi samaistaa horisontaaliseen integrointiin, mikäli sen eheyttävä kehys on esimerkiksi tässä artikkelissa esiteltävän evoluutioteoreettisen näkökulman lailla riittävän laaja-alainen. Seuraavassa analysoimme muutamia käytännön esimerkkejä luokissa toteutetuista kokeiluista, joihin viittaavina niminä evoluutioteoreettinen ja evolutiivinen ovat jatkossa synonyymeja.

Evoluutioteoreettisten kokeilujen antia

Analyysin kohteena olevista kokeiluista ensimmäisessä, nelivuotisessa projektissa, oppiainejakoisuus kytkeytyi luontevasti kokonaisopetukseen

siksi, että kokeilun suorittajana ollut luokanopettaja hoiti valtaosan luokan opetuksesta (Komulainen 1992). Kokeilu koski kaikkia alaluokkien silloisia oppiaineita lukuun ottamatta musiikkia ja liikuntaa. Vuonna 2010 toteutetussa kokeilussa (Komulainen & Salo 2010) luokan oma opettaja hoiti pääosan opetuksesta, ja tutkijaopettaja apulaistutkijan kanssa vain vierailupäivien opetuksen. Luokanopettaja hoiti joitakin kokeiluun liittyneitä asioita omassa opetuksessaan.

Jälkimmäinen kokeilukin ulottui periaatteessa kaikkiin oppiaineisiin, koska luokanopettajalla oli oikeus ja mahdollisuus käsitellä omassa opetuksessaan myös niitä asioita, joita kokeiluun liittyvillä tapaamiskerroilla nousi esiin. Luokanopettajan opetusta ei kuitenkaan dokumentoitu, joten mahdollisista yhteyksistä ei ole todennettua tietoa. Kokeilun lyhyiden johdosta varsinaisilla tapaamiskerroilla mukana olevina oppiaineina olivat ainoastaan ympäristö- ja luonnontieto, kuvataide ja äidinkieli (draama). Näiden aineiden tunnit antoivat kuitenkin vain ajallisen resurssin käydyille laaja-alaisille keskusteluille, joissa käsiteltiin myös muiden oppiaineiden sisältöjä tarvittaessa ja välittömästi niiden noustua esiin esimerkiksi opetuskeskustelun yhteydessä.

Jatkossa nostamme esille jälkimmäisestä videoidusta kokeilusta muutamia esimerkkejä, jotka liittyvät eri tavoin yleissivistykseen. Lisäksi valitsimme esimerkit siksi, että ne olivat lyhyen kokeilun aikana keskeisiä eri tapaamiskerroilla³. Jälkimmäisessä kokeilussa käytimme draaman havainnollistavia keinoja jonkin verran. Havaintojemme mukaan draamakeinojen ja kokonaisopetuksen vuorovaikutus tuotti runsaasti oivalluksia, jotka avittivat mielikuvitusta keksimään uusia avauksia.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla käsitelimme alkuräjähdystä, jonka synnyttämiä ajatuksia eräs oppilas kommentoi oivaltavasti: ”Ilman sitä pörskähdystä ei meitä olisi”⁴. Videoidun kokeilun aikana käsitelimme elämän syntyä ja kehitystä laajemmin kuin alaluokilla yleensä on tapana. Toisen tapaamiskerran alussa tutkijaopettaja esitteli lyhyesti aiemmin as-

³ Videointien litteroinneissa on kahdenlaisia aikamerkintöjä: tarkat vuorokaudenajat on merkitty esimerkiksi näin (Komulainen & Salo 2010; 22.4. klo 10.01), kun taas videoilla juoksevaan minuuttiaikaan viitataan näin: (Komulainen & Salo 2010; 22.4. min. 3.01–4.52). Tämä erottelu on tehty aikataloudellisista syistä.

⁴ Komulainen & Salo 2010; 13.4. klo 13.50.

karoitua maailmankaikkeuden kehitystaulua ja kysyi, onko jollain jotain kertomista elämän synnystä? Oppilas kuvasi vastauksessaan yksisoluisten syntyä tavalla, jossa hänen laaja tietämyksensä tuli esiin hiljaisena tietona⁵. Tällainen tieto voi jäädä hiljaiseksi esimerkiksi sen vuoksi, että eheyttämässä käytetty tieteellinen/kulttuurinen kehys ei ole riittävän laaja, eikä se kapeutensa vuoksi nosta sitä esiin, ei ”muistuta” tajuntaa sen olemassa olosta.

Aikoinaan Sokrates totesi, että kaikki oppiminen on muistamista ja esiin kutsumista. Kulttuuritutkimuksessa on yleistä kertoa eteenpäin sitä, mikä on jo tiedossa. (Ks. Onnismaa 2008, 84.) Tästä näkökulmasta evoluutioteoreettinen eheyttämiskehys on kulttuurinen muodoste, joka laaja-alaisesti muistuttaa sitä tarkastelevia oppijoita ympäröivään todellisuuteen liittyvistä erilaisista asioista. Eheyttämässä käytetty kehys nostaa oppilaiden (ja opettajan) mieliin asioita, jotka ilman sitä olisivat voineet jäädä hiljaiseksi tiedoksi. Tämä liittyy myös nykyisin paljon puhuttuun koulun ulkopuolisen oppimisen ja tietämisen huomioimiseen. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien tulee ”tarjota mahdollisuuksia yhdistää koulun ulkopuolinen oppiminen koulutyöhön” (OPS 2014, 31). Kokeilun edellä kuvattu keskustelu on esimerkki siitä, miten tieteellisesti ja kulttuurisesti laaja eheyttämiskehys antaa oppilaalle tilaisuuden tuoda esiin tietoja, jotka hän on omaksunut koulun ulkopuolella, esimerkiksi harrastuksensa avulla oma-aloitteisesti.

Laaja-alaiseen tietämiseen perustuvaa harrastuneisuutta osoitti myös toinen oppilas vastatessaan tutkijaopettajan kysymykseen, miten elämä syntyi? Hän kertoi rauhallisen vakaasti kaiken alkaneen vedestä, josta nousi eläimiä maan kamaralle ja sen jälkeen ne alkoivat kehittyä. Tämän jälkeen kolmas oppilas kysyi, että jos jokin elämän kehitysvaihe olisi jäänyt toteutumatta, olisiko sen seurauksena ihmistäkään olemassa? Tätä neljäsluokkalaisen varsin syvällistä ajatusta tutkijaopettaja kommentoi samaistamalla sen aiemmalla tapaamiskerralla esille nousseeseen kysymykseen siitä, olisiko ihminen kehittynyt, jos alkuräjähdyistä ei olisi ollut. Keskustelun lopuksi neljäs oppilas halusi tietää vastauksen perimmäiseen

⁵ Komulainen & Salo 2010; 22.4. min. 9.09–9.14.

kysymykseen, mistä yksisoluiset eliöt ovat syntyneet? Tähän tutkijaopettaja totesi, että toistaiseksi ei elämän synnyn probleemia ole voitu ratkaista, on vain aavistuksia⁶.

Evoluutioteoreettisen kehityksen laajuus antoi opettajalle ja oppilaille mahdollisuuksia nostaa keskusteluun ajankohtaisia asioita, jotka olivat merkittäviä paitsi eri oppiaineiden sisältöjä yhdistelvinä osatekijöinä myös yleissivistyksen kehittäjinä. Esimerkkinä aktuellien asioiden esille ottamisesta on tutkijaopettajan alustus, joka koski keinotekoisia elämää. Muutamaa viikkoa aiemmin oli alkuräjähdyksen käsittelyn yhteydessä noussut esiin elämän synty, joka oli silloin todettu ratkaisemattomaksi ongelmaksi (ks. ed.), mutta josta nyt, vähän myöhemmin, oli saatu lisätietoa:

Tutkijaopettaja: [O]n tapahtunut jänniä asioita, uusia eläinlajeja tuli löydettyksi muutama viikko sitten – – uusi asia jälleen tuli ihmiskunnan tietoon Yhdysvalloissa: ensimmäisen kerran ihminen pystyi tekemään laboratorioissa elämää. Oli bakteeri mallitettu tietokoneelle ja saatu perimä tehtyä keinotekoisesti – – [M]uutama viikko sitten puhuimme, ettei ole pystytty tekemään sen suuntaistakaan, mutta nyt sitten jotain pientä – – .⁷

Elämän syntyä koskevan probleemin osittainen ratkeaminen lyhyehkön kokeilun aikana oli yksi osoitus siitä, miten kokonaisopetuksen yleissivistävässä vaikutusluonteessa voidaan käyttää hyväksi myös odottamattomia isoja ja pieniä tiedonlisiä, joita tiede jatkuvasti tuottaa. Eräässä kokeilun vaiheessa oppilaat saivat draamapedagogisena ryhmätyönä muodostaa patsaita mummuteista ja muista eläimistä. Hahmojen näyttämisen yhteydessä oppilailla oli mahdollisuus eläytyä, ja kokonaisopetuksen evolutiivinen kehys tarjosi uteliaisuuden tyydyttämislle tilaisuuksia. Mammutti-patsas herätti norsujen metsästyksen liittyvän keskustelun, jossa pohdinta oli yleissivistyksen eettis-moraaliseen ulottuvuuteen liittyen avarakatseista ja luonnon itseisarvon tiedostavaa:

⁶ Komulainen & Salo 2010; 22.4. min. 9:09–9:14.

⁷ Komulainen & Salo 2010; 19.5. min. 4:01–5:22.

Oppilas: Torahampaat maksaa miljoonan – – Just eilen tuli Geo-lehti, siin oli juttu siitä että – – voiko – – hinnoittaa luon-
to – –? Et se on aika kallista --.

Tutkijaopettaja: – Kyllä, – – täytyy sanoa, että – – norsuja
metsästetään niiden syöksyhampaiden vuoksi ja norsunluu on
erittäin arvokasta. Voisi sanoa, että valitettavasti, koska norsut
uhkaavat kuolla sukupuuttoon sen takia, että niitä metsäste-
tään – – [V]oiko luontoa hinnoitella? – –

Oppilas: Voi --

Tutkijaopettaja: – – Tottakai – – [mutta] onkse järkevää aina
hinnoitella kaikkea?⁸

Keskustelu on osoitus siitä, millainen merta evoluutioteoreettinen koko-
naisopetuksen kehys on, kun se heitetään oppilaiden tiedonmereen. Sen
avulla opettaja saa paitsi aiempaa laajemman käsityksen luokkansa tie-
tämisen tasosta myös lisätietoa eri oppilaiden tiedoista, ajattelun kehityk-
sestä, ulottuvuuksista ja taustoista. Tässä käsiteltävässä esimerkissä oppilas
kertoo lukeneensa Geo-lehteä ja hän tuo esille sen herättämän aiheellisen
huolen, joka kohdistuu luonnon lyhytnäköiseen riistoon. Samassa yhtey-
dessä apinaihmissä esitellyt ryhmä esitti kysymyksen siitä, pitäisikö mei-
dän olla kasvissyöjiä vai lihansyöjiä ja missä määrin?

Jälkeenpäin ajatellen syömiseen liittyvä kysymys tuntuu neljäsluokka-
laisten esittämänä suuremmalta, koska tuolloin ei ollut käytössä IPCC-ra-
porttia, joka nyt on tuonut ruokailutottumuksia koskevan keskustelun
useampien tietoisuuteen. Onko niin, että pedagogiset ratkaisut pikem-
minkin ali- kuin yliarvioivat oppilaiden tietämisen tasoa, etenkin alalu-
killa? Joka tapauksessa evolutiivinen kokeilu antoi viitteitä siitä, että opet-
taja voi kokonaisopetuksen aikana omalla toiminnallaan tukea oppilaiden
itsetuntoa ja tietämisenhalua. Kokeilussa pyrimme tähän edesauttamalla
tutkivan asenteen omaksumista puhuttelemalla oppilaita tutkijoiksi ko-
keilun aikana.

Opetuskokeilun neljännellä tapaamiskerralla toteutettiin draamal-
linen vuorovaikutus- ja keskittymisleikki, jonka avulla pohdittiin ih-
miskunnan tietämyksen kehittymistä. Leikkiin osallistuneet oppilaat ja

⁸ Komulainen & Salo 2010; 19.5. min. 03:20–04:17.

opettajat olivat piirissä ja toimivat alussa sovittujen ohjeiden mukaisesti. Leikissä oli kolme elementtiä, joiden mukaisesti toimittiin: Wish (viesti liikkui oppilailta toiselle käsillä ohjaten), bang (osoitettiin jotakin oppilasta, joka jatkoi viestin kulkua valitsemallaan tavalla), poing (oppilas hyppähti ja kääntyi vierustoverin puoleen, jolloin viestin kulkusuunta vaihtui). Leikin jälkeen oppilaiden kanssa pohdittiin analogioita ihmiskunnan tietämyksen kehittymisen ja leikin välillä. Pohdinnassa päädyttiin seuraavaan: Wish voisi tarkoittaa tiedon kehittymistä eteenpäin – tähän liittyen leikissä oli mahdollisuus saada kehollinen kokemus, kuinka ”tieto” kulki ryhmän jäsenten kautta toisille käsien heilautusten kautta. Poing voisi viitata siihen, kun välillä on huomattu, ettei tieto pidä paikkansa, ja tämän jälkeen on lähdetty kehittämään sitä eri suuntaan.

Esimerkkejä:

Tutkijaopettaja: Ihmiskunnan tietämyksessä on ollut – asioita, joskus – – tieto on lisääntynyt ihan sillä tavalla, että se on mennyt aina vaan eteenpäin niin kuin sen wishin aikana, mut sitten – – on käynyt niin, että joskus on jouduttu lähtemään ihan toiseen suuntaan. Ihminen on ajatellut luonnosta vähän hassusti ja huomannut, että ei se oikeastaan pidä paikkaansa eli silloin on ikään kuin se tietämyksen porukka sanonut, että poing nyt lähdetäänkin toiseen suuntaan. Muistatteko yhtään tällaista tilannetta, missä ihmiskunnan suunta olis muuttunut ihan vastakkaiseen suuntaan, tai ois tullut iso muutos siinä mitä me yleensä tiedetään maailmasta?

Oppilas: Et maapallo ei oo litteä.

Tutkijaopettaja: Kyllä, varmaan olette kuulleet tarinoita siitä, kun ennen vanhaan ihmiset pelkäsivät – – jos sinne hirveen kauas kävelis – – maailman reunalle niin sieltä vois – – pudota johonkin – – tyhjyyteen ja näin ihmiset ovat ajatelleet ennen, kun ei vielä tiedetty, että maapallo on pyöreä. Keksittekö jonkun toisen? – –

Oppilas: – – Et aurinko kiertäis maapalloa.

Tutkijaopettaja: – – Joo, täähän kuulostaa peräti hassulta – – [M]utta millä selittäisitte sitä, että ihmiset ovat näin ajatelleet – –?

Oppilas: Koska, kun katsoo maasta aurinkoo paljain silmin, niin se näyttää et se kiertäis, kun on yö ja päivä – silloin ei tiedetty – –.

Tutkijaopettaja: Nimenomaan, jos me menemme tuonne ulos ja katsomme, niin se todella näyttää sille niin kuin – – aurinko kiertäis maapalloa. – – Oletteko kuulleet, kun me katsomme aurinkoon, niin – – me katsomme – – historiaan, taaksepäin ajassa?

Oppilas: Se auringon valo auringosta kestää 8 minuuttii tulla tänne, se on 8 minuuttii vanhaa valoa.

Tutkijaopettaja: Aivan juuri näin. – – Einstein – – keksi niitä – – maailmankaikkeuden – – isoja asioita, ja voitais sanoa, että silloin tapahtu semmoinen bäng, ikään kuin – – hypättäis toiselle puolelle.

Oppilas: Einstein – – varmaan aika isokin bäng tuli, kun keksit sen ydinpommin.

Tutkijaopettaja: Olet kyllä ihan – – oikeassa, tosin Einstein oli siitä vähän murheissaan – – Nyt sä keksit loistavan – – vertauskuvan – – kun puhuttiin bängistä: Einsteinin yhteydessä todella tuli iso bäng ja ei välttämättä ihan miellyttävä – –.⁹

Keskustelu osoittaa, miten pienellä virikkeellä – yksinkertaisella draamaleikillä – voidaan saada aikaiseksi syvälinen keskustelu, kun oppiminen pohjaa laajaan eheyttävään kehykseen. Oppilaan viimeisessä kommentissa näkyy ajattelun luova assosiointi, vielä hieman epätarkka ajattelu, kun hän linkittää toisiinsa alkuräjähdyksen Big Bangin ja Einsteinin suhteellisuusteoriasta syntyneen atomipommin. Yllä kuvatun kaltaiset keskustelut ovat hyödyllisiä, kun niissä tulee esiin eri oppilaiden hiljaista tietoa (opettajalle tulee tilaisuuksia antaa tunnustusta heille), joka on muille oppilaille yleissivistävää.

⁹ Komulainen & Salo 2010; 5,5. min. 15:09–26:06.

Koskeniemi ja Hälinen (1974, 200) ovat kuvanneet yleisiä ehtoja, joita oppiaineiden välisen horisontaalisen integroitumisen pitää oppilaan osalta toteuttaa. Optimaalinen eheyttävä oppimisympäristö on sellainen, jossa jokaisen oppilaan pitäisi saada hänen kokonaispersoonallisuutensa kehitystä tukevia oppimiskokemuksia. Tärkeää on, että oppimiskokemukset ulottuvat oppilaan asenteisiin ja harrastuksiin asti silloin, kun hän pyrkii merkitykselliseksi kokemaansa tavoitteeseen. Evoluutioteoreettisten kokeilujen etu on tieteellis-kulttuurinen laajuus, kaiken todennetun tietämisen kattavuus, joka havaintojemme valossa vastaa hyvin oppilaiden harrastuneisuuden kirjoa. Tämä tuli näkyviin molemmissa kokeiluissa muun muassa ylöspäin suuntautuvissa eriyttämisissä, jotka suurelta osin tapahtuivat ilman, että niitä olisi suunniteltu etukäteen. Esimerkkinä ylöspäin eriyttämisestä on jälkimmäisen kokeilun yhteydessä käyty keskustelu, jossa pitkälle edenneet tähtitiedekerholaiset pääsivät kertomaan tietämystään muulle luokalle alkuräjähdyksen käsittelyn yhteydessä.

Kaiken kaikkiaan jälkimmäinen videoitu kokeilu onnistui hyvin. Tätä kuvaa hyvin ensimmäisen alkuräjähdyksen käsitellessä tapaamiskerran jälkeen tehty kysely, joka toteutettiin draamapedagogisin keinoin luokan lattiaan merkityn janan avulla ja jossa yli 90 prosenttia ilmoittivat oppineensa uutta jakson aiheesta. Vain kolme tähtitiedekerhoon osallistunutta oppilasta olivat erillään muusta ryhmästä, ja heistä kaksi keskivaiheilla eli oppivat jonkin verran uutta. Yhdelle kerholaiselle kaikki käsitellyt asiat olivat tuttuja.

Kokonaisopetus on parhaimmillaan pitkä, jopa vuosia kestävä, pedagoginen prosessi, jonka aikana opettajan ja oppilaiden yhteissuunnittelu on mahdollista ja hedelmällistä. Jälkimmäisen kokeilun lyhyt kesto johti siihen, että aikaa ei jäänyt oppilaiden kanssa toteutettavalle yhteissuunnittelulle. Sen sijaan tapaamiskerroilla käytiin useita dialogeja, joista pystyi päättämään oppilaiden kiinnostuksen kohteita (hiljainen tieto), joita opettajien oli mahdollista hyödyntää seuraavien tapaamiskertojen suunniteluissa.

Kuten edellä käsitellyt kokeilun esimerkit osoittavat, olivat oppilaiden ajatukset ja oivallukset alaluokkien opetussuunnitelma huomioiden yleissivistyksellisesti laajoja. Sama koskee myös ensimmäistä kokeilua

(Komulainen 1992; 2007), jonka keksimään johtavaa ilmapiiriä kuvaa seuraava dialogi. Luokanopettaja kysyi vajaa vuosi toiminnan aloittamisen jälkeen eräältä oppilaalta, että lainaatko minulle hieman maailmankuvaasi? Maailmankuva oli 1980–1990-luvuilla yksi keskeisistä poikki- ja kasvatustieteellisistä tutkimuskohteista yliopistoissa, mutta sitä ei missään tapauksessa olisi voinut ottaa esille alaluokilla, jos pohjalla ei olisi ollut evoluutioteoreettisen kokonaisopetuksen kehystä ja sen synnyttämää oppimista.

Oppilas pohti hieman hämmentyneenä asiaa lyhyen hetken, mutta vastasi sitten epäroimättä, että ei sitä voi lainata. Oppilaan ”testiin” antama oikea vastaus ei ole alaluokkien tavoitteiden osalta merkittävä tai sinänsä tavoittelemisen arvoinen asia. Sen sijaan vastaus on yksi esimerkki evolutiivisen kokonaisopetuksen laajan eheyttämiskehyksen synnyttämästä hyvästä itsetunnosta. Lisäksi tilanteessa oli merkille pantavaa oppilaan yleisivistyksen kehitystä ilmentävä luova, soveltava ajattelu, jonka avulla hän pystyi vastaamaan vaikeaan kysymykseen oivaltavasti. Havaintojemme mukaan evoluutioteoreettisen kokonaisopetuksen hyödyntämässä eheyttämiskehyksessä alaluokkien oppilaat kykenivät kehittämään ajattelunsa luovuutta ja laaja-alaisuutta tavalla, jota ei usein saavuteta frontaaliopetuksella. Keskeisiä elementtejä hiljaisen tiedon löytämisessä ja keksimään johtavan ajattelun edistämisessä olivat luokan seinälle askarrellut ja koko kokeilun ajan nähtävissä olleet kehitystaulut, joissa esillä olleet alkuräjähdyks, maailmankaikkeuden ja elämän synty sekä planeettojen rakenne viritivät oppilaiden mielikuvitusta.

Integraatiosta, eheyttämisestä ja kokonaisopetuksesta puhuttaessa nousee usein esiin niihin pohjaavien oppimisjaksojen pituus, toistuvuus ja määrä. Koskenniemi ja Hälinen (1974, 201) totesivat peruskoulu-uudistuksen aikoihin, että horisontaalisen integraation mukainen pyrkimys eri aineiden teemojen rinnastamiseen on koko ajan jatkuvana kohtuuton ja johtaisi todennäköisesti keinotekoisiiin ratkaisuihin. Nämä näkemykset ovat ilmeisen relevantteja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen nykyisissä vaateissa. Tosin on huomattava, että opetussuunnitelman uudet perusteet eivät edellytä jatkuvaa eheyttämistä, vaan asiakirjassa todetaan, että opintoihin pitää sisältyä ainakin yksi monialainen kokonai-

suus lukuvuodessa (OPS 2014, 31). Jonkinasteinen keinotekoisuuden vaara kuitenkin piilee siinä, että opettajat pääsevät/joutuvat keksimään aiheita kokonaisuuksille vuosittain.

Evoluutiivinen kokonaisopetus on eheyttämisen keston osalta toimiva ratkaisu, sillä se voi kestää joko muutaman viikon (toinen kokeilumme kesti seitsemän viikkoa) tai parhaimmillaan useita vuosia (ensimmäinen kokeilu tapahtui vuosina 1992–1996). Keinotekoisuuden karkottamisessa toimivat oivana apuna oppilaiden askartelemat maailmankaikkeuden kehitystaulut, jotka tarjoavat toistuvasti tuoreita näkökulmia. Niihin oli suhteellisen helppo peilata ja suhteuttaa opetusta silloinkin, kun erilaisten kokonaisuuksien muodostaminen (oppilaiden kanssa) oli meneillään. Toisaalta tauluihin voitiin laittaa oppiainejakoisesti edettäessä koko ajan materiaalia, jota oppilaat tuottivat eri aineiden tunneilla. Esimerkiksi jänistä käsittelevä tietopaketti biologian tunnilta oli mahdollista laittaa ajallisesti oikeaan kohtaan elämän syntyä ja kehitystä kuvaavalla janalla.

Pohdinta

Opetuskokeilut osoittivat evoluutioteoreettisen kehyyksen olevan riittävän laaja-alainen vastatakseen moniaineisen suomalaisen opetussuunnitelman asettamiin eheyttämisen nykyhaasteisiin. Evoluutioteoreettisen eheyttämiskehyyksen ehkä hedelmällisin piirre on, että se käytännössä tyhjentymättömästi tarjoaa mahdollisuuksia löytää yhteyksiä eri tieteenalojen tuottamien faktojen välille. Evoluutioteoreettinen näkökulma on esimerkki laajasta tieteellisestä ja kulttuurisesta kehyyksestä, joka tarjoaa oppiainejakoiselle ja tiedonalapohjaiselle eheyttämislle keksimään johtavan sisällöllisen näkökulman.

Evoluutioteoreettinen kehys ja sen konkreettiset ilmentymät, luokan seinillä olleet maailmankaikkeuden kehitystaulut toimivat tehokkaasti eri oppiaineiden opetuksessa. Molemmat avasivat sekä oppijoiden että opettajien ajattelua ja johtivat keksimään johtaviin, oivaltaviin keskusteluihin. Evoluutiivinen eheyttämiskehys ja siihen sisältynyt kehityksen ajatus olivat aina valmis lähtökohta, jolta ponnistaen eheyttämistä oli mahdollista

suunnata uusiin ulottuvuuksiin (Komulainen 1992; 2007; Komulainen & Salo 2010).

Kokonaisopetuksen avulla on mahdollista ylittää eheyttävän ja ainejakoisen oppimisen perinteisiä raja-aitoja aina tarvittaessa ja vieläpä vavattomasti. Maailmankaikkeuden kehitystaulujen kaltainen laaja kehys antaa koko ajan luokassa näkyvillä olevana opettajalle (ja oppilaille) mahdollisuuden reagoida nopeasti tilanteen vaatiessa. Siinä missä vertikaalisen ja horisontaalisen integroinnin väliset siirtymät edellyttävät usein myös eheyttävien jaksojen sisällä toteutettuina etukäteissuunnittelua ja toteutuvat pikemminkin erillisinä osioina (Malinen 1992), on niitä ensimmäisestä kokeilusta saatujen poikkeavien havaintojen mukaan luontevaa toteuttaa kehyyksen sisällä peräjälkeen ja myös rinnakkain (Komulainen 1992; 2007).

Kiteyttäen voidaan todeta, että eheyttävän (kokonais)oppimisen ja arvioinnin ainoat realistiset lähtökohdat ovat todellisuutta systemaattisesti selittävässä ja itseään koko ajan korjaavassa tieteessä, sen kehityksessä ja tämän kehityksen tuloksina eri aikoina ilmenneissä ja nykyisin sekä tulevaisuudessa ilmenevissä tiedonaloissa sekä niihin pohjaavissa oppiaineissa. Kun oppiaineet edustavat tieteelliseen tietoon tukeutuvia tiedonaloja, on niihin pohjaavassa integroivassa ja eheyttävässä kokonaisopetuksessa mahdollista omaksua tiedollisia kokonaisuuksia, jotka kuvaavat mahdollisimman todenmukaisesti maailman ja kulttuurin kulloinkin tiedettyä tilaa.

Tiedonjälkeisessä nykykulttuurissa voidaan hyvin perustein väittää, että eri tieteistä kumpuavat tiedonalat ja niihin pohjaavat oppiaineet ovat ainoita todenvastaavia tiedon tuottamisen käytänteitä. Ne tarjoavat aineksia, joiden varaan rakentuu yleissivistyksen kehitys. Tieteisiin ja niitä koulukäytännöissä edustaviin tiedonaloihin pohjaaminen on nykykulttuurissa tärkeä oppimisen lähtökohta myös siksi, että populistiset liikkeet ja tietyiltä osin myös sosiaalinen media tuottavat tieteellisesti todennetun tiedon vastaista ideologiaa.

Lähteet

- Atjonen, P. 1990. Kunnan opetussuunnitelma opetuksen eheyttämisessä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) *Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Helsinki: VAPK-kustannus, 27–44.
- Autio, T. 2017. Reactivating templates for international curriculum consciousness. Reconsidering intellectual legacies and policy practices between Chinese, Anglo-American and European curriculum studies. Teoksessa K. Kennedy & Z. Li (toim.) *Theorizing teaching and learning in Asia and Europe*. New York: Routledge, 1–17.
- Autio, T. 2018. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 17–58.
- Beane, J.A. 1995. Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *The Phi Delta Kappan* 76 (8), 616–622.
- Beane, J.A. 1997. Curriculum integration: design in the core of democratic education. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hytönen, J. 2004. Lapsikeskeinen kasvatustieteellinen tutkimus. Helsinki: WSOY.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. 2010. Tiedonalalähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajankoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 293–310.
- Kauranne, J. 1971. Kansakoulun opetuksen kohdistuneet integrointipyrkimykset vuosina 1912–1939. Tutkimuksia N:o 18. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

- Komulainen, K. 2007. Draaman keinot äidinkieleen ja kirjallisuuteen pohjaavassa kokonaisopetuksessa. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B77, 534–540. http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/ad_symposium_2007_julkaisu.pdf. Luettu 12.11.2010.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2018. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 223–246.
- Koskeniemi, M. & Hälinen, K. 1974. Didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Koski, J.T. 1999. Infoähky. Helsinki: Into.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Numminen, J. 2018. 90-vuotishaastattelu. Helsingin Sanomat 22.10.
- Onnismaa, J. 2008. Hiljainen tieto kulttuurien rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa A. Kajanto, J. Onnismaa & A. Toom (toim.) Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 83–102.
- OPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- OPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. 2010. Opetus ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>. Luettu 12.12.2010.
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. 2010. Opettajankouluttajien lausunto. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos.
- POPS 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1–2: A 4–5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sahlberg, P. 2015. Finnish Lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland? 2. painos. New York: Teachers College Press.
- Salo, A. 1937. Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisopetus-periaatteen mukaan. 2.painos. Helsinki: Otava.

Kokonaisopetus yleissivistävän oppimisen edistäjänä

- Salo, M. 2012. Oppilaskeskeisen ja eheyttävän opetuskokeilun teoreettinen tarkastelu. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Salonen, A. 1988. Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sawyer, K. 2004. Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational researcher* 33 (2), 12–20.
- Tainio, L. & Tani, S. 2010. Oppiainerajojen häivyttäminen turhauttaisi opettajia ja oppilaita. *Helsingin Sanomat* 14.4.
- Uusikylä, K. 2018. Horisontaalinen integraatio ja kokonaisopetus. Henkilökohtainen tiedonanto. 17.10.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Tutkimusmateriaalit:

- Komulainen, K. 1992. Evoluutioteoreettinen kokonaisopetuskokeilu 1. Helsingin kouluvirasto.
- Komulainen, K. & Salo, M. 2010. Evoluutioteoreettinen kokonaisopetuskokeilu 2. Helsingin opetusvirasto. 13.4.–22.5. Videoitu.

Taidekasvatus ja monilukutaito

Martina Paatela-Nieminen & Reijo Kupiainen

PERUSOPETUKSEN UUDEN OPETUSSUUNNITELMAN perusteissa monilukutaito pohjautuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksti voi olla eri symbolijärjestelmissä ja niiden yhdistelmissä esimerkiksi visuaalisena, verbalisena tai auditiivisena. Teksti voi myös ilmetä eri tavoin, muun muassa digitaalisena, painettuna tai puhuttuna. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa keinoja tekstien välisten merkitysten tuottamiseksi. Tässä artikkelissa tarkastellaan taidekasvatukseen kehitettyä intertekstuaalista menetelmää ja sen yhteyttä mediapedagogiikkaan. Tutkimusaineistona on Helsingin yliopiston opettajaksi opiskelevien intertekstuaalisia tulkintoja kuvataiteen kytköksistä kulttuuriin. Opetuksessa kehitettyä mallia ehdotetaan sovellettavaksi monilukutaitoon ja (kuvataiteen)opetukseen. Sen avulla laaja-alaisia tekstejä voidaan tutkia avoimesti sekä tuottaa, tulkita ja luoda uusia merkityksiä taiteen, tieteen, kulttuurin, median ja oppijoiden välisessä pedagogisessa monimerkityksellisessä tilassa.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 297–318.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Johdanto

Esteettinen dimensio on historiallisesti ollut hyvin keskeinen kasvatusteoriatieteiden ja opetus- ja kasvatusteoriatieteiden tutkimuksessa ja merkitysten tavoittamisessa (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995). Taide herättää ihmettelyä ja kysymyksiä sekä mahdollistaa eri näkemyksiä ja monia todellisuuksia. Taiteen erityisyys näkyy taidekasvatuksen opetus- ja kasvatusteoriatieteissä, joissa taiteen kieli, kielioppi, ajattelu, tiedonhankinta, kokemukset, tunteet, mielikuvitus ja luovuus ovat keskeisiä alueita kuten myös politiikka ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Erityisesti Elliot Eisner on kehittänyt käsitteellisiä ”työkaluja” opetuksen ja opetus- ja kasvatusteoriatieteen ymmärtämiseksi (kuva)taiteen näkökulmasta. (Pinar ym. 1995.) Postmoderni ajattelu muuttaa perinteisiä käsityksiä taiteesta. Jan Jagodzinkin mielestä taidekasvatukseen tarvitaan uusi opetus- ja kasvatusteoriatieteellinen malli, koska opetuksen painopiste on siirtynyt pois mm. muotoilun periaatteista, maalauksesta, veistosta ja grafiikasta mediaan. Media muuttaa taidekasvatusteoriatieteellistä ajattelua. Lisäksi taidekasvatuksessa tulisi huomioida esteettinen, eettinen ja poliittinen ulottuvuus. (Jagodzinski 2015, 288.) Dennis Atkinsonin mukaan taidekasvatuksessa oppiminen on avoimena olemista uusille mahdollisuuksille ja potentiaalille, mikä avautuu oppimisprosessissa (Atkinson 2012, 10). Erityisen ajankohtaiseksi taiteellisesti esteettisen ulottuvuuden tekevät pyrkimykset kaventaa ja standardisoida opetus- ja kasvatusteoriatieteellistä tavoitetta, jotka toisaalta koettelevat koulutusteoreettista tasa-arvoa ja toisaalta korostavat kasvatuksen produktiivisuutta sen prosessiluonteesta.

Myös perusopetuksen opetus- ja kasvatusteoriatieteen perusteet (OPS 2014) mahdollistaa ymmärryksen laajoista asiakokonaisuuksista ja niiden välisistä yhteyksistä. Tämä näkyy opetushallituksen perusopetuksen uuden opetus- ja kasvatusteoriatieteen perusteissa vuodelta 2014. Siinä annetaan tilaa laaja-alaiselle osaamiselle, joka yhdistää ja ylittää eri oppiaineita ja sitoo oppimista oppilaiden arkipäivän tekstimateriaaleihin. Myös oppilaan rooli aktiivisena toimijana yksin ja ryhmässä korostuu, koska hänen edellytetään osaavan hakea, valita, tulkita ja tuottaa tietoa erilaisista asiayhteyksistä (OPS 2014).

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään monilukutaitoa monimuotoisen kulttuurin ymmärtämiseksi, erilaisten lukutaitojen perustaksi ja oppijan identiteetin rakentamiseksi. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen: teksti voi olla eri symbolijärjestelmissä ja niiden yhdistelmissä (visuaalisena, verbaalisena, auditiivisena jne.), jotka ilmenevät eri tavoin (digitaalisena, painettuna, puhuttuna jne.) (OPS 2014, 22). Opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa keinoja tekstien välisten merkitysten tuottamiseksi.

Monilukutaidon käsite on uusi suomalaisissa opetussuunnitelmissa varhaiskasvatuksesta lukiokoulutukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa se on yksi seitsemästä laaja-alaisen osaamisen alueista. Näiden taustalla ovat niin sanotut 21. vuosisadan taidot, joita luonnehditaan laaja-alaisen osaamisen tapaan laaja-alaisiksi ja moniulotteisiksi taidoiksi ja jotka yhdistetään korkeampiin taitoihin, jotka kuvaavat yksilön kykyä hallita monimutkaisia ongelmia ja yllättäviä tilanteita (Voogt & Roblin 2012). Perusopetuksen (OPS 2014) opetussuunnitelmassa viitataan erityisesti ihmisenä kasvamiseen, opiskeluun, työelämään ja kansalaisena toimimiseen tavalla, jossa ylitetään ja yhdistetään yksittäiset tiedon- ja taidonalat. Taustalla ovat erityisesti yhteiskunnan ja työelämän muutokset, jotka edellyttävät ongelmanratkaisua ja tilanteiden hallintaa moniulotteisesti.

Monilukutaidon määritelmä opetussuunnitelmissa on varsin väljä. Sillä ”tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvioimisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään” (OPS 2014, 20). 21. vuosisadan taitona tai laaja-alaisen osaamisen alueena monilukutaito keskittyy monimuotoisen kulttuurin ymmärtämiseen ja luomiseen sekä oppilaiden identiteettityöhön. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa monilukutaito tai monilukutaitojen pedagogiikka on kuitenkin laajempi näkökulma erityisesti sosiaalisen yhdenvertaisuuden pedagogiikkana (ks. Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015; Luke 2018; Mertala 2017; Palsa & Ruokamo 2015).

Luokanopettajakoulutuksessa tarvitaan tapoja, joilla voidaan asioista keskustella eri näkökulmista, kulttuureista ja maailmoista käsin (Haka-

la, Maaranen & Riitaoja 2017). Taidekasvattajia rohkaistaan tutkimaan taidetta tekstinä (ks. Savva & Telemachou 2016) ja laajasti kulttuuriin liittyen (Hatton 2016) sekä opetuksessa pedagogisena välineenä eri tiedonalojen välillä (Itkonen 2018). Tässä artikkelissa tarkastellaan taidekasvatukseen kehitettyä tekstienvälisiä, intertekstuaalista menetelmää (Paatela-Nieminen 1996; 2000). Tätä on vuodesta 2001 alkaen laajasti sovellettu taidekasvatuksessa ja erilaisilla taidekasvatuksen, kuvataiteen didaktiikan ja median kursseilla useissa eri yliopistoissa. Menetelmää on edelleen kehitetty toimintatutkimuksessa käytännön malliksi opetukseen. Mallin avulla tekstejä voidaan tutkia avoimesti. Tämä tarkoittaa uusien merkitysten tuottamista, tulkittamista ja luomista taiteen, tieteen, kulttuurin, median ja oppijoiden välisestä niin, että tekstejä, niiden välisiä suhteita ja yksityiskohtia, tarkastellaan yhtä lailla loogisesti ja tietoisesti kuin myös intuitiivisesti ja alitajuisestikin. Taiteessa ja kuvataideopetuksessa menetelmää sovelletaan omaan taiteelliseen (tutkimus)prosessiin, jossa tuotetaan uusi merkitys (taiteellisena) tuotoksena.

Artikkelissa selvitetään kriittisesti, miten intertekstuaalinen lukutapa tuottaa ymmärrystä tekstien välisistä suhteista ja pluralismista. Tarkoituksena on selvittää, millainen pedagoginen tila intertekstuaalisessa tarkastelussa syntyy, kun tarkastellaan taidekasvatuksen suhdetta kulttuuriin, mediaan ja subjektiin, ja miten se on suhteessa opetussuunnitelman perusteissa esitettyyn monilukutaitoon. Tätä selvitetään esimerkein, jotka on valittu toimintatutkimukseen liittyvistä julkaistuista artikkeleista. Tutkimusaineistona ovat artikkelit, joissa on tutkittu opettajaksi opiskelevien yliopisto-opiskelijoiden intertekstuaalisia tulkintoja.

Intertekstuaalinen fokus – merkitysten kehkeytyminen

Seuraavassa kuvataan lyhyesti intertekstuaalisen menetelmän teoreettinen perusta ja sen keskeisiä käsitteitä sekä yhdistetään nämä monilukutaidon pedagogiikkaan. Intertekstuaalisen metodin ideana on tarjota teoreettinen ”työkalu”, jolla voidaan avoimesti tutkia tekstien välisiä suh-

teita pirstaleisesta tiedosta ja tuottaa merkityksiä. Taidetta ei tarkastella tekijä–teos-traditiossa, vaan mielenkiinto kohdistuu merkitysten tarkasteluun laajemmissa merkityksenanto- ja merkkijärjestelmissä, joissa fokus on tekstissä, tekstienvälisessä jatkumossa ja kulttuurissa (Makkonen 1991, 18; ks. lisäksi Naukkarinen 2005, 10).

Opetussuunnitelman perusteissa muotoiltu monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitukseen. Tekstillä tarkoitetaan ”sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien ja niiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa” (OPS 2014, 22). Teksti esiintyy monimuotoisena, multimodaalisena sekä eri tavoin esitettynä ja levitettynä (digitaalisena, painettuna, puhuttuna jne.). Tässä artikkelissa tekstikäsitystä laajennetaan edelleen tekstistä tekstien väliseksi, intertekstuaaliseksi lukutavaksi, jossa tarkastellaan asioiden välisyyksiä, suhteita, merkityksiä ja joksikin tulemista. Intertekstuaalinen menetelmä pohjautuu postmoderniin ajattelutapaan, jälkistrukturalismiin ja kirjallisuustieteeseen. Tekstin latinankielinen määritelmä *textus* tarkoittaa kudosta, kudelmia ja *texere* kutomista. Tekstillä ei kuitenkaan tarkoiteta valmista tai suljettua merkitystä, vaan teksti ymmärretään avoimena tulkintaprosessina, jossa merkitykset kehkeytyvät, kun tekstejä luetaan, ”kudotaan” toisten tekstien läpi (Kristeva 1984, 5).

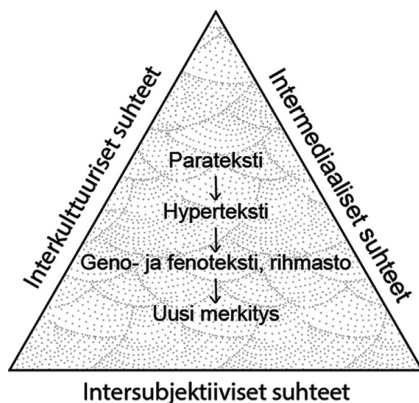
Laaja-alainen tekstikäsitys pohjaa ajatukseen tekstien moninaisuudesta ilmaisun ja merkityksen välittäjänä. Monolukutaidon ja monokielisyyden sijaan huomioon otetaan oppilaiden erilaiset taustat, kotikielien ja vapaa-ajan tekstikäytänteet, jotka usein eroavat koulun akateemisista tekstikäytänteistä. Monilukutaidolla ja intertekstuaalisuudella pyritään rakentamaan siltaa yhtäältä koulun ja kodin tai koulun ja koulun ulkopuolisen yhteiskunnan välillä. Siksi opetussuunnitelmassa puhutaan muun muassa autenttisista teksteistä, jotka ovat osa lasten ja nuorten elämismääilmaa. Toisaalta siltaa luodaan myös eri oppiaineiden ja niille ominaisten kielten välille. Esimerkkinä on matematiikan puhuminen arkikielellä tai kuvallinen ilmaisu eri oppiaineissa.

Intertekstuaalisuudessa on keskeistä dialogi. Julia Kristeva (1993) esittää Mihail Bahtinin ajatuksia lukutapahtumasta, jossa kirjoittava subjekti, vastaanottaja ja tekstit kohtaavat. Risteyskohdassa on horisontaalinen

akseli, dialogi, jossa tekijä kohtaa vastaanottajan, ja vertikaalinen akseli, ambivalenssi, jossa teksti kohtaa aikaisempia tekstejä historiasta, yhteiskunnasta ja maailmasta. Dialogi muodostaa tilan, jossa tekstejä luetaan toisten tekstien läpi, jolloin ne sisältävät loputtomasti jälkiä toisista eri aikoina ja eri kulttuureissa muodostuneista teksteistä. Kristeva korostaa merkitysten moninaisuutta ja subjektin roolia dialogissa. Subjekti lukee itsensä kudelman ja tuo mukanaan omia käsityksiään ja arvojaan (Kristeva 1984). Teksti käy dialogia tekijän ja vastaanottajan välillä kuin myös tekstien välisesti eri ajoissa, paikoissa, kulttuureissa, historioissa ja maailmoissa (Kristeva 1993). Teksti ei myöskään ole valmista, vaan sekä teksti että lukija muotoutuvat prosessissa (Kristeva 1984).

Intertekstuaalinen metodi

Intertekstuaalisuudessa tarkastellaan avoimesti tekstien välisiä suhteita toisiin teksteihin, jolloin opiskelija luo oman subjektiivisen tekstienvälisen merkitysavaruuksensa, johon linkittää tärkeinä pitämiään tekstejä kuin myös kutoo mukaan itsensä ja/tai kanssaopiskelijan. Menetelmän (Paatela-Nieminen 1996; 2000) keskeiset käsitteet ovat parateksti, hyperteksti, geno- ja fenoteksti sekä rihmasto (ks. kuvio 1). Nämä kuvaavat tekstin



Kuvio 1. Intertekstuaalinen metodi (Paatela-Nieminen 1996; 2000; painossa; Paatela-Nieminen & Itkonen 2017)

erilaisia merkityksiä ja suhteita toisiin teksteihin, opiskelijaan itseensä ja maailmaan. Para- ja hyperteksti ovat Gérard Genetten käsitteitä, jotka mahdollistavat tiedon tuottamisen avoimesti valitussa tekstissä ja tekstijoukossa (Genette 1997a; Genette 1997b). Julia Kristevan fenoteksti ja genoteksti puolestaan laajentavat tekstijoukon subjektiivisen tarkastelun kulttuuriin (Kristeva 1984). Kristevan mukaan tekstillä ja lukijalla on alitajunta, josta assosiaatiot syntyvät ja luovat uutta ajattelua. Gilles Deleuzen ja Felix Guattarin ideaa rihmastosta sovelletaan toisistaan irrallisiin teksteihin (Deleuze & Guattari 1987). Tämä tuo menetelmään mukaan satuman, joka laajentaa assosiativista ajattelua. Genetten ja Kristevan sekä Deleuzen ja Guattarin käsitteet avaavat erilaisia ajattelun maailmoja ja siksi täydentävät metodia ja tutkimusprosessia. Prosessi kokonaisuutena tähtää tarkasteltavien tekstien välisten merkitysten moninaisuuden ymmärtämiseen ja uuden merkityksen luomiseen.

Seuraavaksi intertekstuaalista metodia avataan keskeisten käsitteiden avulla ja selvitetään, miten käsitteitä sovelletaan taiteen ja (taiteen) tutkimuksen tarkastelussa. Parhaimmillaan lukija tuottaa syvällistä ja laajaa ymmärrystä valitsemastaan aiheesta ja luo uutta tietoa ja ilmaisua. Riippuu katsojasta, mitä tekstejä hän valitsee tarkasteltavaksi ja millä intensiteetillä hän niitä haluaa tarkastella.

Parateksti eli kynnysteksti (ks. Lyytikäinen 1991) on katsojan valitsema teksti, joka toimii tutkimuksen lähtökohtana. Lähtökohdaksi voidaan valita mikä tahansa katsojaa kiinnostava asia, kuten mielenkiintoinen paikka, valokuva, kuvakirja, taideteos jne. Parateksti on ”kynnys”, jolla katsoja kuvaannollisesti seisoo ja tarkastelee valitsemaansa kohdettaan, kunnes löytää siitä itseään kiinnostavan kysymyksen (missä, mitä, miten, milloin, miksi, kenelle jne.). Paratekstit löytyvät konkreettisesti itse kohteesta, esimerkiksi kuvakirjan aukeaman materiaalista, typografiasta, visuaalisuudesta, hahmosta, yksityiskohdista, tai kuvakirjan ulkopuolelta, kuten kuvittajasta, kirjailijasta, julkaisun prosessista, kirjeenvaihdosta tai päiväkirjoista. Paratekstit liittävät tarkasteltavan kohteen aikansa kontekstiin ja käytänteisiin. Oleellista on lukijan oma ja aito mielenkiinto tekstistä tarkasteltavaksi valittuun kohteeseen, joka herättää mielenkiin-

toisen kysymyksen, jota halutaan selvittää vastauslähteitä tutkimalla. (Genette 1997a.)

Seuraavaksi lähtökohdaksi valittua tekstiä tarkastellaan suhteessa muuhun avoimesti valittavaan tekstijoukkoon, jolla on kuitenkin jotakin yhteistä keskenään. Esimerkiksi genre on joukko, jossa on samankaltaisuutta valittujen tekstien kesken. Tarkoituksena on tutkia, miten tekstien väliset suhteet polveutuvat ja millaisia suhdetyyppejä niistä syntyy (ks. Lyytikäinen 1991, 156). Hyperteksti tarjoaa keinon tutkia tekstien välistä suhdetta, jossa uudempi hyperteksti muuntaa sitä edeltävää hypotekstiä (Genette 1997b). Hyperteksti muuttaa hypotekstin muotoa, teemaa ja/tai sävyä omiin tarkoituseriinsä (Genette 1997b; Lyytikäinen 1991). Tämä tapahtuu tekstin osia muokkaamalla, vaihtamalla, edelleen kehittämällä ja laajentamalla (Heikkinen, Lauerma & Tiililä 2012). Hypertekstuaalisuus kierrättää tekstejä ja genrejä tuottaen vanhasta uutta (ks. Genette 1997b, 394–400; Lyytikäinen 1991, 158). Teksti voidaan myös lukea eri genreissä. Esimerkiksi tarkasteltaessa RAY:n mainosta *Pidetään huolta* huomataan, että leikkivillä pojilla rannalla on samankaltainen teemaan liittyvä yhteys varhaisempaan Edelfeltin taideteokseen *Leikkiviä poikia rannalla* (1884), mutta miljöö ja aikakausi on muunneltu. Hyperteksti, RAY:n mainos kierrättää ja muokkaa aikaisempaa hypotekstiä, Edelfeltin taideteosta. Kun tekstejä luetaan toistensa läpi, saavat molemmat tekstit uusia merkityksiä (Lyytikäinen 1991, 156).

Oleellista hypertekstuaalisen tekstijatkumon tarkastelemisessa on ajallinen eteneminen palimpsestisesti eli uudemmasta vanhempaan. Kun tekstejä luetaan palimpsestisesti, voidaan uudemmassa hypertekstissä huomata jälkiä ja muunnoksia varhaisemmista hypoteksteistä. Opiskelija tuottaa palimpsestisesti etenevän (kuva)jatkumonsa avoimesti valitsemistaan teksteistä, joilla on keskenään jokin yhdistävä tekijä tai näkyvissä oleva jälki. Jatkumoa (esim. 3–5 kuvaa) on tarkasteltu uudemmasta vanhempaan, ja opiskelija on tuottanut prosessista mielenkiintoisimman muunnoksen, eron. Ero voi ilmetä eri tavoin, esimerkiksi karikatyyrinä tai pastissina eli taiteilijan tyylijäljitelmänä, muodon, aiheen tai teeman muunnoksena (Genette 1997b). Ero voi myös näkyä esimerkiksi kuvituksen sävyn muun-

noksena (leikkisä, humoristinen, satiirinen, ironinen, vakava tai poleeminen) (Genette 1997b).

Lopuksi tarkastellaan, mistä ero johtuu, mitä se kertoo kulttuurista ja millaisia eri merkityksiä siihen liitetään. Tarkoituksena on rikkoa jatkumo ja tarkastella eroa assosiativisesti ja laajasti suhteessa kulttuuriin. Kristevan feno- ja genoteksti tarkoittavat tekstin ilmimerkitystä ja siihen avoimesti liitettäviä assosiativisia ja alitajuisia muistumia. Assosiaatioiden pohjalta etenevä ajattelu tuo esiin subjektin ja kulttuurin tekstin piiloisia, alitajuisia kytköksiä. Kristevan mukaan niin tekstillä kuin subjektilla on alitajunta, jossa on ei-verbaalisia, semioottisia ja symbolisia, rakenteellisia voimia sekä viettejä (Kristeva 1984). Rihmastomainen ajattelutapa tuo tulkintaan myös sattuman ja irrallisuuden (Deleuze & Guattari 1987), joka laajentaa assosiativista ajattelua. Käytännössä opiskelija tarkastelee eroa intuitiivisesti tuoden tulkintaan omia näkemyksiään ja muistumiaan. Riippuu opiskelijasta, millaisia kytköksiä ja merkityksiä hän tulkitsee kulttuurista. Kytkökset musiikista, teatterista, politiikasta, erilaisten merkitysten verkostoista kytkeytyvät subjektiiviseen lukemiseen. Ero näyttäytyy monien eri merkitysten tilana, kun sitä tarkastellaan eri aikojen, paikkojen ja kulttuurien verkostoissa.

Edeltävän tutkimusprosessin avulla on tuotettu monia eri merkityksiä, ja luovan (taiteellisen) prosessin ideana on tuottaa uusi (taiteellinen) tulkinta, jolla on uusi merkitys. Ilmaisussa on mukana subjektin aistit ja kokemukset.

Intertekstuaalinen metodi (ks. kuvio 1) tuottaa ymmärrystä tekstien välisistä suhteista ja merkityksistä, joita eri kulttuurit, mediat ja subjektit kierrättävät, kehittävät ja luovat uudeksi (Paatela-Nieminen 1996; 2000; painossa; Paatela-Nieminen & Itkonen 2017). Intertekstuaalisesta metodista on opetukseen kehitetty toimintamalli, joka tarjoaa avoimen rakenteen merkitysten tuottamiseksi (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Toimintamalli merkitysten tuottamiseksi (Paatela-Nieminen & Itkonen 2017)

Tekstin kontekstuaaliset suhteet (parateksti)

- Etsi itseäsi kiinnostava laaja-alainen teksti (esim. kuva, taideteos, paikka, esine jne.).
- Kirjoita, mitä (visuaalinen) teksti sinulle merkitsee henkilökohtaisesti (miksi sen valitsit).
- Mikä kysymys sinulle herää tutkittavana olevasta tekstistä (mikä houkuttaa kysymään).
- Tutki vastauksesi kysymykseesi tutustumalla lähdemateriaaliin ja dokumentoi vastauksesi.

Tekstien palimpsestiset suhteet (hyperteksti)

- Valitse esimerkiksi kolmesta viiteen muuta tekstiä, joilla on jotakin yhteistä tutkimasi tekstin kanssa ja toistensa kanssa (esim. genre).
- Aseta tekstit palimpsestiseen aikajatkumoon uudemmassa vanhempaan.
- Tutki miten uudempi teksti muuntaa ja varioi edeltäjiänsä.
- Tutki tekstejä ja tuota jatkumosta itseäsi kiinnostavin suurin eroavuus (millainen ero, mistä johtuu).
- Dokumentoi prosessiasi.

Tekstin kulttuuriset suhteet (geno-fenoteksti, rihmasto)

- Tarkastele eroa avoimesti erilaisissa kulttuurisissa merkityssysteemeissä (esim. kirjallisuudessa, kuvataiteissa, musiikissa, politiikassa, uskonnossa) ja selvitä, mitä ero kertoo kulttuurista.
- Tuota erolle monia kulttuurisia merkityksiä (eri ajat ja paikat).
- Anna alitajuntasi, assosiaatioiden ja sattumien ohjata tulkintaasi.
- Selvitä eri merkityksiä perehtyen lähdemateriaaliin.
- Dokumentoi prosessiasi.

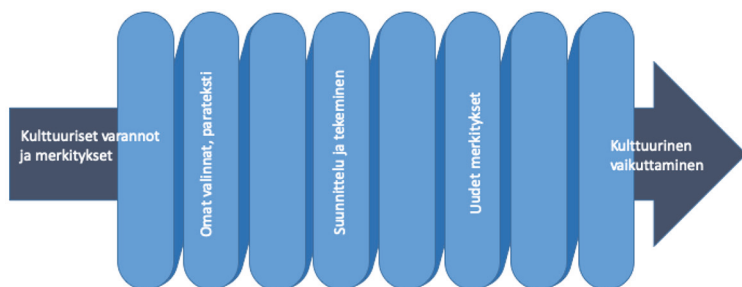
Tekstin uusi merkitys (luova prosessi)

- Tee taiteellinen ilmaisu/tuotos (tutkimus)prosessisi tuloksena.
 - Miksaa, kierrätä ja yhdistele osia olemassa olevista tulkinnoista uudeksi kokonaisuudeksi
 - Tai luo uusia tulkintoja sävyjä vaihtelemalla (humoristinen, leikkilinen, vakava, satiirinen, ironinen, poleeminen).
 - Tai luo kokonaan uusi tulkinta, jolla on uusi merkitys.
 - Dokumentoi työprosessiasi.
 - Reflektoi koko prosessia.
-
-

Intertekstuaalisuus monilukutaidon pedagogiikassa

Intertekstuaalisuuden metodilla on selkeä yhteys opetussuunnitelman perusteissa esitettyyn monilukutaitoon. Vaikka monilukutaidon käsite on Suomessa uusi, käsitteellä on pitkä historia, joka palautuu erityisesti niin sanotun New London Groupin (NLG) vuonna 1996 julkaisemaan manifestiin *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (NLG 1996). NLG:n monilukutaidon pedagogiikka on vastaus monomediaaliseen ja kapeaan tekstikäsitteeseen. Toisin kuin Suomessa, monilukutaito ymmärretään myös monikossa – monilukutaidot – millä viitataan erilaisiin tekstin lukemisen tapoihin, esimerkiksi lukemisen moniin elämänalueisiin ja paikkoihin viitaten. Lukemisen tavat vaihtelevat niiden sosiaalisten käytänteiden mukaan, joita ilmenee muun muassa koulussa, kotona, työpaikoilla, arjessa ja eri paikoissa. Koulu tai yliopisto, jossa vallitsee vahvasti akateemiset lukemisen tavat, on yksi esimerkki paikasta, jotka eroavat arjen tekstikäytännestä. Monilukutaidon idealla pyritään myös Suomen opetussuunnitelmissa murtamaan koulussa vallitsevia lukemisen tapoja ja sekoittamaan niitä eri tekstimaailmoihin ja intertekstuaalisuutta seuraten tekstien välisiin suhteisiin.

Monilukutaidon pedagogiikan (ks. kuvio 2) keskiössä on merkitysten rakentaminen erilaisten tekstien avulla ja merkitysten uudelleenmuotoilu. Muotoilun käsite on olennainen. Sillä viitataan merkkien tekemiseen käyttäen hyväksi kulttuurisia resursseja eli kulttuurissa ilmeneviä erilaisia tekstejä ja kielen, eleiden, musiikin, äänien, kuvien elementtejä, jotka



Kuvio 2. Monilukutaidon pedagoginen malli

kantavat kulttuurisia merkityksiä. Sosiaaliset kontekstit ja merkityksen rakentamisen kontekstit vaihtelevat jatkuvasti, ja tältä pohjalta merkkejä ja merkityksiä muotoillaan jatkuvasti uudelleen.

NLG kuvasi merkityksen rakentamista monilukutaidon pedagogiikan mallilla, joka sisältää käytössä olevat varannot, suunnittelun ja uuden muotoilun (Kalantzis & Cope 2012; NLG 1996). Merkitysten rakentaminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan olemme aina jo eläneet, nähneet ja kuulleet monia merkityksen rakentamisen kulttuurisia tapoja kielessä, kuva- ja äänikulttuureissa yhtä lailla kuin kosketuksessa tai eleissäkin. Nämä toimivat resursseina omalle ilmaisullemme. Intertekstuaalisuuden metodissa parateksti eli kynnysteksti on valittavissa näistä resursseista. Monilukutaidon pedagogiikassa ei niinkään tarkastella tekstien välisiä suhteita, joten intertekstuaalisuuden metodi tuo selkeän lisäelementin monilukutaidon pedagogiikan kokonaisuuteen.

Kuten intertekstuaalisuudessa myös monilukutaidon pedagogiikassa tarkastelussa voivat olla genret ja niiden jatkumot suunnittelun konventioina ja kulttuurisina varantoina. NLG (1996) viittaa myös suoraan genreen yhtenä tekstuaalisen järjestyksen ja konventioiden muotona, joka ilmenee merkitysten rakentamisessa. Merkitystä ohjaavat niin yksittäiset valinnat, mikrorakenne (esim. sanat, lauseet, kuvat), makrorakenne (genre, tekstin kokonaisrakenne) kuin sosiaalinen kontekstikin (tilanne, tarcoitus) (Kalantzis & Cope 2012).

Paratekstistä työskentely etenee intertekstuaalisesti muita tekstejä tutkien oman tekemisen ja merkityksenannon kautta uuteen merkitykseen ja tuotokseen. Monilukutaidon pedagogiikassa tällä tavoitellaan myös kulttuurista ja yhteiskunnallista vaikuttamista, ”sosiaalista suunnittelua”, kuten NLG:n manifestin alaotsikko viittaa.

Monilukutaidon näkökulmasta toiminta alkaa koulun ulkopuolisista teksteistä ja päättyy myös koulun ulkopuolelle, siihen yhteisöön ja kulttuuriin, jonka osana koulu myös tietysti on. Intertekstuaalisesti tekstin valinta on avoin, ja sen tulee kiinnostaa oppijaa. Opetussuunnitelman näkökulmasta monilukutaito laaja-alaisena osaamisalueena ei ole sidoksissa oppiaineisiin ja niiden oppisisältöihin vaan kokonaisuuteen tietoa, taitoja, arvoja ja asenteita, jotka ovat merkityksellisiä ihmisenä kasvamisessa (OPS

2014). Monilukutaidossa ei ole kyse niinkään multimodaalisten tekstien istuttamisesta kouluopetukseen ja opetussuunnitelmaan vaan erityisesti opetussuunnitelman uudelleenkäsitämisestä, jossa pohditaan opetuksen ja oppimisen luonnetta, perustaa, tavoitteita ja keinoja myös suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja erilaisiin kulttuureihin (Boyd & Brock 2015; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015).

Intertekstuaalisuus laajentaa taidekasvatusta kulttuuriin

Seuraavaksi tarkastellaan intertekstuaalisten suhteiden ilmenemistä: subjektin välisiä eli intersubjektiiivisia, kulttuurien välisiä eli interkulttuurisia ja median välisiä eli intermediaalisia suhteita (ks. kuvio 1). Nämä kaikki suhteet ovat läsnä tulkinnassa, mutta niiden painotuksia voi säädellä opetuksessa. Seuraavissa esimerkeissä tarkastellaan, miten metodi laajentaa ja syventää taidekasvatusta ja millaisia haasteita se tuo opetukseen. Esimerkit koskevat Helsingin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan kuvataiteen didaktiikan opintokokonaisuutta (25 op), joka koostuu viidestä eri kursista, joista kukin on viisi opintopistettä. Kurssit ovat Taide ja kulttuuri, Ilmaisuu, Media, Taidekasvatus ja Ympäristö.

Intersubjektiiiviset suhteet

Dialogi on aina intersubjektiiivinen prosessi, jossa subjekti ja tekstin tekijä keskustelevat teksteistä. Intersubjektiiivisuudella tarkoitetaan myös subjektien välistä toimintaa, esimerkiksi pari- tai ryhmätöitä. Toimivassa dialogissa opiskelijat valitsevat tarkasteltavan lähtökohdan, tekstin, joka kiinnostaa heitä. Siitä nousee kysymys, jonka tarkoituksena on motivoida opiskelijaa ja/tai opiskelijoita perehtymään häntä/heitä valittuun lähtökohtaan. Parhaimmillaan omaehtoinen kiinnostus on kokonaisvaltainen kokemus, joka vetoaa Kristevan mukaan tietoiseen päättelyyn, mielikuviin ja alitajuntaan (Smith 1998, 84). Kokemus voidaan myös määritellä

lä tarkkaavaiseksi kanssakäymiseksi maailman kanssa, johon minä ja maailma sukeltavat ja tunkeutuvat toisiinsa (Dewey 2010, 30). Tarkastelusta tulee merkityksellistä opiskelijalle.

Käytännön esimerkkinä intersubjektiivisesta parityöstä on Postmodernin kuvakirjan kurssi, jossa oli taidekasvatuksen opiskelijoita Taideteollisesta korkeakoulusta, nykyisestä Aalto yliopistosta, ja kirjallisuustieteen ja kasvatustieteen opiskelijoita Helsingin yliopistosta. Eri yliopistoista olevat opiskelijat jakautuivat pareihin ja tutkivat intertekstuaalisesti, miten visuaaliset ja verbaaliset tekstit kierrättävät klassikkosatuja. Tutkimusprosessinsa perusteella parit tekivät valitsemansa sadun kuvakirja-aukeamasta uuden visuaalis-verbaalisen postmodernin tulkinnan. Mielenkiintoista oli kuvittaja- ja kirjoittajaparien välinen dialogi, joka osoittautui hedelmälliseksi. Ensimmäinen tuotti ja ajatteli jatkumoa visuaalisesti ja toinen kirjallisesti. Tiiviistä yhteistyöstä syntyi leikillisiä ja ironisia tuotoksia. Kurssin lopuksi pidettiin taidenäyttely Ritari Saapasjalka ja seitsemän tulitikkutyttöä. Yhteinen, eri yliopistojen välinen kurssi asetti haasteita erityisesti opetuksen ja opiskelijoiden yhteisten tapaamisten ajankohtien kanssa. Myös erilaiset oppimisyylit tulivat esille kokoontumisissa. (Hollsten & Paatela-Nieminen 2008; ks. Komulainen & Paatela-Nieminen 2016.)

Intertekstuaalisuus tarjoaa menetelmän ymmärtää yhteiskuntaa ja maailmaa, jossa oppija itse elää. Esimerkkinä on Taide ja kulttuuri -kurssi, jolla tutustutaan nykytaiteen näkökulmasta taidehistoriaan. Opiskelija tai ryhmä opiskelijoita tutkii ajankohtaista ja yhteiskunnallista media- ja/ tai nykytaidetta, josta herää kysymyksiä. Palimpsestiseen kuvajatkumoon kytketään mukaan taidetta museovierailuilta Kansallisgallerian museoista, digitaalisia hakuja e-museoista sekä taidehistorian tuntemusta. Kursilla pohditaan muun muassa seuraavia kysymyksiä: miten nykytaide/mediataide syntyy taiteesta, kuvista ja kulttuurista sekä miten nykytaide kierrättää taide- ja kulttuurihistoriaa. Käytännössä dialogin mahdollisuutena ja haasteena ovat oppijoiden erilaiset opiskelu- ja ryhmätöytäidot, sitoutuminen yhteiseen prosessiin sekä Erasmus-opiskelijoilla kielenhallinnan erilaisuus. Innostavina kokemuksina puolestaan yhteinen taiteellinen prosessi (Paatela-Nieminen, painossa).

Interkulttuuriset suhteet

Teksti on myös aina kulttuurien välistä eli interkulttuurista. Kulttuuri käsitteenä sisältää eri kulttuureja. Kulttuuri ymmärretään myös subjektien välisenä symbolisena viestintänä ja merkitysten verkostona (Fornäs 1998, 168). Uudessa opetussuunnitelmassa kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu ovat osa laaja-alaista taitoa ymmärtää moninaista maailmaamme. Opetussuunnitelmassa painotetaan muun muassa oman paikallisen elinympäristön ja kulttuuriperinnön tuntemista. (OPS 2014, 21.)

Esimerkkinä kulttuurienvälisyydestä ovat kuvataiteen didaktiikan ympäristökurssit, joilla opiskelijat valitsevat tutkimuksensa kohteeksi itselleen tärkeän lokaalin paikan (ks. Paatela-Nieminen 2013; ks. Paatela-Nieminen, Itkonen & Talib 2016). Lokaalisuuden arvostamisen lisäksi tulee ymmärtää kulttuurista moninaisuutta (OPS 2014, 21). Usealla ympäristökurssilla on tutkittu kulttuurien muuttumista ja kysytty miten lokaali paikka saa globaaleja piirteitä ja millä tavoin siitä syntyy glokaali hybridi (ks. Paatela-Nieminen 2008). Paikkaan kytköksissä on useina vuosina ollut mukana opiskelijoita National Changhua Universitystä. Taiwanilaiset ja suomalaiset opiskelijat keskustelivat ja jakoivat Facebookissa toisilleen kuvia merkityksellisistä paikoistaan, muokkasivat kuvia osaksi omaa tulkintaansa sekä toteuttivat yhteisen tuotoksen kulttuurienvälisesti siten, että tekivät visuaalisesti uuden glokaalin paikan. Yhteistyön haasteina on koettu mm. aikaero, kurssien eri ajankohta, kielikysymykset ja toimintatavat. Esimerkiksi yhteinen tuotos on syntynyt hienovaraisesti, sillä opiskelijoista oli haastavaa muokata toisen kuvaa. Joillekin opiskelijoille kurseilta jäi ystävyysuhde. (Ks. lisäksi Paatela-Nieminen & Keifer-Boyd 2015, 304–317.)

Intermedia

Intertekstuaalinen dialogi ilmenee mediassa ja intermediaalisesti medioiden välisyyksissä. Digitaalisuus yhdenvertaistaa tekstejä (mm. musiikkia, kuvia, sanoja) (Miller 1992, 36) ja tarjoaa työkaluja (esim. ohjelmistoja ja laitteistoja), joilla eri medioiden välistä, intermediaalista dataa voi muun-

nella, lainata, muokata ja yhdistellä, verkostoida loputtomasti ja yhdistää toisiinsa eri todellisuuksia. Esimerkiksi ympäristökurssilla lähdettiin liikkeelle opiskelijan omasta paikasta, joka valokuvattiin 360-kuvaksi. Opiskelijat linkittivät kuvaansa tekstejä: videoita, äänitiedostoja, kuvia ja kirjoitusta, joilla paikan kokemusta avattiin muille.

Digitaalisuus myös herättää kriittisiä kysymyksiä eri todellisuuksista. Onko mikään sitä, miltä näyttää, ja kenen todellisuuksissa eletään? Digitaalisuus laajentaa reaali maailmaa, kun siihen yhdistyy lisättyä ja virtuaalista todellisuutta. Taidekasvatuskurssilla opiskelijat ovat pitäneet pop-up-tilaisuuksia, joissa he ovat osallistaneet näyttelyssä kävijöitä suunnittelemaansa kuvataiteen opetukseen. Lisätyn todellisuuden keinoin opiskelijoiden seinillä olevat still-kuvat alkoivat ”elää” videoina katsojien kännyköissä ja tableteissa.

Ilmaisu-kurssilla opiskelijat kehittävät yhteisen teeman taidenäyttelyään varten. Opiskelijat tutkivat teemaa grafiikan ja maalauksen keinoin sekä selvittävät digitaalisen ja virtuaalisen yhteyttä visuaalisessa ilmaisussa. Digitaalisuus kietoutui opiskelijoiden ilmaisun eri vaiheisiin monin tavoin, luonnostelusta lopulliseen tuotokseen kuin myös sen digitaaliseen jatkokehittelyyn uudeksi tuotokseksi. Kokonaan uudenlainen immerssiivinen ja vaikuttava kokemus syntyi Liisasta ihmemaailmoissa -näyttelystä, kun opiskelijat siirsivät kuvallisen ilmaisunsa virtuaali maailmaan ja tuottivat katsojille ihmemaan teemasta omia virtuaali maailmojaan koettaviksi virtuaalisesti. (<https://vimeo.com/244831247>; Paatela-Nieminen 2018.)

Myös monilukutaidon pedagogiikka hyödyntää kokemuksellisia paikkoja tarkastelun ja uuden merkityksenannon lähtökohtana. Esimerkiksi australialainen Barbara Comber on seurannut paikkaperustaisen pedagogiikan menetelmiä osana monilukutaitoa (Comber 2016; Comber, Thompson & Wells 2001). Myös suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaidon käsite sisältää ympäristön ja paikkasidonnaisten tekstien ottamisen mukaan opetukseen. Laajojen tekstien kanssa tekemisissä oleva lukutaito on paikantunutta ja kiinnittyy oppilaiden elämämaailmaan ja kokemuksiin. Tällaiset tekstit luovat siltaa yhteisön, ympäristön, oppilaiden arjen ja koulun välille. Opetusta voidaan lähestyä tältä pohjalta lähiympäristön, paikan ja lähiyhteisön näkökulmasta, josta voivat samalla

nousta globaalit kysymykset esimerkiksi ympäristön suunnittelusta ja suojelusta, ilmastonmuutoksesta, hyvinvoinnista, eriarvoisuudesta, oikeuksista, vastuusta ja niin edelleen.

Pohdinta

Edellä olevien esimerkkien avulla huomataan, että intertekstuaalisella menetelmällä voidaan tutkia tekstien välisiä suhteita ja merkityksiä syvällisesti ja laaja-alaisesti kulttuuriin (ks. kuvio 1). Vaikka menetelmä onkin kehitetty taidekasvatukseen ja taiteen tutkimukseen, on sitä kehitetty edelleen malliksi käytännön kuvataiteen didaktiikan opetukseen aikuisopiskelijoille, ja mallia ehdotetaan sovellettavaksi (kuvataiteen) opetukseen ja monilukutaitoon kouluissa. Intertekstuaalinen menetelmä on osittain rinnakkainen monilukutaidon pedagogiikkaan nähden ja täydentää sitä. Molemmat tuottavat siltoja oppilaiden elämismailman ja koulumaailman välille ja voivat parhaimmillaan rakentaa yhteyksiä lähi- ja globaaliin yhteisöön ja yhteiskuntaan. Esimerkiksi digitaalisilla välineillä toteutettu kommunikaatio ja yhteistyö ei tunne rajoja, vaan avartaa tekstimaailmoja entisestään globaaliin suuntaan. Molemmat näkökulmat myös täydentävät toisiaan, sillä lukeminen ja merkitysten tuottaminen uudemmasta vanhempaan palimpsestisesti ja vanhemmasta uudempaan edustavat erilaista tiedonhankintaa ja ajattelutapoja.

Intertekstuaalinen menetelmä vaatii kuitenkin aikaa, jotta aiheeseen voidaan sukeltaa. Menetelmän ideana on kypsyttää, kehkeytyä ja tulla joksikin, josta tekijällä ei ole etukäteen varmuutta tai tietoa (Kristeva 1984). Tarkoituksena on tarjota avoin tutkimusmatka, jonka reittiä ei ole opetuksessa etukäteen suunniteltu. Siksi menetelmä haastaa käyttäjänsä. Koska oppijat ovat keskenään erilaisia, voi menetelmä avoimuudessaan ja rajattomuudessaan olla joillekin oppijoille hankala. Myös mielenkiintoisen (tutkimus)aiheen löytäminen vie toisilta oppijoilta paljon aikaa. On tärkeää löytää oppijaa itseään kiinnostava aihe, joka on myös käytännössä tutkitavissa. Osa aiheista tai tiedoista voi olla koulumaailmassa liian

hankalasti saavutettavissa. Opetuskäytössä toimintamallia voi soveltaa opetustilanteen ja oppilasryhmän mukaan.

Maaailma on monimutkainen merkitysten välinen verkosto, jossa subjekti rakentaa ymmärrystään maailmasta ja itsestään sen osana. Koulu on yksi osa tätä verkostoa. Koulussa kohtaavat myös erilaiset tekstit ja tekstikäytänteet. Intertekstuaalinen menetelmä ja monilukutaidon pedagogiikka auttavat ymmärtämään merkityksiä ja tekstin rakentumisen prosesseja ja yhteyksiä yhteiskuntaan. Parhaimmillaan oppijan oma (tutkimus)kysymys herättää myös dialogin, joka on intensiivinen ja häntä palkitseva ja kiehtova prosessi, joka voi jatkua edelleen kurssin loputtua. Epäonnistuessaan prosessi voi jäädä vain mekaaniseksi lähteiden tunnistamiseksi ja tehtävän ulkokohtaiseksi suorittamiseksi. Intertekstuaalinen dialogi avaa tekstien maailman, tuo esille tulkintojen moniäänisyyttä ja tarjoaa pedagogisen tilan keskustelulle, jossa on mahdollisuus tuottaa ymmärrystä tekstien muunnoksista ja merkitysten moninaisuudesta eri ihmisille, tulkintojen eettisyydestä ja kriittisyydestä.

Lähteet

- Atkinson, D. 2012. Contemporary art and art in education: the new, emancipation and truth. *The International Journal of Art & Design Education* 31(1), 5–17.
- Boyd, F. B. & Brock, C. H. (toim.) 2015. Social diversity within multiliteracies: complexity in teaching and learning (1. painos). New York and Abingdon: Routledge.
- Comber, B. 2016. Literacy, place, and pedagogies of possibility. New York and London: Routledge.
- Comber, B., Thomson, P. & Wells, M. 2001. Critical literacy finds a “place”: writing and social action in a low-income Australian grade 2/3 classroom. *The Elementary School Journal* 101 (4), 451–464.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia. Minneapolis, London: The University of Minnesota.
- Dewey, J. 2010. Taide kokemuksena. Suom. Antti Immonen & Jarkko S. Tuusvuori. Tampere: niin & näin.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.
- Genette, G. 1997a. Paratexts. Thresholds of interpretation. Literature, Culture, Theory series, 20. Cambridge: Cambridge University.
- Genette, G. 1997b. Palimpsests. Literature in the second degree. Lincoln, London: University of Nebraska.
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaaja, A.-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 161–190.
- Hatton, K. 2016. A poetical journey: in what ways are theories derived from postcolonialism, whiteness and poststructural feminism implicated in matters of intercultural arts research? Teoksessa P. Burnard, E. Mackinlay & K. Powell (toim.) Routledge handbook of intercultural arts research. Oxon: Routledge, 46–56.
- Heikkinen V., Lauerma, P. & Tiililä, U. 2012. Intertekstuaalisuus. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja. Helsinki: Gaudeamus, 100–119.

- Hollsten, A. & Paatela-Nieminen, M. 2008. Ritari saapasjalka ja seitsemän tulitikkutyttöä. *Kuvittajat ry:n jäsenlehti Kuvittaja* (3), 22–25. <https://vimeo.com/244831247>. Luettu 1.10.2019.
- Itkonen, T. 2018. Contradictions of Finnish education: Finnishness, interculturality and social justice. *Helsinki Studies in Education*, number 28. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-4273-3>. Luettu 1.10.2019.
- Jagodzinski, J. 2015. The challenges of art education in designer capitalism: collaborative practices in the (new media) arts. *The International Journal of Art & Design Education* 34 (3), 282–295.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2012. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komulainen, K. & Paatela-Nieminen, M. 2016. Sleeping beauty fairytales as starting points for multilateral accumulations. *IMAG InSEA Magazine Finnish art education on the move*. November 1 (3), 195–209. <http://www.insea.org/IMAG/IMAG3V1Red.pdf>. Luettu 1.10.2019.
- Kristeva, J. 1984. *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University.
- Kristeva, J. 1993. *Puhuva subjekti: tekstejä 1967–1993*. Suom. Pia Sivenius ym. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 7–24. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>. Luettu 1.10.2019
- Luke, A. 2018. *Critical literacy, schooling, and social justice. The selected works of Allan Luke*. New York, NY, Oxon: Routledge.
- Lyytikäinen, P. 1991. Palimpsestit ja kynnystekstit. Teoksessa A. Viikari (toim.) *Intertekstuaalisuus: suuntia ja sovelluksia*. Helsinki: SKS, 145–179.
- Makkonen, A. 1991. Onko intertekstuaalisuudella mitään rajaa? Teoksessa A. Viikari (toim.) *Intertekstuaalisuus suuntia ja sovelluksia*. Helsinki: SKS, 9–58.
- Mertala, P. 2017. Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/nakokulmia-monilukutaitoon-opettajuus-ja-situationaaliset-lukutaidot>. Luettu 1.10.2019.

- Miller, H. 1992 *Illustration*. Cambridge: Harvard University.
- Naukkarinen, O. 2005. Taiteistumisen muodot. Teoksessa Y. Levanto, O. Naukkarinen & S. Vihma (toim.) *Taiteistuminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 9–36.
- NLG, New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–92.
- OPS Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Paatela-Nieminen, M. 1996. Intertekstuaalinen tutkimus englantilaisista Alice in Wonderland kuvituksista vuosilta 1984–1994 ja Alices in Wonderlands -multimedia. Lisensiaatin tutkimus (kirjastokappale). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Paatela-Nieminen, M. 2000. On the threshold of intercultural Alices. Intertextual research on the illustrations of the English Alice in Wonderland and the German Alice im Wunderland in intermedia research in the field of art education. Doctoral thesis in the form of a multimedia on CD. University publication series A 29. Helsinki: University of Art and Design.
- Paatela-Nieminen, M. 2008. The intertextual method for art education applied in Japanese paper theatre – a study on discovering intercultural differences. *The International Journal of Art & Design Education* 27 (1), 91–104. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00561.x>. Luettu 1.10.2019.
- Paatela-Nieminen, M. 2013. Subjektiiviset oppimispolut ja -rihmastot tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävässä taidekasvatuksessa. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti & S. Routarinne (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 139–156. <http://hdl.handle.net/10138/38459>. Luettu 1.10.2019.
- Paatela-Nieminen, M. 2018. <https://blogs.helsinki.fi/digiloikka/2018/04/03/kuvataiteen-digiloikka/>. Luettu 1.10.2019.
- Paatela-Nieminen, M. (painossa). Constructing critical intercultural competence and appreciation of diversity: the case of exchange student teachers in Finland. Teoksessa F. Dervin, R. Moloney & A. Simpson (toim.) *Intercultural competence in the work of teachers: confronting ideologies and practices*. London: Routledge.

- Paatela-Nieminen, M. & Itkonen, T. 2017. Reading the world as texts: intertextuality in theory and practice for (art) education. Teoksessa T. Itkonen & F. Dervin (toim.) *Silent partners in multicultural education*. Charlotte: IAP, 3–28.
- Paatela-Nieminen, M. & Keifer-Boyd, K. 2015. Intra-action in transcultural dialogue. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.) *Conversations on Finnish art education in international contexts*. Helsinki: Aalto Arts Books, 306–317.
- Paatela-Nieminen, M., Itkonen, T. & Talib, M. 2016. Reconstructing imagined Finnishness: the case of art education through the concept of place. *The International Journal of Art& Design Education* 35 (2), 229–242. <https://doi.org/10.1111/jade.12057>. Luettu 1.10.2019.
- Palsa, L. & Ruokamo, H. 2015. Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: a systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net* 11 (2), 101–119.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (toim.) 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Savva, A. & Telemachou, N. 2016. Voices and positions. Facilitating dialogue through arts and media. Teoksessa S. Gonçalves & S. Majhanovich (toim.) *Art and intercultural dialogue*. Rotterdam: Sense Publishers, 143–160.
- Smith, A.-M. 1998. *Julia Kristeva speaking the unspeakable*. London: Pluto.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. 2012. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies* 44 (3), 299–32. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>.

Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä Välineitä vai toisin ajattelua?

Saila Poulter

KATSOMUKSIIN LIITTYY YHTEISKUNNALLINEN näkökulma, jota instituutioiden sekularisoitumisen vuoksi ei välttämättä tunnisteta kasvatuksessa. Lasten ja nuorten kansalaisuuspuhdoissa katsomuksiin liittyvät kysymykset ovat kuitenkin relevantteja, sillä yhteiskuntamme uskonnollinen ja katsomuksellinen maisema muuttuu jatkuvasti ja tuo yksityiselämään mielletyt kysymykset osaksi julkisessa tilassa käytävää identiteettineuvottelua. Varhaiskasvatuksessa ja koulussa annettava katsomuskasvatus ja -opetus pyrkii antamaan välineitä moninaisuuden kohtaamiseen, johon liittyy erilaisen epistemologisten, ontologisten ja eettisten kysymysten tunnistaminen. Kasvattajalta edellytetään katsomustietoisuutta, joka pedagogisena ja intellektuaalisena lähestymistapana pohjautuu opettajan oman katsomusposition tiedostamiseen. Katsomuskasvatuksella, joka asennoituu vastakulttuuriseksi ja moninäkökulmaisuuuden puolustajaksi, on potentiaalia tukea kriittisen ja demokraattisen kansalaiskasvatuksen tavoitteita.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 319–345.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Johdanto

Tämä artikkeli tarkastelee perusopetuksen uskonnonopetuksen ja varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen yhteiskunnallisuutta, sen perusteluja ja tähän liittyviä varauksia. Tarkastelun kohteena on paitsi enemmistöperustainen katsomusopetus koulussa, myös katsomuskasvatus laajemmassa merkityksessä, johon sekä varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta määrittävät normiasiakirjat sitoutuvat. Biestan (2015) muotoileman kasvatuksen tehtävien ja päämäärän kolmijaon (kvalifikaatio, sosialisatio, subjektifikaatio) kautta erittelen katsomuskasvatusta erityisesti kansalaiskasvatuksen näkökulmasta, siten kuin se opetussuunnitelmataason tarkastelun kautta näyttäytyy.

Katsomuksen käsitteellä tarkoitan yksilön kokonaiskäsitystä todellisuudesta, sen luonteesta ja arvosta, tiedosta ja tietämisen mahdollisuudesta, joka ohjaa ihmisen olemassaoloa antaen suunnan, miten hänen tulisi elää (Naugle 2002; Poulter 2017; Salmenkivi 2007; Selcuk & Valk 2012). Katsomusta voi ajatella eräänlaiseksi suhteeksi ja positioksi, joka yksilöllä tai yhteisöllä on. Tästä positiosta käsin yksilö tai yhteisö tutkitsee sitä, mitä (maailma) on, mitä tieto on, mitä (maailmasta) voimme tietää ja mikä näiden arvo on. Katsomus voi olla paitsi selkeän uskonnollisesti tai uskonnottomasti määrittyvä, myös näiden väliin jäävä, monikerroksinen ja jännitteinen. (Poulter, Riitaoja & Kuusisto 2015.) Yksilöiden ja ryhmien katsomuksellinen identiteetti harvoin noudattaa järjestäytyneiden uskontokuntien tai maailmankatsomusten ulkopuolelta tunnistettavia rajoja ja esimerkiksi samaan uskonnolliseen yhteisöön kuuluvien katsomusidentiteetti voi vaihdella tilannesidonnaisesti (Kooij, Ruyter & Miedema 2013; Pauha 2018).

Kansalaisuudella perinteisesti määriteltynä viitataan niihin poliittisiin ja juridisiin merkityksiin, kuten oikeuksiin ja velvollisuuksiin, joita yksilöllä on suhteessa valtioon. Kansalaisuus on kannanottoa kysymyksiin, jotka koskettavat poliittis-materiaalisen todellisuuden lisäksi käsityksiä ja tietoa hyvästä elämästä, sisältäen kysymyksen ihmisen olemassaolosta sekä pohdinnan yksilön suhteesta ”kansalasiinsa” (Niemelä 2008, 40; Poulter 2013b). Katsomukselliset kysymykset liittyvät yksilön yhteiskuntasuhteen muodostumiseen, vaikka instituutioiden laajamittainen maallistuminen

on saanut kansalaisuuden näyttämään katsomuksellisista elementeistä riisuttuna sisältönä, eivätkä kansalaisuuden määritelmissä näy eri kansalaisyhteiskunnan ryhmien eriävät näkökulmat ja arvostukset (Arthur, Gearon & Sears 2010, 18; Holma & Kontinen 2015). Esimerkiksi islamilaisen teologian piirissä on esitetty niin länsimaisen demokraattisen kansalaisuuden määritelmän kanssa sopuosinnussa kuin sen kanssa ristiriidassa olevia kansalaisuuden teoreettisia ja käytännöllisiä esityksiä (Aslan 2015; Grundel & Malipeard 2012).

Amerikkalainen sosiologi C. Wright Mills (1959) on käyttänyt käsitettä sosiologinen (tai yhteiskunnallinen) mielikuvitus. Hänen mukaansa yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviä kysymyksiä tulee aina tarkastella osana laajempia rakenteellisia, yhteiskunnallisia ja historiaan liittyviä näkökulmia. Ihmisen ainutkertainen elämänhistoria on osa laajempaa historiallista kokonaisuutta, jolloin esimerkiksi yhden ihmisen epäonnistuminen työmarkkinoilla suhteessa tuhansien ihmisten työttömyyteen on väistämättä julkinen kysymys yhteiskunnan rakenteista ja oikeudenmukaisuudesta. (Ecclestone & Brunila 2015; Mills 1959.) Samalla tavalla uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät kysymykset tulee tunnistaa julkisen elämän piirin alueelle kuuluviksi kysymyksiksi, joilla on yhteiskunnallinen ulottuvuus ja jotka liittyvät kysymyksiin yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta (Sorsa 2018). Koulu on paikka, julkinen tila, jossa tuotetaan käsityksiä julkisen ja henkilökohtaisen välisestä rajasta ja suhteesta sekä neuvotellaan näille ehtoja (Poulter 2013a). Artikkelissa esitetty näkökulma eroaa sekularistisista kansalaisuustarkasteluista, joissa kansalaisuuden katsomukselliseen perustaan liittyvät kysymykset tyystin sivuutetaan tai sijoitetaan nämä rajatusti yksilön privaatin elämän alueelle kuuluvaksi.

Julkinen keskustelu katsomuksista tyypistyy tyypillisesti ulkonaisiin piirteisiin, kuten uskontoihin liittyviin rajoituksiin, kieltöihin, symboleihin ja vaatetukseen. Tällöin katsomuksista keskusteleminen näyttätyy joko ulkopuolelta määrittynään, rajattuna ja kontrolloituna eron ja toisuuden tuottamisena, ei luontevalla tavalla yksilön elämään liittyvänä identiteetin osana tai yhteiskunnan rakenteisiin liittyvänä asiana (Riitaoja 2013, 204–221). Kun katsomuksista puhutaan ainoastaan joidenkin yksilöiden

henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvänä asiana, jäsenyytenä tai toisaalta hyvin abstraktina, kollektiivisena symboli- ja merkitysjärjestelmänä, jää elämän katsomuksellisuus kaikkea kasvatusta koskevana asiana tunnistamatta.

Artikkelin aluksi tuodaan esiin keskustelua katsomuskasvatuksen ajankohtaisuudesta ja ajattomuudesta. Tämän jälkeen siirrytään opetussuunnitelmatason tarkasteluun eri vuosikymmenien *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (POPS ja tätä edeltäneet *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt*)¹ kautta. Kouluopetuksen rinnalle tuodaan välähdys nykyhetken varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tilasta, sillä artikkelissa tarkastellaan lisäksi voimassa olevia valtakunnallisia *Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteita* (VASU 2018) ja *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita* (EOPS 2014), jotka pedagogisina asiakirjoina määrittävät varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteita ja sisältöä. Varhaiskasvatuksen osalta en kuitenkaan esitä perusopetukselle rinnasteista historiallista analyysiä, sillä ne eivät ole olleet velvoittavuudessaan perusopetusta vastaavia vaan suosituksia. Päivähoito ja varhaiskasvatusta siirtyivät sosiaalipalvelusta osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää vuoden 2013 alusta, kun valtionhallinnon ohjaus siirtyi sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön. Nykyinen määräys varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, jotka Opetushallitus alun perin laati 1.8.2015 voimaan tulleen varhaiskasvatustalakiin nojautuen, on ensimmäistä kertaa historiassa lakisääteinen normi, joka ohjaa ja velvoittaa varhaiskasvatuksen toteuttamista koko maassa. Uuden, 1.9.2018 voimaan tulleen varhaiskasvatustalain (540/2018) myötä myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU 2018) päivitettiin vastaamaan uuden lain sisältöä.

Uskonnonopetuksen roolista, tehtävästä ja muodosta on keskusteltu Suomessa koko yleissivistävän koulun olemassaolon ajan ja tällä hetkellä katsomuskasvatukseen kohdistuu yhteiskunnan maallistuessa erityisiä muutospaineita, myös poistamisen vaateita. Suomalaisen uskonnonopetuksen historia on eräänlainen ikkuna suomalaiseen sekularisaatioon, jon-

¹ Analyysin lähdemateriaalina on käytetty Suomen oppivelvollisuusajan kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöjä ja opetussuunnitelman perusteita (7 kpl) vuosilta 1925, 1945/1952, 1970, 1985, 1994, 2004, 2014 sekä uskonnondidaktiikan oppikirjoja (13kpl) vuosilta 1882–2005 (Poulter 2013b).

ka kautta näkyy kristillis-isänmaallisen kuuliais kansalaisuuden vaihtuminen yksilöllistyyviin, monimuotoistuviin kansalaismääritelmiin (Poulter 2013b). Artikkelissa kiinnitetään huomio erityisesti kasvatusta ja opetusta koskevien tavoitteiden ja sisältöjen väljentymiseen, individualisoitumiseen ja maallistumiseen. Tällöin katsomuskasvatuksen suunnan määrittäjän roolista kamppailevat katsomusten moninaisuutta, erityisyyttä ja inklusiivisuutta korostava kasvatustajattelu ja toisaalta sekularistinen, uskonnolliset katsomukset yksityisen elämän piiriin rajaava kasvatustajattelu.

Artikkelin lopuksi pohditaan katsomustietoisien kasvatustajatteluun välttämättömyyttä osana yhteiskunnallisesti valvutun kasvatustajatteluun sekä opettajaa katsomustietoisuuteen ohjaamisessa. Artikkelissa kritisoitetaan sellaista katsomuskasvatusta ja -opetusta, joka perustelee olemassaolonsa ainoastaan yhteiskunnallisen hyödyn näkökulmasta. Katsomuskasvatusta, joka pyrkii pelkäämään lisäämään kansalaisille hyödyllisiä tietoja ja taitoja ei löydä väylää sanoittaa sitä, mistä muusta katsomuksissa on kysymys. Opetussuunnitelma-ajattelun ytimessä oleva kysymys tiedosta ja sen arvosta (*What knowledge is of most worth*) ei ole tyypistettävissä määritelmiksi mitattavista taidoista ja kompetensseista. Kysymys tiedosta on laajempien kokonaisuuksien hahmottamista, ja se alkaa oman tietämisen rajallisuuden ymmärtämisestä. (Autio 2017, 48–49.) Katsomuksellisen kompetenssin sijaan tulisi puhua katsomustietoisien ajattelun kehittämisestä, joka kysyy, mitä tieto on ja kenen tiedolla on väliä. Tiedon alkupe-
räästä ja sen luonteesta kiinnostunut kasvatustiede ottaa vakavasti myös eri-
laisten katsomustraditioiden vastaukset siitä, mitä voimme tietää ja mitkä
ovat ajattelumme rajat. Tällainen *toisin* ajattelemisen, tietämisen, olemisen
ja toimimisen näkökulma (Andreotti, Ahenakew & Cooper 2012) ei läh-
tökohtaisesti arvota joko uskonnollisen tai uskonnottoman katsomustradi-
tion paremmuutta vaan synnyttää vuoropuhelua ja mahdollistaa uuden
oppimista. Katsomuskasvatuksella, joka profiloituu vastakulttuuriseksi ja
moninäkökulmaisuuksien puolustajaksi, on potentiaalia tukea kriittisen ja
demokraattisen kansalaiskasvatustajatteluun tavoitteita.

Katsomuskasvatuksen ajankohtaisuudesta ja ajattomuudesta

Jotta katsomuskasvatuksen yhteiskunnallisen tehtävän tunnistaminen olisi mielekästä, on sitä tulkittava kasvatuksen yleisen tehtävän ja päämäärän näkökulmasta. Biesta (2015) erottaa kasvatuksen tavoitteen tarkastelussa kolme eri kasvatuksellisen tehtävän alaa (*domain*). Nämä eri alat – kvalifikaatio (*qualification*), sosialisointi (*socialization*) ja subjektifikaatio (*subjectification*) – tarjoavat kukin erilaisen näkökulman tietoon tai mitä oleminen ihmisenä tarkoittaa, mutta täysipainoisen kasvatuksen näkökulmasta ne eivät voi olla toisistaan erillisiä.

Kvalifikaation kannalta kasvatuksessa on kyse tietojen, taitojen ja valmiuksien omaksumisesta, sillä moderni kasvatus ja koulutus tähtäävät monipuolisten tiedollisten sisältöjen hallitsemiseen. Kasvatus ei kuitenkaan ole pelkkää tiedon omaksumista. Kasvatuksen kautta lapset tulevat osallisiksi traditioista, erilaisista olemisen ja osallisuuden muodoista, ovat ne sitten kulttuurisia, uskonnollisia tai vaikkapa ammatillisia traditioita. Kasvatuksen kautta myös tuotetaan ja vahvistetaan olemassa olevia sosiaalisia rakenteita, eroja, kuulumista ja hierarkioita (Riitaoja 2013).

Kvalifikaation ja sosialisoinnin lisäksi on välttämätöntä edellyttää sellaista yksilöitymistä ja persoonaksi tuleamista, joka ei aseta lasta kasvatuksellisen vallan kohteeksi vaan suhtautuu lapseen ainutlaatuisena yksilönä. Kasvatuksellisen päämäärän etsimisen kannalta kasvatus ilman subjektifikaatiota menettää merkityksensä. Biestan (2015) mukaan kasvatuksen *telos* on moniulotteinen. Se ei ole redusoitavissa pelkästään yhteen ulottuvuuteen, sillä olennaista on säilyttää kasvatuksellisten alojen tai maailmojen välinen tasapaino.

Uskonnonopetuksen historian tarkastelu (myöhemmin tässä artikkelissa) osoittaa, että olemassa olevan tiedon omaksumisella ja traditioon soivaistumisella on Biestan kolmijaon näkökulmasta perinteisesti ollut suurin merkitys. Kuitenkin uskonnonopetus tyypistyy katsomuksia koskevan tiedon siirtämiseksi tai indoktrinaatioksi, ellei se sisällä välineitä kasvaa omaksutun tiedon ja yhteisöön sitouttamisen yli kohti minuutta. Biestan (2006, 8) mukaan osana yhteiskunnallistumista on välttämätön-

tä kasvaa moraalisubjektiksi, joka on demokratiaa ylläpitävän kriittisen kansalaisuuden ytimessä. Kasvatuksen subjektifikaation puolustamisessa on kuitenkin tärkeä huomata, että yksilöllisyys ja individualismi eroavat toisistaan. Persoonaksi tuleminen katsomuskasvatuksen ytimessä tapahtuu suhteessa toisiin yksilöihin ja traditioihin.

Filosofi Martha Nussbaum teoksessaan *Cultivating Humanity* (2000) käsittelee kansalaiseksi kasvua eettiseltä kannalta ja suhteessa uskontoihin. Hänen mukaansa demokraattiseen kansalaisuuteen ei kasveta vain tietoa omaksumalla, vaan olennaista on kehittää ajattelutapaa, jota hän kutsuu narratiiviseksi imaginaatioksi. Narratiivinen imaginaatio tähtää siihen, että yksilö 1) kykenee faktapohjaisen tiedon rinnalla kriittisesti tarkastelemaan itseään ja traditiotaan kyseenalaistamalla omat uskomuksensa, 2) kykenee näkemään itsensä paikallisten identiteettien lisäksi osana laajempaa ihmisyyttä, ihmiskuntaa ja suhteessa toisiin ihmisiin elävänä olentona, 3) sekä kykenee asettumaan toisen ihmisen asemaan ja oman egosentrisyyden ylittämällä ymmärtämään, että oma näkökulma on ainoastaan yksi mahdollinen monien näkökulmien joukossa (Nussbaum 2000, 9–11). Narratiivisen imaginaation kehittämiseen liittyviä näkökulmia suomalaisen katsomuskasvatuksen ja -opetuksen kannalta tarkastellaan artikkelin loppupuolella.

Tällä hetkellä peruskoulussa opetetaan kahta rinnakkaista katsomusoppiainetta, uskontoa ja elämänkatsomustietoa, joiden oppiainetraditiot eroavat merkittävästi toisistaan. Suomalainen uskonnonopetustraditio on järjestämisperiaateiltaan ja sisällöllisesti perustunut enemmistökatsumuksen eli evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen, jonka rinnalla ortodoksisen uskonnon opetus ja nk. vähemmistöuskonnot ovat asteittain voineet laatia erillisiä uskonnon oppimääriään. Luterilaisten ja ortodoksien osalta katsomusopetukseen osallistumista ohjaa niin sanottu jäsenyyisperiaate, joka on viime aikoina herättänyt keskustelua katsomusopetusmalliin liittyvästä yhdenvertaisuudesta (Helsingin Sanomat 2019).

Tällä hetkellä on olemassa evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon lisäksi yhdentoista eri uskonnon oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, vaikka käytännössä näissä kaikissa ei opetusryhmä ole toteutunut tai opetusryhmien koko on hyvin pieni. Uskonnonopetuksen

kannalta merkittävää on ollut vuoden 2003 uskonnonvapauslain uudistamisen yhteydessä tehty käsitteellinen uudistus, jonka mukaisesti opetus ei ole tunnustuksellista, vaan oppilaan *oman uskonnon* opetusta (Ubani 2013, 69–72). Kasvatustieteen roolin vahvistuminen uskonnonopetuksen taustatieteenalana on siirtänyt oppiaineen painopistettä teologisista näkökulmista kohti yleissivistäviä, uskontotieteellisiä ja kasvatustieteellisiä näkökulmia ja ne liittyvät entistä selkeämmin moninaisuuden, yhdenvertaisuuden ja ihmisoikeuksien tarkasteluun. Uskonnon opetuksen tiedonalojen kirjavoituminen onkin osaltaan aiheuttanut pohdintaa uskonnon opetuksen tulevaisuuden suunnasta. (Kallioniemi & Ubani 2012, 199; Poulter, Rissanen & Ubani 2019.) Lisäksi nykyistä katsomusopetusmallia haastavat koulujen integroivat opetusjärjestelyt ja kokeilut, joissa uskontoa ja elämäntietoa opetetaan kaikille oppilaille yhteisesti (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016).

Osoituksena uskonottomien ja uskonnollisten katsomusten inklusiivisuudesta kasvatuksessa voidaan pitää varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa äskettäin toteutettua käsitteellistä uudistusta, jonka mukaisesti katsomuskasvatus tulee toteuttaa yhteisesti kaikille eri katsomustaustaisille lapsille ryhmässä. Varhaiskasvatus on luonteeltaan erilaisia katsomuksia esittelevää. Se ei ole mihinkään katsomukseen sitouttavaa tai tunnustuksellisesti värittyä. (EOPS 2014; VASU 2018.) On merkille pantavaa, että inklusiivisen ajattelutavan kehittäminen on lähtenyt liikkeelle varhaiskasvatuksen kontekstista, jossa resurssit uudistuksen läpiviemiseen ovat osoittautuneet täysin riittämättömiksi (Repo ym. 2018).

Monet varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat kuvailleet suomalaista päiväkotikulttuuria uskontojen ja katsomusten suhteen varovaiseksi, ongelmalähtöiseksi ja välinpitämättömäksi (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017; Tainio & Kallioniemi 2019). Tällä hetkellä voidaan jopa puhua katsomuskasvatuksen kriisistä päiväkodeissa ja esikouluissa, sillä uskontojen ja katsomusten käsittelemisen haaste on otettu vastaan lähinnä vaikeamisen ja sisältöjen poistamisen kautta. Perinteisen kristillisperustaisen uskontokasvatustradition väistyessä ei tilalle ole löytynyt selkeää katsomusten moninaisuuteen perustuvaa kasvatustallia. Varhaiskasvattajat ovat pikemminkin omaksuneet toimintatavan, jossa katsomuksia koskeva

kasvatus ulkoistetaan seurakunnille tai perheille tai vältellään sen toteutumista. Nykyinen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2018) on kuitenkin kasvatushenkilöstön toimintaa velvoittava, jolloin uskontoihin ja katsomuksiin liittyviä kysymyksiä ei lapsiryhmien toiminnassa voi sivuuttaa. (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017, 131; Repo ym. 2018, 113–114.)

Katsomuksellisesti suomalainen yhteiskunta muuttuu osana laajempaa yhteiskunnallista muutosta, joita määrittäviksi tekijöiksi voidaan nimetä esimerkiksi yksilöllistyminen, kulttuurinen moninaisuus, eri elämänalojen eriytyminen ja kulutuskeskeisyyden kasvaminen. Edelleen uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät kysymykset ovat kietoutuneet osaksi etnisyyden, kulttuurin, kielen, sekä vähemmistö- ja enemmistöpositioiden korostamista. Perinteinen sekulaari-luterilaisuus (Poulter, Riitaoja & Kuusisto 2015) valtio-kirkollisena suomalaisen yhteiskunnan katsomuksellisenä valtapositiona saa jatkuvasti uusia sävyjä kansainvälistymisen, maahanmuuton, uusien uskonnollis-henkisten vaikutteiden lisääntymisen ja kasvavan uskonnottomuuden myötä (Sorsa 2016; 2018; Tilastokeskus 2016). Uskonnososioogiset tutkimukset osoittavat, että uskonnon näivettymisen sijaan sekä uskonnollisuuden että maallistumisen suhteen on käynnissä globaali moninaistumisen prosessi (Casanova 2018).

Kiinnostavalla tavalla uskonnollisuudessa ja uskonnottomuudessa tapahtuva moninaistuminen ja sekoittuminen ovat rinnakkain tapahtuvia, ei toisiaan poissulkevia prosesseja (Berger 2014; Casanova 2011; 2018). Uskontoja tulisikin ymmärtää ilmiöinä, joissa virallisten oppijärjestelmien sijaan huomioidaan niiden sisäinen diversiteetti, paikallisesta kontekstista nousevat erilaiset tulkinnat sekä yksilöllisen valinnan korostuminen osana katsomuksellisen identiteetin etsintää ja neuvottelua (Ilman, Ketola, Latvio & Sohlberg 2017; Kuusisto & Kallioniemi 2016). Arvostettu yhdysvaltalainen tutkimusinstituutti Pew Research Institute (2015) ennustaa, että maapallon väestö on tulevaisuudessa uskonnollisesti aiempaa monimuotoisempaa, ja erityisesti islamin osuus tulee kasvamaan. Tarvitaan entistä monipuolisempaa katsomuksia koskevaa tiedollista ja taidollista yleissivistystä. Tähän yhteiskunnalliseen tilanteeseen liittyvät ne kvaalifikaatioon ja sosialisatioon liittyvät katsomuskasvatukselliset perusteet, joita ajassamme voi pitää ajankohtaisina.

Artikkelin pääteesi on, että yhteiskunnan koulutus- ja kasvatustieteiden tulisi tunnistaa katsomuskasvatuksen rooli demokraattisen ja moniarvoisen yhteiskunnan rakentumisessa. Yhteiskunnan tulee osoittaa perheiden ja katsomusyhteisöjen kasvatusta tukevaa, mutta eri tavoin profiloitua katsomuskasvatusta, joka antaa lapselle ja nuorelle kokonaisvaltaisen kasvun eväitä ymmärtää ja arvioida elämän eettistä ja katsomuksellista ulottuvuutta (ks. Ubani 2013, 193–195). Kotien ja katsomusyhteisöjen antama kasvatusta on luonteeltaan sosialisointiin tähtäävää, kun taas yhteiskunnan kasvatustieteiden tulee sitoutua kasvatuksen yleissivistävyyteen, yksilönä kasvamiseen ja moninaisuuden kunnioittamiseen.

Koulut ja päiväkodit ovat kohtaamisen tiloja, joissa ohjataan arvostamaan keskusteluun erilaisista arvoista, uskomuksista, tiedosta ja elämäntavoista. Vuoropuhelun tulisi ohjata transformatiivisuuteen (Pashby 2008, 15–16, 18) ja kriittisyyteen kansalaisuuden perusasenteena. Transformatiivinen kasvatustiede perustuu oman ajattelun taustaoletusten, uskomusten ja tiedon rakentamisen kriittiseen arvioimiseen. Toisaalta se haastaa ajattelemaan myös kasvatustieteellisen vallan marginaaliin jäävien ontologisten ja epistemologisten käsitysten näkökulmista. Pluralismi epistemologisessa mielessä merkitsee toisin ajattelemisen, kysymisen, tietämisen, olemisen ja toimimisen mahdollisuutta kasvatuksen perusasenteena (Andreotti 2010).

Jälkikolonialismin teoreetikot huomauttavat, että länsikeskeiseen tiedonkäsitykseen liittyvä rasistinen elementti (King 2009; Maldonado-Torres 2004; Mignolo 2010) piiloutuu usein kriittisen ajattelun tavoitteiden taakse. Kriittisyys ei pura tiedon tuottamisen kolonialistista luonnetta, jos se rajaa uskonnolliset ja katsomukselliset näkökulmat sellaisiksi, joista kasvatustieteellisen tiedon ei tule olla kiinnostunut. Kasvatustieteellisen tiedonalan kaventuminen epistemologisessa mielessä tarjoaa kansalaiskasvatuksen näkökulmasta katsottuna redusoitua tai manipuloitua kansalaiskasvatusta. Kasvatustieteen tulisi problematisoida kasvatuksen yhteiskunnallisuuden rakentumista monipuolisesti ja esittää, millaisista lähtökohdista kansalaisuutta on kuviteltavissa toisin.

Oppitunti kansalaisuudesta uskonnonopetuksen historian näkökulmasta

Suomalaiselle uskonnonopetukselle on historian saatossa määritelty hyvin erilaisia tehtäviä, jotka liittyvät esimerkiksi kasteopetukseen, yleissivistävyyteen ja monikulttuurisuuteen. Osa näistä tehtävistä on selkeästi vanhentunut, toiset ovat integroituneet osaksi ajanmukaisia, laajempia uskonnonopetuksen tehtäviä. Suomessa uskonnonopetuksen tehtävän perusteluna ei useinkaan käytetä kansalaiskasvatusargumenttia, toisin kuin monessa muussa Euroopan maassa (Jackson 2010; Miedema & Bertram-Troost 2008). Evankelisluterilainen uskonnonopetus yleissivistävän koulun oppiaineena on kuluneen noin 150 vuoden aikana toiminut välineenä hyvin erilaisten kansalaiskasvatuksen tavoitteiden toteuttamiselle (Poulter 2013b; 2017; 2019). Uskonnonopetus on paikka, jossa otetaan kantaa siihen, mitä on hyvä elämä yksilöllisessä mielessä ja miten kasvatettavaa voidaan auttaa toimimaan kansalaisten yhteisen hyvän toteutumiseksi. Uskonnonollinen perinne tarjoaa näkökulman tarkastella myös konkreettisia sisältöjä, jotka liittyvät yhteiskunnallisten suhteiden, normien, rakenteiden ja toimintatapojen arvioimiseen. Samalla uskonnonopetus tarjoaa oppilaan oman uskonnon kontekstista näkökulmia ihmisen tehtävästä maailmassa ja antaa rakennuspuita oman katsomuksen muodostamiseen.

Suomalaisen kansanopetuksen historiaa voi lukea eräänlaisena aikakausien moraaliseen perustaan viittaavana hyvelistana siitä, millaiseksi kulloinkin on määritelty hyvä lapsi, hyvä kansalainen tai hyvä kasvattaja. Koulun kautta on aina myös hallittu käsityksiä kuvitellusta poliittisesta yhteisöstä (Andersson 2007). 1800-luvulla kansallisuusaatteen pohjalta muotoutunut *poliittinen yhteisö* oli kristillinen Suomen kansa, joka edellytti jäseniltään arvojen ja elämänmuodon tasoilla yhdenmukaisuutta. 1800-luvun lopulta 1900-luvun alkuvuosikymmenille kodin, kirkon ja isänmaan kolminaisuudelle osoitetun lojaalisuuden nimissä kansalaiseksi kasvattaminen tähtäsi jaetun kristillisen identiteetin ja historian luomiseen. Toisen maailmansodan jälkeen voimistunut hyvinvointivaltioideologia kuvitti ihanneyhteiskunnan tasa-arvon, yhteistyön ja ystävyiden

Taulukko 1. Suomalaisen uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä ja kansalaisihanne yleissivistävän koulun historian kuluessa (muokattu Poulter 2013b mukaan)

Tarkasteltavien asiakirjojen aikaperspektiivi	Uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän kuvaus	Uskonnonopetuksen kansalaisihanne
1886–1917	Opetuksen tehtävänä on kasvattaa kristilliseen uskoon ja moraaliiin	Kansalaisuus uskonnollis-moraalisena sisältönä: Hyveellinen, luterilainen valtiokansalainen
1917–1944	Opetus herättää luterilaisesta näkökulmasta hengellistä elämää, joka on kristillisen moraalin ja kansallisen yhtenäisyyden perusta	Hyvä kristitty on hyvä suomalainen
1944–1965	Opetus pitää yllä luterilaisia arvoja, jotka kannattelevat yhteiskunnan etua	Sosiaalinen, itsenäinen kansalainen, joka saa moraalisen voimansa uskonnosta
1965–1985	Opetus ohjaa rakkauteen ihmiskuntaa kohtaan, ja sen moraalikasvatuksen kautta synnytetään eettis-sosiaalista vastuuta	Eettinen ja vastuullinen kansalainen, joka toimii lähimmäisen-rakkauden motivoimana
1985–2000	Opetus tarjoaa aineksia tuntea eettinen vastuu suhteessa lähimmäiseen sekä antaa laajan uskontojen lukutaidon	Aktiivinen yksilö, joka ymmärtää uskontojen eettisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden monikulttuurisen yhteiskunnan osana
2000–2005	Opetus antaa kulttuurisia ja eettisiä välineitä globalisoituvassa yhteiskunnassa toimimiseen	Itsestään tietoinen maailmankansalainen, joka tuntee moraalisen vastuunsa suhteessa lähellä ja kaukana oleviin ihmisiin
2005–2014	Opetus tukee kasvua demokraattisen yhteisön jäseneksi ja kansalaiseksi kasvamiseen niin paikallisella kuin globaalilla tasolla	Dialoginen maailmankansalainen, jolla on kriittisen ajattelun valmiuksia ja laaja katsomuksellinen yleissivistys

arvoilla. 1960-luvun loppupuolella maallistuneeseen ja yksilöllistyvään suomalaiseen elämäntapaan liittyivät ajatukset tasa-arvoisesta ja luokkerot hävittävästä yhteiskunnasta, mikä tiivistyi peruskouluideologiassa. 1990-luvulta alkoi kehitys, jonka mukaan kansalaisuuteen kasvamisen ihanne liitettiin yksilöllisyyden ja henkilökohtaisen vastuun näkökulmiin. 2000-luvun yhteiskunnallisen kasvun ideaaleihin liittyy puolestaan kuviteltavien yhteisöjen moninaisuus ja tietoisuus näkökulmien suhteellisuudesta.

Uskonnonopetuksen historia kansalaisihanteiden näkökulmasta tulkittuna on kertomusta kansallisvaltioalamaisuudesta ja kristillisyyden sisäistäneestä kollektiivi-kansalaisuudesta kohti moniulotteisesti määrittyvää yksilöperustaista maailmankansalaisuutta. Evankelisluterilainen uskonnonopetus on muuttunut luterilaiseen oppiin ja kristilliseen elämäntapaan sidotun moraalin ja hengellisuuden seuraamisesta lähemmäs moniarvoista, yksilöllisen katsomuksen etsimistä. Uskonnollis-moraalisesti määritetyistä kansalaishyveistä on siirrytty kansalaisuuden yksilöllähtöisiin merkityksiin, jonka mukaisesti lapsi nähdään itseohjautuvana, henkisestä ja moraalista kasvustaan vastuullisena olentona. Täten hänen oletetaan suhteellisen itsenäisesti kasvavan julkisiin hyveisiin ja kansalaisarvoihin.

Historiallisessa tarkastelussa esiin tuleva yksilön eettisen velvollisuuden korostaminen herättää kysymyksen, onko yksilöllisyyden korostaminen keino kansalaisuuden epäpolitisoinniseen. Kansalaisuuteen liittyvä hallinta kanavoituu vapaan ja vastuullisen yksilön retoriikan kautta, jolloin yhteiskunnallisen vallan katse siirtyy lapsen ulkopuolelta lapsen sisäisen maailman omaehtoiseksi kontrolliksi (Foucault'n ajatus biovallasta, ks. Alhanen 2007, 141). Yhteiskunnallisen mielikuvituksen (Mills 1959) näkökulmasta ei tulisi unohtaa, että julkisen yksityistäminen niin moraalin kuin uskonnon alueella jättää huomiotta yhteiskunnallisuutta ylläpitävät yhteisölliset rakenteet ja kysymyksen vallasta.

On myönteistä, että yhdenmukaisten kansalaisuusutopioiden sijaan uskonnon opetuksessa myönnetään nykyään identiteettien paikallisuus ja näkökulmien rajallisuus sekä todetaan kansalaisidentiteettien monitasoisuus ja muuttuvuus. Kansalaisuuden tiukoista sosiaalisista kiinnikkeistä

irrottautuminen herättää toivon yllirajaisesta yhteisöllisyydestä, johon liittyy tuoreimpiin tutkimuslähteisiin perustuva ajatus yksilön paikallisesta ja maailmanlaajuisesta vastuusta. Etiikan globaalit kysymykset ja vastuullisuus sopivat yhteen perikristillisen käsityksen kanssa lähimmäisyyden radikaalista velvoittavuudesta myös oman elämänpiirin ulkopuolella. Eri-laisuuden kunnioittaminen ja dialogisuuteen sitoutuminen rakentavatkin yksilöä korostavalle kansalaispuheelle vastavoiman.

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen yhteiskunnallisuudesta

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa kysymys katsomuksista yhteiskunnallisuuteen liittyvänä kysymyksenä tulee hyvin luontevana lähtökohtana esille Opetushallituksen 19.12.2018 määräämissä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2018) ja 22.12.2014 määrätyssä *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014). Uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät sisällöt liittyvät oppimisen alueelle ”Minä ja meidän yhteisömme” yhdessä eettisen kasvatuksen ja historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen kanssa. Varhaisten vuosien pedagogiikka pohjautuu ajattelutapaan, jossa pidetään arvokkaana sitä, että lapsella on mahdollisuus kohdata hyvin varhain erilaisia ajattelutapoja ja hänelle tarjotaan toisin toimimisen malleja. Näiden katsotaan olevan osa yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen valmentautumista. Tämä on hyvin kiinnostavaa ottaen huomioon sen, että 0–6-vuotiaiden lasten oma katsomuksellinen identiteetti on vielä varsin jäsentymätön.

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa yhteisen tutustumisen kohteena ovat lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja muut katsomukset. Kasvatuksen tavoitteena on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä uskonnollisia ja uskonnottomia katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä. (VASU 2018, 45.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet muodostavat jatkumon varhaiskasvatuksen perusteiden katsomuskasvatukselle, jossa esiopetusikäinen lapsi kohtaa perinteiden, toimintamallien, arvojen

ja katsomusten lisäksi toisenlaisia tapoja ajatella ja toimia. Esiopetuksen tehtävä onkin vahvistaa lasten valmiuksia ymmärtää yhteiskunnan monimuotoisuutta. Lähiyhteisön tapoihin tutustumisen sekä uskontoihin ja muihin katsomuksiin tutustumisen aihealuetta lähestytään historiallisesta, yhteiskunnallisesta sekä etiikan ja katsomusten näkökulmista. Opetussuunnitelmassa tämän nähdään tukevan lasten kulttuurisen osaamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (EOPS 2014, 34.)

Minä ja meidän yhteisömme on oppimisen alue, johon liittyvinä yleisinä tavoitteina pidetään lasten mielenkiinnon edistämistä yhteiskuntaa, erityisesti lähiyhteisön toimintaa kohtaan, ja heidän osallisuuden vahvistamista toimintaympäristössään. Katsomuskasvatuksen tavoitteena esiopetuksessa on auttaa lapsia ymmärtämään ja kunnioittamaan sekä omia että toisten lasten ja perheiden erilaisia katsomuksellisia perinteitä sekä niihin liittyviä tapoja ja käsityksiä. Lapsia rohkaistaan erilaisten elämänskysymysten pohdintaan yhdessä toisten kanssa toimien. (EOPS 2014, 35.) Molempien pedagogisten asiakirjojen tavoitteistoon liittyvänä laaja-alaisena osaamisen tavoitteena mainitaan monilukutaito, joka on ”kulttuurisesti moninaisten viestien ja ympäröivän maailman ymmärtämisen sekä vuorovaikutuksen näkökulmasta keskeinen perustaito” (VASU 2018, 26).

Rakenteellisena seikkana on mielenkiintoista se, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa katsomuksellisia kysymyksiä käsitellään koko lapsiryhmälle kuuluvana yhteisenä asiasisältönä. Lapsen siirtyessä peruskouluun tämä inklusiivisuus rakenteiden tasolla päättyy, sillä oppilas osallistuu perhetaustansa mukaisesti joko oman uskonnon opetukseen tai vaihtoehtoisesti elämänskatsomustiedon opetukseen. Tällä taustan mukaisella oppilaiden eriyttävällä opetuksella voi nähdä olevan symbolista merkitystä sen kannalta, miten erityisiksi tai keskenään erilaisiksi katsomukset nähdään, jotta niiden tarkastelu yhdessä on tai ei ole mahdollista. Tulisikin pohtia, millainen kasvatuksellinen viesti sisältyy segregoivan katsomusopetuksen rakenteelliseen kysymykseen piilo-opetussuunnitelman muodossa, sillä näillä voi olla laaja-alaisia yhteiskunnallisia yhteyksiä.

Se, että katsomuskasvatus varhaiskasvatuksessa jäsentyy osaksi historiallis-yhteiskunnallista kasvatusta voi merkitä uskontojen ja katsomusten julkisen roolin ja näkyvyyden selkeämpää tunnustamista, joka yhteiskun-

nan sekularisoitumisen myötä on usein rajattu tiukasti marginaaliseksi kysymykseksi tai yksityiselämään liittyväksi asiaksi. Toisaalta käytännön kasvatustyöstä kantautuvat viestit kertovat siitä, että katsomukset neutraloidaan liian helposti näkymättömäksi osaksi yleiseettisten kysymysten käsittelyä. Katsomukset osana lapsen omaa elämää ja ympäröivää yhteisöä tulisi tarkoittaa sitä, että uskonnot ja katsomukset vaikuttavat luonteella ja dynaamisella tavalla tämän päivän yhteiskunnissa ja kulttuureissa.

Kasvatuksen kvalifikaation kannalta varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus voi tuottaa sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeellisia kansalaisuuden aakkosia harjoittelevalle lapselle. Katsomusulottuvuuden huomioiminen voi tukea paitsi kansalaisuuden sosialisatioprosessissa, ennen muuta minuuden rakentumisessa ja itseystä tietoisesti tulemisessa. Yhteiskunnallisesti orientoitunut varhaiskasvatus voi puhua ihmisyyden ainutlaatuisuuden puolesta, pienen ihmisen täysivaltaisuudesta yhteisön jäsenenä. Katsomuskasvatuksen syvin olemus ei lopulta ole yhteiskuntakelpoisen yksilön tuottamisessa vaan transsendentin (Värrin 2004), tietymättömän merkityksen avaamisessa kasvatuksessa. Siksi kansalaisuusnäkökulmaan tukeutuvan katsomuskasvatuksen ei erityisesti varhaiskasvatuksessa tule yhteiskunnallisten tavoitteiden asettelussa unohtaa kasvavan ehdoilla tapahtuvaa persoonaksi tuleamista.

Kokonaisuudessaan varhaiskasvatuksen asiakirjoissa katsomuskasvatusta määritellään hyvin vähän kompetenssityyppisen ajattelun kautta, jonka mukaisesti uskontoon ja katsomuksiin tutustuminen olisi hyödyllistä vain siksi, että niistä oppii uutta tietoa. Asiakirjojen henki on paremminkin valmiuksien antamisessa toisin ajatteluun ja toimimiseen, mikä on varsin ihailtava, joskin idealistinen tavoite ottaen huomioon alle kouluikäisen lapsen kehitykselliset reunaehdot. On suorastaan sääli, että tällä herkellä näitä varsin edistyksellisiä asiakirjoja toimeenpannaan vailla laajempaa keskustelua ja varhaiskasvatuksen resursointia. Kokonaisvaltaisen kasvun näkökulmasta katsottuna on tärkeää, että varhaiskasvatus toteuttaa varhaiskasvatustavan (540/2018) tavoitteen, että varhaiskasvatus ”antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa” sekä ”kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää

lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjaa eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen.”

Pohdinta

Artikkelin lopuksi avataan näkökulmia katsomustietoisuuteen, joka ei ole välineellistä, mutta voi antaa välineitä katsomusnäkökulman ajattelemiseen kasvatuksessa. Tarkastelun keskiössä on erityisesti kasvatustiede ja opettajakoulutus, joka ammentaa sivistysteoreettisesta opetussuunnitelmatutkimuksen perinteestä, ja jota täydennetään kriittisen ja jälki-kolonialistisen teorian näkökulmilla. Aution (2017, 54) mukaan tieteen tulee tuntea oma synty- ja kehityshistoriansa ja tiedostaa millaisiin tieto–valta-suhteiden tuottamiseen akateeminen tutkimus aina välttämättä kietoutuu. Se, että tieto on aina kontekstuaalista eikä universaalialia – se on aina jossain tuotettua – tekee mahdolliseksi tarkastella tietoa osana yhteiskunnallista keskustelua, valtapositiioita ja marginaalinäkökulmia (Andreotti 2010; Mignolo 2009).

Autio (2017, 54) katsoo, että opetussuunnitelmatutkimuksen tehtävä on monipuolistaa ja kyseenalaistaa kasvatuksesta ja koulutuksesta käytävää keskustelua niin akateemisella, käytännöllisellä kuin kansainvälisellä tasolla. Tutkimuksen haaste liittyy siihen, miten ”löytää uskottavia vaihtoehtoja analysoimalla interdisiplinäärisesti ja -tekstuaalisesti opetussuunnitelmaa standardoivaa, determinististä, epävapaata, yksipuolista tiede- ja ihmiskäsitystä ja sen poliittista vastinparia – yksiuolotteista, tietoa ja kokonaiskäsityksiä halveksuvaa populismia ja eriarvoistuvaa yhteiskuntaa” (Autio 2017, 54).

Salmisen (2012) mukaan didaktiikantutkimuksen yhteiskunnallisen ja historiallisen aineksen kaventuminen on aiheuttanut sen, ettei koulukasvatus juuri näe selvittämisen arvoisena kysymyksiä kasvatuksen maailmaan liittyvistä rakenteellisista ja ideologisista jännitteistä. Opetussuunnitelma institutionalisoituna tekstinä esiintyy neutraalina ja ristiriidattomana, vaikka se on monitasoinen, sirpaleinen, tulkinnanvarainen ja usein si-

säisesti ristiriitainen kasvatuskäytännön kokoelma, jota voidaan lukea poliittisten näkemyseristiriitojen välisten kamppailujen tuloksena (Salmi 2012, 66). Sivustysteoreettisesti virittyneen didaktisen ajattelun ja opettajankoulutuksen tulisi opettaa tästä ristiriidan tunnistamisesta käsin (*curriculum as a complicated conversation*) (Autio 2017, 54).

Opetussuunnitelmatutkimuksen valossa on mahdollista kysyä, millaiset ihanteet ohjaavat kasvatus- ja koulutusjärjestelmämme kansalaistamishankkeita ja kysyä, miten luodaan vastakulttuurista kansalaisdiskurssia historiattomille ja individualisoiville kansalaiskäsitteille. Yksilöivä maailmankansalaispuhe on uusi normatiivinen vastaus kansalaiskasvatuksen perustelemiseksi. Yksilöllisyyttä korostava kansalaispuhe kuitenkin helposti mystifioi ja häivyttää yhteisöllistä ja yhteiskunnallista velvollisuutta sitoutua yksilöä suurempiin päämääriin. Näkyvien kollektiivisten valtarakenteiden hajoaminen on häivyttänyt kasvatuksessa tapahtuvan vallankäytön yksilöllisen valinnan retoriikan kautta, mikä kertoo kasvatuksen epäpolitisoitumisesta (Poulter 2017).

Osana didaktiikkaa ja opettajankoulutusta on mahdollista tukea opettajaopiskelijan oman katsomuksen tiedostamisen merkitystä ja positioitumista suhteessa muihin katsomuksiin siten, että hän työstää näitä osana ammatillista identiteettiään (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017). Opettajuuden ammatilliseen itsereflektioon tulisi kuulua uskomuksia, arvoja ja katsomuksia koskeva reflektio suhteessa niihin ontologisiin ja epistemologisiin käsitteisiin, joiden muodostaminen liittyy henkilökohtaiseen elämänhistoriaan (Rissanen, Kuusisto & Kuusisto 2016). Tällainen lähestymistapa opettajan professionaalisuuden tarkastelussa on helppo torjua liian henkilökohtaisena ja täten sulkea katsomuksiin liittyvä tarkastelu yksityiselämään kuuluvaksi asiaksi. Todellinen liberaali kasvatustieteellinen toiminta, joka on vapautta kriittisyyteen omia ajattelun taustaoletuksia kohtaan, joihin eittämättä henkilökohtainen katsomuksellinen reflektio kuuluu.

Biesta, Priestley ja Robinson (2015) argumentoivat, että uskomuksilla on tärkeä rooli opettajan työssä, mutta juopa opettajan omien uskomusten ja arvojen, toisaalta kasvatuksen laajempien institutionalisointien diskurssien ja kulttuurien välillä, on suuri. Heidän mukaan syy opettajan-

koulutuksen etäännyttämiseen älyllisesti laajemmasta opetuksen, koulun ja yhteiskunnan horisontista löytyy kasvatustieteen kyvyttömyydestä filosofisesti käsitellä kysymystä kasvatuksesta, sillä se keskittyy kasvatuksen välineelliseen puoleen (Biesta ym. 2015). Suomalaisen opettajankoulutuksen näkökulmasta arvioiden huoli on paikallaan, mikäli arvioidaan historiallisen, yhteiskunnallisen ja filosofisen aineksen marginalisoitumista kasvatustieteellisissä opinnoissa. Kasvatustieteessä ja opettajankoulutuksessa tulisi pysähtyä kasvatuksen historiattomuudesta koituvien seurauksien pohtimiseen ja kiinnittää huomio laajempiin yhteiskunnallisiin ja rakenteellisiin kysymyksiin, joiden varassa käsitykset reflektiivisestä opettajasta rakentuvat. (Rantala 2011.)

Katsomustietoisuuden lisäämistä ei tule pitää pelkästään opettajan yksilöllisenä ominaisuutena tai tehtävänä. Lanas ja Kelchtermans (2015) argumentoivat, että osana opettajuuden professionaalisuuden pohdintaa opettaja tarvitsee välineitä tunnistaa ja arvioida niitä laajempia rakenteita ja diskursseja, joiden puitteissa he itse subjektiivikoituvat ja toimivat. Opettajilla ei heidän mukaansa ole välineitä tunnistaa kasvatuksen ympärille kietoutuvia hienovaraisia ja normatiivisia, valtaan liittyviä prosesseja. Suomalainen opettajankoulutus korostaa opettajan itsereflektiota valossa, jossa ratkaisut kasvatuksen ongelmiin löytyvät vastuullisen opettajan toiminnasta. Sen sijaan koulua yhteiskunnallisena rakenteena reflektoidaan puutteellisesti.

*Katsomustietoinen kasvat*us on teoreettis-pedagoginen lähestymistapa, joka liittyy laajasti ymmärrettynä psykologis-empiirisesti painottuneen kasvatustieteellisen tiedonmuodostamisen, teorian ja käytäntöjen ajattelun haastamiseen. Maailman moninaisuus edellyttää valmiuksia kyseenalaistaa käsitys tiedosta, sen alkuperästä ja rakentumisesta sosiaalisessa todellisuudessa. Olennaista on myös haastaa hallitsevaan tiedonkäsitelyyn liittyvät asenteelliset toimintatavat ja ensisijaisuudet. Epistemologisen pluralismin hengessä tulee kysyä vaihtoehtoisten ajattelamisen, kysymisen, tietämisen, olemisen ja toimimisen muotojen mahdollisuutta kasvatustieteellisen tiedon perusasenteena.

Katsomuskasvat

us voi kompetensseja tärkeämpänä tavoitteena tukea transformatiivisen ajattelun kehittymistä, eli antaa välineitä ajatella toi-

sin. Katsomuskasvatuksen ja -opetuksen ajanmukainen metatason tehtävä on tuottaa katsomustietoista ajattelua. Toisaalta tulee huolehtia siitä, että opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelma-ajattelussa katsomustietoisuutta pidetään esillä oppiainedidaktiikkaa laajempana kasvatus-tieteellisenä kysymyksenä. Katsomustietoinen kasvatus pedagogisena ja intellektuaalisena lähestymistapana alkaa Nussbaumin (2000) esittämän narratiivisen imaginaation mukaisesti katsomuksellisten kysymysten pohdimisesta kasvattajan persoonallisessa viitekehyksessä. Oman position tiedostamisesta reflektio laajenee yhteiskunnan rakenteiden tasojen tarkasteleluun, ja tämän pohjalta pohdittuihin pedagogisiin ratkaisuihin.

Narratiivisen imaginaation kehittäminen on osa vastausta siihen, mihin kansalaisuuden individualisoituvien ja globalisoituvien määritelmien tulisi kiinnittyä. Nussbaum (2000) puolustaa jokaisen kansalaisen oikeutta pitää kiinni omasta uskonnollisesta ja katsomuksellisesta traditiosta, mutta usuttaa etsimään, mitä jaettua tai yhteistä etnisten, uskonnollisten, kielellisten, poliittisten tai historiallisten identiteettien taakse kätkeytyy. Hän muistuttaa, että partikulaariset identiteetit pohjaavat jaettuun inhimilliseen näkemykseen siitä, mitä *kansalaisena oleminen on*. (Nussbaum 2000, 60–61.) Yhteiskunnallisesti virittynyt katsomuskasvatus löytää tehtävänsä tästä Nussbaumin sanoittamasta suunnasta, jonka peruspilarina on kansalaisuuden oivaltaminen eettisenä suhteena toiseen. Katsomuskasvatuksen tehtävä on tuottaa jaettuja merkityksiä ja kokemuksia eri traditioiden näkökulmista, mutta myös selvittää näihin liittyviä ristiriitoja ja jännitteitä. Tämän lisäksi narratiivisen imaginaation inspiroima katsomuskasvatus näkee ydintehtäväkseen lapsen ja nuoren oman katsomuksen ja näkökulman selkeyttämisen ja haastamisen.

Artikkelin lopuksi on syytä tarkentaa, että katsomuskasvatusta ei tule kaventaa kansalaiskasvatuksen instrumentiksi. On riski, että liian voimakas yhteiskunnallinen painotus peittää katsomuskasvatuksen itsenäisen tehtävänalan. Kuten monessa muussakin oppiaineessa, myös katsomusopetuksessa heijastuu nykyään kompetenssi-perustainen tavoitteenasettelu ja näistä juontuva elinkeinoelämän intressejä vastaavien taitojen korostaminen (Miettinen 2019). Katsomuskasvatus ei ole pelkästään tiettyjen yhteiskunnallisten kykyjen edistämistä, vaan sillä on muita laa-

Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä

joja sivistyksellisiä, kulttuurisia ja spiritualiteettiin liittyviä tehtäviä, jotka tähtäävät ihmisoikeuksien ja uskonnonvapauksien hengen täysimittaiseen toteutumiseen. Eri katsomustraditioiden vastaukset kysymyksiin ihmisyydestä ansaitsevat aivan oman paikkansa niin varhaiskasvatuksen, koulun kuin opettajankoulutuksenkin osana. Erityisesti vähemmistökatsojien näkökulmien tunnistaminen ja esille nostaminen ovat tärkeitä harjaantumisessa ajattelullisten perspektiivien vaihtamiseen. Katsomuskasvatus voi parhaimmillaan toimia välineellistävän kansalaisdiskurssin kritikoijana ja luoda vastakulttuureja individualisoivan ja historiattoman ajattelun ohjaamille kansalaisuusmääritelmille.

Lähteet

- Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Andersson, B. 2007. Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Andreotti, V. 2010. Glimpses of a postcolonial and postcritical global citizenship education. Teoksessa G. Elliott, C. Fourali & S. Issler (toim.) *Education and social change: connecting local and global perspectives* London: Continuum, 238–250.
- Andreotti, V., Ahenakew, C. & Cooper, G. 2012. Equivocal knowing and elusive realities: imagining global citizenship otherwise. Teoksessa V. Andreotti & L. Souza (toim.) *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Routledge, 221–238.
- Aslan, E. & Hermansen, M. (toim.) 2015. *Citizenship education and Islam*. Vienna: Springer.
- Autio, T. 2017. Johdanto. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 17–60.
- Berger, P. L. 2014. *The many altars of modernity. Toward a paradigm for religion in a pluralist age*. Boston/Berlin: De Gruyter.
- Biesta, G. 2006. *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. 2015. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education: Research, Development and Policies* 50 (1), 75–87.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Casanova, J. 2011. Religion, secularization, and sacralization. Teoksessa V. Krech & M. Steinicke (toim.) *Dynamics in the history of religions between Asia and Europe. Encounters, notions and comparative perspectives*. Brill, 453–460.
- Casanova, J. 2018. The Karel Dobbelaere lecture: divergent global roads to secularization and religious pluralism. *Social Compass* 65 (2), 187–198.

- Ecclestone, K. & Brunila, K. 2015. Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society* 23 (4), 485–506. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>.
- Grundel, M. & Maliepaard, M. 2012. Knowing, understanding and practising democratic citizenship: an investigation of the role of religion among Muslim, Christian and non-religious adolescents. *Ethnic and Racial Studies* 35 (12), 2075–2096.
- Helsingin Sanomat 2019. Opetusministeri Li Andersson haluaa avata etopetuksen myös kirkkoon kuuluville. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006234197.html>. Luettu 10.9.2019.
- Holma, K. & Kontinen, T. 2015. The rocky road of growing into contemporary citizenship: Dewey, Gramsci, and the method of democracy. *Studier I Pædagogisk Filosofi* 4 (2), 24–37. <https://doi.org/10.7146/spf.v4i2.20250>.
- Ilman, R., Ketola, K., Latvio, R. & Sohlberg, J. 2017. Johdanto. Teoksessa R. Ilman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.) *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisu* 48. Kirkon tutkimuskeskus, 7–11.
- Jackson, R. 2010. Religious diversity and education for democratic citizenship: the contribution of the Council of Europe. Teoksessa K. Engerbretson, M. de Souza, G. Durka & L. Gearon (toim.) *International handbook of inter-religious education*, Vol. 4. Chicago: Springer, 1121–1151.
- Kallioniemi, A. & Ubani, M. 2012. Uskonnon ainedidaktiikka tieteenalana ja tutkimusalana. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Suomen kasvatus-tieteellinen seura*, 195–216.
- King, R. 2009. Philosophy of religion as border control: globalization and the decolonization of the "Love of Wisdom" (Philosophia). Teoksessa P. Bilimoria & A.B. Irvine (toim.) *Postcolonial philosophy of religion*. New York: Springer, 35–53.
- Kooij, J. C. (van der), Ruyter, D. J. (de) & Miedema, S. 2013. 'Worldview': the meaning of the concept and the impact on religious education. *Religious Education* 108 (2), 210–228.
- Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. 2016. Finnish youths' views on religious and worldview membership and belonging. *Journal of Religious Education*, 64 (2), 87–99. <https://doi.org/10.1007/s40839-017-0032-x>.

- Lanas, M. & Kelchtermans, G. 2015. "This has more to do with who I am than with my skills" – students teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teacher and Teacher education* 47, 22–29.
- Maldonado-Torres, N. 2004. The topology of being and the geopolitics of knowledge. *Modernity, empire, coloniality* 1. *CITY* 8 (1), 29–56. <https://doi.org/10.1080/1360481042000199787>.
- Miedema, S. & Bertram-Troost, G. 2008. Democratic citizenship and religious education: challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education* 30 (2), 123–132, <https://doi.org/10.1080/01416200701830970>.
- Miettinen, R. 2019. 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen uudistajana. *Kasvatus* 50 (3), 203–215.
- Mignolo, W. D. 2010. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture and Society* 26 (7–8), 159–181.
- Mills, C. W. 1970 [1959]. *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Naugle, D. K. 2002. *Worldview. The history of a concept*. Cambridge: Eerdmans.
- Niemelä, S. 2008. *Sivistystyö*. Helsinki: Maaseudun Sivistysliitto, Työväen Sivistysliitto, Kansan Sivistystyön liitto, Kansallinen Sivistysliitto, Svenska Studiecentralen, Vihreä Sivistys- ja Opintokeskus.
- Nussbaum, M. C. 2000. *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge & London: Harvard.
- Opetushallitus 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 14.3.2018.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet*. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 3.3.2018.
- Opetushallitus 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf. Luettu 2.2.2019.
- Pashby, K. 2008. Demands on and of citizenship and schooling: “belonging” and “diversity” in the global imperative. *Brock Education* 17, 1–21.
- Pauha, T. 2018. *Religious and national identities among young Muslims in Finland: a view from the social constructionist social psychology of religion*. Helsinki: University of Helsinki.

- Pew Research Centre 2015. The future of world religions: population growth projections, 2010–2050. Washington: Pew Research Centre, The Pew Forum on Religion & Public Life. <http://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projections-2010-2050/>. Luettu 2.2.2019.
- Poulter, S. 2013a. Uskonto julkisessa tilassa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus* 44 (22), 162–176.
- Poulter, S. 2013b. Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Akateeminen väitöskirja. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 5. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Poulter, S. 2017. From citizenship of God’s kingdom to liberal individualism? A critical historical analysis of Finnish religious education. *British Journal of Religious Education* 39 (2), 187–206. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1110113>.
- Poulter, S., Riitaoja, A-L. & Kuusisto, A. 2015. Thinking multicultural education ‘otherwise’ – from a secularist construction towards a plurality of epistemologies and worldviews. *Globalization, Societies, Education* 14 (1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.989964>.
- Poulter, S., Rissanen, I. & Ubani, M. 2019. Discussion. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen & S. Poulter (toim.) *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism: religion in Finnish public education. Religious Diversity and Education in Europe*, 40. Münster: Waxmann, 217–227.
- Rantala, J. 2011. Yhteiskunnallisen orientaation tärkeydestä yliopisto-opinnoissa. *Kasvatus & Aika* 1 (5), 3–5. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68353>. Luettu 14.3.2018.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Julkaisut 16. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: tutkimus opetus-suunnitelmista ja kahden helsinkiläiskoulun arjesta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 346. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. 2016. Developing teachers' intercultural sensitivity: case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 59, 446–456. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.018>.
- Salmenkivi, E. 2007. Elämänkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 83–100.
- Salminen, J. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Selcuk, M. & Valk, J. 2012. Knowing self and others: a worldview model for religious education in Turkey. *Religious Education* 107 (5), 443–454.
- Sorsa, L. 2016. *Kirkkona valtiossa. Katsaus Suomen evankelis-luterilaisen kirkon valtiosuhteen edellytyksiin ja uudistuspaineesiin*. Kirkon tutkimuskeskus. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 41. [http://sakasti.evl.fi/julkaisut.nsf/097E1791EA9D20EBC2257E2E0012D577/\\$FILE/verkkojulkaisu41.pdf](http://sakasti.evl.fi/julkaisut.nsf/097E1791EA9D20EBC2257E2E0012D577/$FILE/verkkojulkaisu41.pdf). Luettu 19.11.2018.
- Sorsa, L. 2018. *Uskonnolliset tavat ja julkinen tila Suomessa*. Kirkon tutkimuskeskus. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 55. http://sakasti.evl.fi/julkaisut.nsf/43A7EEF29E2743E6C225822100301852/%24FILE/Uskonnolliset%20tavat%20ja%20julkinen%20tila%20Suomessa_55.pdf. Luettu 2.12.2018.
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tilastokeskus 2016. *Väestörakenne 2016*. https://www.stat.fi/til/vaerak/2016/01/vaerak_2016_01_2017-09-22_fi.pdf. Luettu 3.6.2018.
- Ubani, M. 2013. *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Varhaiskasvatustilasto (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Luettu 4.5.2019.
- Vartia, S. & Kuusisto, A. 2017. *Katsomustietoisuus varhaiskasvattajan ammatillisuuden ytimessä*. Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sandén, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.) *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. Helsinki: Lasten Keskus, 130–161.

Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä

- Värri, V-M. 2004. Transsendentin merkitys kasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Tampere: Tampere University Press, 15–25. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6215-7>.
- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2016. Encountering worldviews: pupil perspectives on integrated worldview education in a Finnish secondary school context. *Religion & Education* 43 (2), 208–229. <https://doi.org/10.1080/15507394.2015.1128311>.

Osa IV
Korkeakoulupolitiikka muutoksessa

Kiihdyttävä yliopisto

Kristiina Brunila

KOULUTUS ON TALOUDELLISTEN intressien ja kamppailujen kohde. Yliopistoissa työskentelevien odotetaan toimivan ketterästi tiedon tuottajina samalla kun koko persoonaa kykyineen ja tunteineen valjastetaan tiedon tuotantoon. Artikkelin fokus on korkeakoulutusta ja erityisesti yliopistoja koskevassa uusliberalistisessa hallinnassa, jonka poliittiset imperatiivit puhuttelevat yliopistossa toimivia tutkija-opettajia laajemmalle elämänpiiriin ulottuen. Kyseinen hallinta sekä säätelee että mahdollistaa tutkija-opettajien liikkumavaraa ja samalla suhdetta itseän, toisiin, tietoon ja tietämiseen, siihen, millä ehdoilla tutkija-opettajan on mahdollista tietää ja toimia sekä olla ja toimia suhteessa muihin. Artikkelissa kyseistä laajemmalle elämänpiiriin ulottuvaa puhuttelevuutta tarkastellaan affektiivisuuden avulla kysymällä, millä tavalla ja millaisin seurauksin yliopistossa toimivat tutkija-opettajat asetetaan ja asetuvat kyseisen hallinnan puhuttelemiksi.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 349–376.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Johdanto

Käsillä oleva *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* -teos ottaa kantaa laajempiin korkeakoululaitosta ja koulutuspolitiikkaa koskeviin kysymyksiin ja siihen, mikä ja kenen tieto on kulloinkin tärkeää ja kuulluksi tulevaa. Tämä artikkeli tuo esille, että tieto samoin kuin tietoa tuottava tutkijuus ja opettajuus ovat liikkumavaraltaan kapenemassa ja siirtymässä yliopistokontekstissa etukäteen määritellyiksi ja laskelmoiduiksi performansseiksi ja mihin johtaneita olosuhteita ja sen seurauksia tarkastellaan yliopistossa työskentelevien tutkija-opettajien ja heitä puhuttelevan uusliberalistisen ja affektiivisen hallinnan näkökulmasta.

Yliopistoja koskeva hallinta voidaan ymmärtää poliittisena valtaan kytkeytyvänä ja vakiintuneena toiminnan ohjaamisena, valtana, joka toistuu ja toistuessaan vakiintuu. Hallinnan näkökulmasta yliopistoja koskevien viime vuosikymmenten mittavien reformien myötä voidaan puhua siirtymisestä uusliberalistiseen hallintaan. Akateeminen tietoisuus uusliberalistisesta hallinnasta on maailmalla laajaa, vaikkakin siihen liittyvän tutkimuksen moniulotteisuuden takia sitä on jossain määrin vaikea tarkastella kokoavasti ja refleksiivisesti. Samaa mieltä luultavasti ollaan siitä, että uusliberalistinen hallinta on ylikansallista ja se on muuttanut julkishallinnon organisoitumista sekoittamalla yksityistä ja julkista sektoria ja suosimalla edellistä jälkimmäisen kustannuksella.

Myös korkeakoulutuksen ja yliopistojen osalta on tunnistettu uusliberalistisen hallinnan toimintaa. Tiedämme kuitenkin edelleen varsin vähän siitä, miten uusliberalistinen hallinta yliopistoissa konkreettisesti toimii ja miten se tutkija-opettajia samoin kuin akateemisia tietojärjestelmiä asemoi. Tässä artikkelissa kysytään, miten hallinta tutkija-opettajia puhuttelee ja millä tavalla ja millaisin seurauksin yliopistossa toimivat tutkija-opettajat asetetaan ja asettuvat itse kyseisen uusliberalistisen hallinnan puhuttelun kautta sen toteuttajiksi ja mitä affektiivinen tulokulma tähän tarkasteluun tuo.

Artikkeli pohjaa kirjoittajan aihepiiristä aiemmin kollegoiden ja tutkimusryhmän kanssa toteutettuihin tutkimuksiin liittyen korkeakoulupolitiikkaan ja yliopistoihin sekä tutkijuutta, opettajuutta ja tietojärjestelmiä

koskeviin muutoksiin, joita he ovat tarkastelleet muun muassa affektii-visuuden, uusliberalismin, managerialismin, akateemisen kapitalismin ja tietokykykapitalismin näkökulmista (esim. Brunila & Hannukainen 2017; Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015; Brunila & Valero 2017; Valero, Jorgensen & Brunila 2018). Artikkelilla kirjoittaja haluaa samalla herättää keskustelua koulutuksen ja siihen liittyvän ihmisenäkemyksen perustavanlaatuisesta muutoksesta.

Kiihdyttävä yliopisto

Yliopistoa koskevat uusliberalistisen hallinnan mukaiset reformit ovat vielä pohjoismaissa nähty jossain määrin uusina (esim. Aamodt & Kyvik 2005). Juhlapuheissa koulutuksen mallimaanakin pidetyssä Suomessa korkeakoulutusta saatetaan edelleen ajatella demokratian ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoajana. Suomea koskevissa koulutuksen mallimaa-puheissa tyypillistä on ollut, että koulutusta koskevat pyrkimykset on otettu helposti annettuina ja ikään kuin suoraviivaisen kehityksen tuloksina (Tervasmäki & Tomperi 2018). Mallimaapuhe on estänyt näkemästä sitä, millaisten jatkuvien kamppailujen ja neuvottelujen kohde koulutus on Suomessa ollut ja tulevaisuudessa tulee luultavasti entistä enemmän olemaan.

Suomessa koulutusjärjestelmä on ollut mittavien reformien kohteena varsinkin viimeisen pääministeri Sipilän johtaman hallituksen aikana. Poliittista ohjausta on perusteltu uusliberalistisessa hengessä kansallisella kilpailukyvyllä, tehokkuudella ja tuottavuudella. Yliopistoihin poliittinen ohjaus on 'rakenteellisen kehittämisen' nimissä kohdistanut mittavia muutoksia korostamalla yhteistyötä elinkeinoelämän kanssa, innovaatioita, tulosarvioinnin indikaattoreita, profilointia, kaupallistamista sekä koulutusvientä. Samalla yliopistojen perusrahoitusta on leikattu, ja rahoitusta on uudelleenohjattu elinkeinoelämää myötäileviin profiloituihin kärkihankkeisiin, digitalisaatioon ja lippulainvoihin. Opetusministeri on lähettänyt avoimia patistamiskirjeitä korkeakouluille ja muistuttanut globaalien kilpailun kiristymisestä.

Edellä kuvattu on esimerkki uusliberalistisesta hallinnasta, joka on jo jonkin aikaa tuonut yliopistoihin kilpailua sekä markkinalähtöistä ja managerialistista ohjausta samoin kuin yrittäjämäisyyttä, tehokkuutta ja suorituskeskeisyyttä (Brunila & Hannukainen 2017; Davies & Bansel 2010; Gill 2009; 2012; Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2014; Petersen & Davies 2010). Kyseistä hallintaa voi ymmärtää myös tietokapitalismina ja tietokyykykapitalismina, joka korostaa koulutuksen merkitystä taloudellisesta näkökulmasta ja kohdistaa koulutusjärjestelmään taloustalkoohenkisempiä odotuksia ja vaatimuksia (Brunila ym. 2017; Brunila, Onnismaa & Pasanen 2016; Vähämäki 2005). Yliopistokontekstissa tietokyykykapitalismille on oleellista tiedon, merkityksen ja vuorovaikutuksen yleiset edellytykset, tutkija-opettajat muovailtavissa olevina entiteetteinä, joilla on kyky tuottaa ja luoda tietoa (tietää) samoin kuin kyky ja taipumus sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tietokyykykapitalismissa on olennaista näiden kykyjen haltuunotto niitä formalisoimalla ja teknistämällä, irrottamalla niitä erityisistä kantajistaan, ihmisyksilöistä kokemuksineen ja historioineen (Vähämäki 2005; ks. myös Hannukainen 2017). Yliopistossa toimivien tutkija-opettajien osalta kyse on affektiivisesti hallitusta prosessista, jossa kohteena eivät enää ole ”tiedonvälittäjät”, vaan tietokyyvyt, tunteet, vuorovaikutuskyyvyt ja edellisten teknistyminen, affektiivinen uustaylorilaisuuden periaattein toimiminen. Suomessa yliopistoissa toimivat tutkija-opettajat ovat sekä omissa tiedeyhteisöissään että julkisuudessa reagoineet reformeihin kriittisesti, millä ei kuitenkaan ole näyttänyt olevan merkittävää vaikutusta (ks. Jakonen & Tiili 2011). Yliopistoja koskevia reformeja on toteutettu samaan aikaan pohjoismaista hyvinvointivaltiota koskevien uusliberalististen kilpailua ja taloudellistumista edistävien reformien kanssa (ks. Moisio & Leppänen 2007; Niemelä & Saarinen 2012).

Uusliberalismi ei ole uusi ilmiö. Se on hakenut erilaisia muotoja eri tilanteissa eri tavoin. Uusliberalismin käsitteen käyttöä on myös perustellusti kritisoitu, koska sen nimiin on melko huoletta heitelty varsin monenlaisia ongelmia. Tässä artikkelissa käsitteen käyttö on ollut tietoinen valinta, koska uusliberalismi liittyy oleellisesti niihin reformeihin, jotka ovat vaikuttaneet artikkelissa tarkasteltavaan tilanteeseen. Toinen artikkelissa

esiintyvä uusliberalismiin läheisesti liittyvä termi on managerialismi, joka toteuttaa ja vie käytäntöön uusliberalismin mukaisia oppeja.

Filosofi Michel Foucault on väittänyt, että liberalismien kriisi tarjosi mahdollisuuden uusliberalismin synnylle ja homo economicus -ihmiselle, jolla on jatkuva huoli taloudesta ja pääoman kerryttämisestä. Homo economicus on perusluonteeltaan itsekäs ja omaksunut ihmisten välisen kilpailun luonnollisena olotilana. Poliitiikan tutkija Wendy Brown (2015) on analysoinut uusliberalistista mentaliteettia rationaliteettina, hallintana, jonka kohde homo economicus on. Brown kirjoittaa:

... homo economicus is made, not born, and operates in a context replete with risk, contingency, and potentially violent changes, from burst bubbles and capital or currency meltdowns to wholesale industry dissolution (Brown 2015, 83).

Brunila ja Rossi (2017) ovat tuoneet toisessa yhteydessä esille, että uusliberalistinen hallinta ja sen homo economicus edustavat spesifiä ja normatiivista ajatusta ihmisyydestä, jonka on aiemmissa yhteyksissä osoitettu tarkoittavan etuoikeutettua, valkoista, yrittäjähenkistä, maskuliinista ja länsimaista toimijaa, toisin sanoen uusliberalistista kyvykästä tai ableistista ihmisyyttä. Homo economicus toimii sujuvasti uudentyypisessä moraalisisessa ympäristössä, jossa kaikki arvioidaan ja uudelleensijoitetaan markkinoille. Arviointi ja sijoittaminen edellyttävät hallintaa, koska on epävakaata olla monin tavoin, eri tarkoitusten ja eri tekijöiden kannalta arvioitavana (Ball 2001).

Homo economicus kapeuttaa ja samalla prekarisoi ihmiselämää, minä filosofi Judith Butler näkee vaikuttavan psyykkiseen todellisuuteen sekä korostuneeseen kokemukseen kertakäyttöisyydestä ja korvattavuudesta (Butler 2015, 15). Kertakäyttöisyys ja korvattavuus linkittyvät uusliberalismin vaalimaan itsevastuullisuuteen, kilpailullisuuteen ja arviointimatriisiin, joka arvottaa ja määrittää ihmiselämää taloustalkoohenkisyys ja taloudellisin painotuksin.

Vaikka uusliberalistisesta hallinnasta on varsin runsaasti tutkimusta, on yllättävää, miten vähän kriittistä tarkastelua on siitä, millä tavalla yliopistossa työskentelevät tutkija-opettajat ovat itse omalla toiminnallaan

uusliberalistiseen hallintaan sidoksissa. Tässä artikkelissa tuodaan esille, miten uusliberalistinen hallinta toimii tuottamalla mahdollisuudet sille, millaisia subjekteja yliopistossa toimivista tutkija-opettajista tulee. Soveltamalla Butlerin ja Foucault'n ajattelua, kirjoittaja on kehittänyt yhdessä kollegoiden kanssa (Brunila & Valero 2017; Valero ym. 2018) affektiivisen subjektivaation käsitteen niiden prosessien tarkasteluun, joissa ihmiset taivutellaan toimimaan uusliberalistisen hallinnan muokkaamissa olosuhteissa. Affektiivisen subjektivaation voi ymmärtää seurauksena uusliberalistiselle yliopistojen puhuttelevalle hallinnalle, joka rakentaa tuottavasti ja tehokkaasti taloudellistuvissa olosuhteissa toimivia ja hallintaan suostuvaisia ja samalla kalliin hinnan siitä maksavia subjektiviteetteja. Kun uusliberalistinen hallinta ulottuu laajemmalle akateemiseen elämänpiiriin, prekaarisuus laajenee yksilökeskeisten suoritusten korostamisen kautta kasvavana epävarmuutena. Uusliberalistinen hallinta korostaakin epävarmuuden lisäksi epävakautta, keskeneräisyyttä, eristäytymistä ja ahdistusta samoin kuin ajatusta siitä, että jokainen on ikuisesti puutteellinen, keskeneräinen ja milloin tahansa korvattavissa (Berlant 2011; Brunila 2016; Butler 2015), minkä voi ymmärtää tuottavassa mielessä muokkaamassa edelliseen taipuvia subjektiviteetteja.

Affektiivinen subjektivaatio auttaa tuomaan esille, että uusliberalismi ei ole vain toimijoista erillään oleva ulkoinen voima, joka vaikuttaa sieltä täältä yliopistoihin ja niiden organisoitumiseen. Käsitteen avulla voidaan ilmentää sen kietoutumista kaikkeen yliopiston toimintaan, vuorovaikutukseen, suhteisiin ja tunteisiin samoin kuin siihen, miten tutkijat ja yhteisöt toimivat jatkuvien affektiivisten ambivalenssien, kuten yhtäältä ahdistuksen ja riittämättömyyden ja toisaalta optimismin, opportunistin ja itsen kehittämisen välimaastossa. Juuri tässä affektiivisten ambivalenssien vuorovaikutuksessa mahdollistuvat subjektiviteetit, joista artikkeli on kiinnostunut. Kyseiset ambivalenssit kertovat subjektista, joka uusliberalistisen hallinnan myötä muotoutuu entistä monimutkaisemmista paradoksaalisuuksista, kuten samanaikaisesta vapaudesta ja valintojen tekemisestä sekä keskeneräisyydestä ja epätäydellisyydestä.

Affektiivisen subjektivaation ohella toinen keskeinen käsite artikkelissa on julkinen salaisuus (IPC 2014; ks. myös Gill 2009), jolla viitataan

yliopistossa läsnä oleviin tabuihin, joita kukaan ei mainitse mutta jotka ovat kuitenkin jossain määrin tuttuja kaikille. Uusliberalistisen hallinnan toistuvasti haavoittama subjekti ei ole avoimesti sellaisena sanallistettu vaan ennemminkin salaisuus, joka tunnustetaan mutta jota ei tunnusteta. Julkisen tunnustamisen sijaan ongelmat henkilöityvät ja niistä tulee yksilöiden henkilökohtaisten vajavaisuuksien merkitsijöitä; yksittäisten selviytymiskamppailussa pärjäämättömien henkilöiden vahvuuksien puutetta. Henkilöityminen puolestaan auttaa ymmärtämään julkisuudessa useasti esiin nostettuja yliopiston henkilökunnan ja opiskelijoiden kokemia mielen-terveysongelmia, ahdistusta ja stressiä, mitä pääsääntöisesti selitetään ja ymmärretään psyko- ja terapiakulttuurista nousevan tiedon avulla yksilöön kiinnittyvinä ominaisuuksina sen sijaan, että niitä tarkasteltaisiin yhteiskunnallisina ongelmina (Brunila ym. 2019).

Affektiivinen subjektivaatio kysyy toimiakseen julkisia salaisuuksia, jotta siihen liittyvä valta voi toistua ja toistuessaan vakiintua ja muuttua hallinnaksi. Valta toimii tehokkaimmin niin kauan kuin se piiloutuu ja minkä takia julkiset salaisuudet ovat jotain sellaista, mitä tämän artikkelin avulla tunnustetaan ja tunnustetaan. Affektiivinen subjektivaatio on myös itsessään julkinen salaisuus, jotain sellaista, jonka olemassaolo jossain määrin tunnustetaan, mutta jonka läsnäoloa ja toimintaa ei kuitenkaan tutkija-opettajien kesken tai ylipäätään yliopiston organisoinnissa tunnusteta ja sanallisteta.

Affektiivista tulokulmaa hyödyntämällä artikkelissa tuodaan esille, että taloudellistumisella on myös osin tunnustamattomia ja tunnustamattomia seurauksia tutkija-opettajien toiminnan ja subjektiviteetin kannalta. Seuraukset voivat näyttäytyä jatkuvina ja samaan aikaan läsnä olevina affektiivisina ambivalensseina, kuten epävarmuutena, ahdistuksena, pelkona, syyllisyytenä ja huolena tai ilona, ylpeytenä, innostuksena ja tyydytyksenä hallinnan oikein taitamisesta. Kyseinen affektiivinen ambivalenssi voi tutkija-opettajien näkökulmasta tarkoittaa samanaikaisia paradoksaalisuuksia, joissa yhtäältä saatetaan kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä ja toisaalta pyritään tuottamaan sitä, mitä kuuluukin tuottaa, ja mikä voi puolestaan näyttäytyä opportunistina, kuten toiminnan ajatteleminen pelinä ja pelin pelaamisena, laskelmoituina vuorovaikutussuh-

teina, kilpailijan, uhkan ja erilaisen pois kentältä pelaamisena tai muuna taktikoimisena ja laskelmointina.

Suurin ongelma julkisiin salaisuuksiin liittyen on, että sellaisina ne toimivat ohjaamalla kriittisen ja arvostelevan katseen tutkija-opettajiin itseensä, ja jotka käyvät näin helpommin itsensä kimppuun. Näin laajemmat ongelmat näyttäytyvät ominaisuuksina, kuten henkilökohtaisina puutteina ja vajavaisuuksina. Kyseistä yksilön vastuulle kasautuvaa painetta vahvistaa osaltaan uusliberalismin myötä psyko- ja terapiakulttuurin käytännöistä nousevien tietojärjestelmien ja ihmisenäkemyksen vahvistuminen (Brunila ym. 2019; Foster 2016; Isin 2004; Parker 2015; Wright 2011). Uusliberalismi yhdessä psyko- ja terapiakulttuurista kumpuavan tiedon kanssa muodostaa kehän, joka rakentaa haavoittuvaa ja omista vajavaisuuksistaan tietoista ja samalla kilpailevaa yksilöä, joka on samanaikaisesti tuottava ja kilpailukykyinen sekä taipuvainen kääntymään itseen ja löytämään itsestään niin uusliberalistisen hallinnan tuottamat ongelmat kuin niiden ratkaisutkin.

Kirjoittaja on tutkimusryhmänsä kanssa tarkastellut kyseistä psyko- ja terapiakulttuurin vauhdittamaa sisäänpäin kääntymistä koskevaa yhteiskunnallista tilannetta poikkisektoraalisen politiikan ja koulutusjärjestelmän toiminnan näkökulmista ja käyttämällä psyko- ja terapiakulttuuria ja uusliberalistista eetosta yhdistävää haavoittuvuuden eetoskäsitettä. Tutkimusryhmä on tuonut esille, että haavoittuvuuden eetos läpäisee myös koulutusjärjestelmää samalla kun haavoittuvuudesta on tullut hallinnan ja kontrolloinnin tapa (esim. Brunila ym. 2019; ks. myös Brown 2015; Brown, Ecclestone & Emmel 2017). Kyseisessä hallinnassa korostuu psyko- ja terapiakulttuurista nouseva tieto, jolla tarkoitetaan kasvatuksessa ja koulutuksessa vahvan aseman saanutta psykologiaa, psykiatriaa, psykoterapiaa ja erilaisia psyko- ja terapiakulttuurista nousevia teknologioita, kuten self-helpiä/itseapua, onnellisuusvalmennusta, positiivista psykologiaa ja pedagogiikkaa, mielenvalmennusta, tietoisuustaitoja, diagnostisia käytäntöjä, vahvuusperustaista kasvatusta, tunnetaitoja ja tunnepedagogiikkaa. Kyseisen tiedon avulla yhteiskunnalliset ja sosiaaliset ongelmat ovat alkaneet näyttäytyä yksilön henkilökohtaisina ominaisuuksina, mielentilaan liittyvinä ongelmina, vikoina, puutteina ja vajavaisuuksina.

Tutkimusryhmä on edellisen ohella osoittanut haavoittuvuuden eetoksen toimivan markkinakelpoisuutta ja kilpailukykyä korostavan uusliberalistisen hallinnan kanssa yhdessä, koska molemmat jakavat samantyyppisen ihmisyuden ideaalin autonomisena ja rationaalisena toimijana.

Haavoittuvuudesta näyttää tulevan yhä useammalle tarjolla oleva subjektiiviteetti samalla kun valta on vakiintuneiden instituutioiden rapautumisen myötä muuttunut verkostomaiseksi, hajanaisemmaksi ja epämääräisemmäksi, ajasta ja paikasta irralliseksi kontrolliksi. Sinällään Foucault'n valta-analytiikassa ja valtiollisena kurivaltana nähty vallan strategia ei ole kadonnut, mutta se on levinnyt laajemmalle elämänpiiriin. Laajemmalle levinnyttä valtaa on puolestaan käsitteellistetty kontrollivaltana, joka kohdistuu yksilöihin ja ylipäätään elämän mahdollisuuksiin.

Kontrollivallan myötä yksilön oletettua persoonallisuutta rakennetaan etukäteen määritellystä lähtötilanteesta, jossa ongelma tunnistetaan ja tunnustetaan kiinnittämällä ongelma yksilöön. Edellistä voisi ajatella hallinnan koulukunnan teoreetikkoja Milleriä ja Rosea mukailleen esimerkiksi epäsuorista mekanismeista, jotka linjaavat taloudellisen, yhteiskunnallisen ja henkilökohtaisen toiminnan yhdensuuntaiseksi poliittisten päämäärien kanssa (Miller & Rose 2010). Vajavaisuuksiin ja puutteisiin psyko- ja terapiakulttuurin tietojärjestelmän mukaisella tavalla vastaamisen jälkeen ongelmista ikään kuin irrottaudutaan kohti taloustalkoohenkisempää, rajatompaa ja tilattompaa olemista ja tekemistä. Kontrollivallan myötä koulutuksesta, opetuksesta ja tutkimuksesta tulee vähitellen teknisempää taloudesta kumpuavien ongelmien ratkaisemista. Kontrollivallan myötä ei enää tavoitella ymmärryksen syvenemistä tai laajempien yhteiskunnallisten, moraalisten ja eettisten lähtökohtien perään kysymistä. Näin voidaan ymmärtää myös se, että kasvatuksessa ja koulutuksessa on tullut suosituksi vahvistaa oikeanlaisia mielialoja, tunteita, odotuksia, olemista ja tekemistä, asennetta sekä kykyjen ja kompetenssien kokonaisuutta.

Tutkimusaineisto ja lähestymistapa

Artikkelin aineistona hyödynnetään vuosien 2016 ja 2017 välisenä aikana Brunilan ja Valeron yhdessä ja kirjoittajan itsenäisesti tuottamia ns. fiktiivisiä tarinoita yliopistossa toimivien tutkija-opettajien kokemuksista. Aineistosta on tätä ennen julkaistu kaksi tieteellistä artikkelia. Ajatus fiktiivisistä tarinoista lähti rakentumaan tilanteessa, jossa artikkelin kirjoittaja halusi kollegan kanssa sanallistaa sekä heidän itsensä että muiden yliopistossa toimivien kollegoiden kokemuksia ja useassa eri yhteyksissä esiin tuotuja tilanteita, joista saatettiin puhua lähinnä luottamuksellisesti ja epävirallisesti. Keskusteluissa kollegoiden kanssa omissa yliopistoissa samoin kuin eri puolilla maailmaa erilaisissa akateemisissa yhteyksissä tuli jatkuvasti esiin tarinoita, jotka kuulostivat joskus lähes epätodellisilta ja vaikeilta uskoa todeksi. Tarinat olivat kuitenkin samanaikaisesti tunnistettavia ja siinä mielessä todellisia.

Tutkijat päättivät lähteä keräämään kyseisiä tarinoita. He lähettivät 30 yliopistossa toimivalle tutkija-opettajalle viestin, jossa he kertoivat mistä olivat kiinnostuneita ja pyysivät samalla vastaanottajia lähettämään heille esimerkkejä tarinoiden muodossa siitä, millaista on työskennellä tutkija-opettajina yliopistossa. Viestissä myös kerrottiin, miten kokemuksia tullaan tarkastelemaan fiktiivisinä tarinoina. Kyseisen viestin saaneet kollegat olivat nais- ja miesoletettuja, akateemisen uran eri vaiheissa olevia, post doc -tutkijoita, lehtoreita ja professoreita. Tämän pohjalta tutkijat muokkasivat ja yhdistelivät saatuja tarinoita. Artikkelin kirjoittaja jatkoi tämän jälkeen itsenäisesti tiedusteluja vuoden 2017 aikana ja sai kaiken kaikkiaan 10 vastausta kollegoilta suomalaisista yliopistoista. Samalla hän kirjoitti ylös eri yhteyksissä kuulemiaan kokemuksia yliopistossa toimivilta tutkija-opettajilta.

Tässä artikkelissa on hyödynnetty kyseistä aineistoa samoin kuin fiktiivistä narratiivista lähestymistapaa. Lähestymistapa auttaa avaamaan uusliberalistisen hallinnan tuottamaan affektiiviseen subjektivaatioon liittyviä julkisia salaisuuksia yliopistossa ja erityisesti tutkija-opettajien subjektiviteetin muokkaajana. Fiktiivistä narratiivista lähestymistapaa kehittäneen Peter Cloughin (2002) mukaan fiktionaalisen tarinan legitimi-teetti tulee siitä, että tarinoissa kuvatut tapahtumat ovat tunnistettavissa

niiden kesken, jotka ovat niissä jollain tavalla osallisia. Fiktiivisen tarinan hyödyntäminen mahdollistaa tuoda tarkasteluun tapahtumia, jotka ovat tuttuja ja todennäköisiä, mutta eivät aina aiemmin sanallistettuja.

Toisin sanoen samalla kun tutkija pitää kiinni todellisuudesta, fiktiivinen lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuden päästä syvemmälle affektiivisen subjektivaation intensiteetteihin samoin kuin niihin liittyviin erilaisiin tulkintoihin ja todellisuuksiin. Fiktionaaliset tarinat tutkimusaineistona voidaankin ymmärtää osittaisina, keskeneräisinä ja uudelleen kertomisen ja muistelun mahdollistajina (Jackson & Mazzei 2009). Lähestymistapa myös haastaa positivistisen tiedon ja pyrkimyksen lopulliseen selvyyteen absoluuttisesta ja objektiivisesta todellisuudesta samoin kuin tutkijan mahdollisuudesta päästä problematisoimatta osaksi kyseistä todellisuutta.

NUMEROVALTA

Numerot puhuvat

Se kaikki on pystyttävä näyttämään numeroina. Ei sillä ole väliä, mitä minä kirjoitan julkaisuihin tai mihin saan rahoituksen tai mitä opetan. Ei sitä kukaan kysy. Numerot puhuvat.

Tiedän kyllä, mitä meiltä väitöskirjan tekijöiltä odotetaan. Artikkeleita nopeaan tahtiin. Ei meillä ole täällä muuta merkitystä. Tulos tai ulos.

Vähän vielä lisää

Kehityskeskustelu

Siiis ihan hyvään suuntaan tässä mennään koko ajan. Lisää voisi kuitenkin vielä vähän tuottaa. Vähän lisää rahoitusta, ehkä vielä muutama ohjattu väitöskirja. Kuinka korkea se viittausindeksi olikaan? Voisimme luoda sinulle kaavan, jonka mukaan viittausindeksiäsi vuosittain seurataan.

Näppärä taulukko ja nouseva käyrä

Kehityskeskustelu

Listaisitko tähän vielä kuinka monta artikkelia sinulla on ja kuinka monta niistä on jufo-luokiteltua. Tee vaikka sellainen näppärä taulukko, josta näkyy kaikki helposti yhdellä vilkaisulla. Sitten näyttää hyvältä kun on jyrkästi nouseva käyrä.

Päisitkö listalle?

Lähettäjä: Hallinto <hallinto@yliopisto.fi>

Päivämäärä: Torstai 22.6 klo 09:04

Vastaanottaja: tutkija <tutkija@yliopisto.fi>

Aihe: Tiedekunnan tulos ja julkaisut

Hei

Tässä on nyt vain tälle kokoonpanolle tiedoksi listattuna tiedekunnan eniten julkaisevat tutkijat ja julkaisujen määrä. Lista on tarkoitettu seuraavaan johtoryhmän kokoukseen keskusteluun ja johdon tueksi.

[Mitä ihmettä, tällaisia listoja. Keitä siellä on? Ei voi olla totta, miten tuokin voi olla, sehän pistää nimensä muiden kirjoittamiin juttuihin. Ja tuo, josta puhutaan, että se suuretelee aineiston määriä ja tuo, eikä ne edes ole jufo-luokiteltuja. Eli kunhan on nimi mahdollisimman monessa paperissa. En ole koko listalla, mitähän siitä seuraa kun on tämä määräaikauskin. No ehkä voisin koettaa käyträä muutaman lomapäiväni siihen, että kirjoitan sen yhden keskeneräisen valmiiksi ja laitan lehteen. Ei se kyllä vielä ole ihan niin hyvä, mutta on ainakin ehkä sitten arvioitavana.]

Se kasvattaa indeksiä

Hyvä, että olet alkanut kirjoittaa yhdessä muiden tutkijoiden kanssa. Kyllä se on huomattu ja se on hieno asia. Se kasvattaa indeksiä.

En ole numerosarja

Pysyttelen sivussa ja seuraan tilannetta. En suostu olemaan numerosarja. Se tarkoittaa tietysti sitä, että jään ulkopuolelle. Mutta ei se haittaa. Otan vastaan seuraukset. Keskityn sitten muihin asioihin elämässä.

ALISTUMINEN JA HALLINTA

Liian teoreettinen

Olet ehkä vähän liian teoreettinen, voisit miettiä, miten tekisit jotain sellaista, mistä olisi hyötyä ja minkä ihmiset ymmärtävät. Katso kollegoitasi, jotka osaavat myydä tekemisiään.

Liian monista asioista kiinnostunut

Sinun ongelma on, että olet kiinnostunut liian monista asioista yhtä aikaa. Sinun pitäisi keskittyä johonkin.

Seuraavaa hakemaan!

*Yhteisössä juhlittiin tutkijan saamaa hankerahoitusta. ”Onnea hanke-
rahoituksesta, onnea! Sitten vain seuraavaa hakemaan. Raha tulee rahan luo”.*

Vältä tunteita

Jos olet epävarma, sitä ei kannata näyttää. Eikä muutenkaan tunteita kannata liikaa näyttää. Kannattaa aina koettaa pitää naama perusluokemilla. Pokka on pidettävä. Johtotehtävissä se on tärkeää.

Esitä itseäsi oikein

Johdolle pitää puhua omanlaistaan kieltä ja kollegoille vähän kriittisempää. Kun heittää johdolle strategiapuhetta, visiota, taulukkoa ja käppyrää niin sitten kuullaan ja saa olla hetken rauhassa. Joskus nolottaa jälkeenpäin.

Ei heikkouksia paljasteta, ei koskaan. Jos sinusta näkee, että olet haavoittuvainen, se haistetaan ja kimppuusi hyökätään heti.

Näissä johtotehtävissä ei oikein ole muuta vaihtoehtoa varsinkin kun pitää saada tulosta aikaan. Jos oikein ottaa päähän, lähdän kävelyille talon ympäri tai menen vessaan puristamaan lavuaarin reunaa. Sitten kohta helpottaa ja voin taas kohdata hankalimmat kollegat levollisin mielin.

Selviydy tai poistu näyttämöltä

Selviytymistähän tämä on. Joka päivä. No, teen niin paljon kun jaksan ja jään sitten sairauslomalle kun en enää jaksa. Tehkööt muut sitten sen jälkeen. En ihan oikeasti välitä enää.

Olen ihan valmis eläkkeelle. Ehkä surullisinta on, että huomaan kuinka nuoret tutkijat oppivat laskelmoiviksi. Yhtäältä esitetään kriittistä, ja toisaalta opitaan opportunistisiksi. Väitöskirjan tekijätkin. Kaksinaamaista touhua. Minun on aika poistua näyttämöltä.

KESKENERÄINEN JA KORVATTAVISSA OLEVA

Kuin ilmaa

Juuri tässä mietin kun kävelin käytävällä, että mitenhän kollegat ajattelevat, puhuvatko minulle myötätunnosta vai pakosta. Muistan vielä kun aloitin täällä, se oli melkein taianomaista, kiehtovaa, täynnä mahdollisuuksia. Olin niin innoissani. Nyt olen jo vanha. Mietin mielessäni kaikkia aikaansaannoksiani ja tiedän, etteivät ne ole tarpeeksi. Viime vuonna kun sain kai kaikkien yllätykseksi rahoituksen projektille tuli runsaasti kiitosta. Nyt olen taas kuin ilmaa. Olen siitä kai vähän vihainenkin. Mutta sitten kokoan itseni taas.

Otako riskin?

Lähettäjä: esimies <pomo@yliopisto.fi>

Päivämäärä: Keskiviikko 22.9 klo 09:04

Vastaanottaja: tutkija-opettaja <prekaari@helsinki.fi>

Aihe: Tenure

Voimme koettaa vauhdittaa tenureasi, kuten olet toivonut, mutta haluan sinun ymmärtävän, että jos arviointi osoittaa, että tuloksesi ei ole riittävän kovatasoinen jatkoon pääsyyn, yliopisto irtisanoo sinut. Vastaa tähän viestiin vahvistamalla, että ymmärrät tämän ja että olet tästä huolimatta valmis ottamaan riskin?

Etkö ole kiitollinen?

Koetin tästä työmäärästä ja opetustaakasta yhdessä tapaamisessa valittaa johtajalle, joka kohautti olkapäitään ja sanoi, että ainahan sitä voi

bakea muita tehtäviä jos tämä työ ei enää miellytä. Ja muistutti vielä, että aika moni kyllä olisi myös valmis ottamaan tämän tehtävän.

Vasemmalla kädellä

Älä ymmärrä minua väärin. Olen tietysti iloinen tästä määräämiskäisestä tehtävästä. Mutta kun sopimus on lyhyt, etsin koko ajan jotain muuta. Teen työt niin, ettei kukaan pääse niistä huomauttamaan mutta kuitenkin ns. vasemmalla kädellä, koska sieluani en tähän työhön laita.

Hymy huulille

Talo viestittää koko ajan siitä, että ei olla tarpeeksi ja riittäviä. Ihan ahdistaa avata aamulla sähköpostit ja katsoa, että mitä taas on keksitty. Mutta sitten vain ajattelen, että hymy huulille ja töihin.

Lasken päiviä eläkkeeseen. Ei siihen ole enää kauan. Säälin nuorempia. Joutuvat jatkamaan vielä pitkään. Minun ei kohta enää tarvitse. Hyvillä mielin.

Meille tuli joku konsultti viemään tätä muutosta eteenpäin. Se toisti sanaa positiivisuus, positiivisuus. Vitsailtiin siinä sitten, että ollaan nyt sitten positiivisia vaikka hampaat irvessä.

Viimeinen ratkaisu

Öisin kun en saa unta herkuttelen sängyssä maatessani ajatuksella siitä, että irtisanoudun. Mietin pimeässä tarkkaan, miten ja millä sanavaihtelulla irtisanoutumisesta ilmoittaisin ja miten siihen mahdettaisiin reagoida. Näin saan vähän levollisemmän olon ja saatan jopa nukahtaa.

Miten rikkoa julkiset salaisuudet

Edellä esitetyt fiktiiviset tarinat ovat luultavasti kaikille yliopistossa vähän pidempään toimiville tutkija-opettajille jossain mielessä tuttuja ja tunnistettavia. Tarinat kertovat, että tutkija-opettajat ovat omien yhteisöjensä jäseniä ja tulevat olemassa oleviksi ja kuulluiksi puhuessaan yhteisöjensä kieltä. Ne muistuttavat akateemisesta elämästä, josta on tullut akateemi-

sen elämän strategia ennemmin kuin akateemisen elämän elämistä, strategia, jota hallitaan ja luokitellaan ja jonka kanssa käydään välillä hankalakin neuvottelua.

Tarinat demonstroivat hieman eri tulokulmista yliopistoa, jota voisi kuvata kiihdyttävänä. Kiihdyttävyyden voi uusliberalistisen hallinnan avulla ymmärtää ainakin kahdesta eri tulokulmasta. Yhtäältä kiihdyttävä merkitsee hallintaa, joka on yhtä kuin enemmän, nopeammin ja tehokkaammin. Toisaalta kiihdyttävyyden merkitsee hallinnan tuottamaa affektiivisuutta, eri tavoin kiihdyttävää tunnetilaa. Kiihdyttävyyttä voisi ajatella kontrollivaltana, joka pitää liikkeellä tai ainakin tarjoaa vaikutelman siitä. Jatkuva liike tai liikkeen vaikutelma katkaisee historiallisuuden, jolloin ei enää kysellä sen perään, mitä on jo tehty tai mitä siitä olisi mahdollisesti ymmärretty. Kiihdyttävyyden katkaisee sitoumukset, siteet ja samalla kollektiivisuuden ja yhteyden toisiin. Tilalle astuu levottomuus, valppaus, laskelmointi, päämäärättömyys, sisällöttömyys ja jatkuva epävarmuuden ja keskeneräisyyden tila. Kiihdyttävyyttä toteutetaan vapauden hengessä tavalla, jossa opitaan haluamaan sitä, mitä kulloinkin kuuluu haluta. Tämä tapahtuu affektiivisesti esimerkiksi positiivisuuden ja innostumisen hengessä. Se saatetaan ajatella päälle liimattuna, mutta siitä ei välttämättä välitetä.

Tarinat tuovat esille yliopistoon ja siinä toimiviin kohdistuvaa hallintaa, joka tuottaa tutkija-opettajien osalta affektiivista subjektiviteettia helposti korvattavissa olevaksi, sopivaksi ja numeraalisessa muodossa. Tarinat ovat luultavasti tutkija-opettajille tuttuja, mutta tuttuutta ei välttämättä tunnusteta edes itselle saatikka julkisesti. Tarinoihin kietoutuu häpeää, salaisuuksia, syyllisyyttä, huolta, pettymyksiä, pelkoa, ahdistusta ja kynnisyttä eli ne kertovat hankaliksi ja kipeiksi koetuista tilanteista, jotka tarinoissa liittyvät akateemisen toiminnan individualisoitumiseen, itsevastuullisuuden, pärjäämisen ja paineiden voimistumiseen samoin kuin kokemukseen ja muistutteluun eri tavoin siitä, että tutkija-opettaja voidaan milloin tahansa ja millä hetkellä hyvänsä korvata toisella.

Tarinat tuovat osaltaan esille hierarkkisia ja hiljaisuuksista koostuvia tilanteita, joissa kohtaavat managerialistiset opit ja niiden välineiksi puhutellut. Tarinat ovat samalla tulkittavissa tutkija-opettajien prekarisoitu-

misena, jossa johdon ja tutkija-opettajien välinen hierarkia voi entisestään korostua. Jatkuvat ja toistuvat affektiiviset ambivalenssit tuottavat haluttunlaista uusliberalistista subjektiviteettia. Tarinat muistuttavat hallinnan tuottavuudesta ja siitä, että hallinnan kohteet eivät ole passiivisia kohteita tai uhreja. Kommentit, jotka viittaavat erityyppiseen laskelmointiin, itsen esittämiseen eri tavoin eri tilanteissa, omien resurssien kohdistamisen huolelliseen punnintaan, päälle puettuun hymyyn, sivuun vetäytymiseen ja irtisanoutumisen salaa suunnitteluun voi nähdä seurauksena hallinnan kohteena toimimisesta. Yliopistojenkin yhteydessä voidaan puhua uudennlaisesta työn eetoksesta, jossa yhteinen asia kääntyy laskelmoinnin ja näyttelemisen väliaikaiseksi tulokseksi (Vähämäki 2004).

Monet tarinat aineistossa tuovatkin esille, että yliopistojen omat niiden johtamista ja henkilöstöä koskevat käytännöt ovat mahdollisia ilman, että niitä tarvitsee selitellä tai oikeuttaa. Tämäkin on osa uusliberalismin markkinoita suosivaa ihannetilaa, jossa toimintaa eivät kahlitse historia, traditiot, arvot, instituutiot tai velvoitteet. Uusliberalismi tuottaa poliittista järjestelmää, hallintoa ja näkemystä vallasta, jossa toimintatavat lähentyvät toisiaan, kaikenlaiset rajat hämärtyvät ja jolloin toimintatavan ja marssijärjestyksen määrittää taloudellisiin intresseihin kiinnittyvä ongelma.

Yliopistossa ihmisiä, oppituojeja, tutkimusryhmiä ja jopa kokonaisia tieteenaloja voidaan siirtää sivuun tai uudelleen organisoida lähes millä tahansa perusteella tai jopa perustelematta niin kauan kuin toimitaan salassa^{1, 2}. Salaisuus ja salassa pitäminen ovat vallan keskittymisen keskeinen

¹ Artikkelin valmistui tilanteessa, jossa kirjoittaja toimi pitkän historian omaavalla tieteenalalla, jota oli vähitellen ajettu tiedekunnassa alas viimeisten vuosien aikana yliopistoa koskevien isompien reformien myötä. Hän oli joutunut hyvästelemään usean läheisen kollegan, tutkija-opettajan, jotka oli joko irtisanottu, joiden työsuhdetta ei jatkettu tai jotka olivat itse ymmärtäneet irtisanoutua samalla kun resurssit ohjattiin muualle ilman minkäänlaisia perusteluja.

² Professori Anu Koivunen kirjoitti oppialojen kuolemasta kysymällä, miten muutokset tapahtuvat ja kuka saa ne tapahtumaan. Suomalaisissa yliopistoissa on Koivusen mukaan ollut käynnissä vallankumous, jonka nimi on *rakenteellinen kehittäminen*. Se on prosessi, jota OKM kannustaa ja rahoittaa ja jonka linjauksia tehdään Suomen yliopistot UNIFI ry:n eli aiemman yliopistojen rehtorien neuvoston raporteissa, ja sitä toimeenpannaan yliopistojen omissa strategioissa. Jalkatyön tekevät yliopistojen opettajat, professorit ja lehtorit, jotka lakkauttavat oppialoja, joihin he itse ovat kouluttautuneet ja erikoistuneet. Tilalle tulee laaja-alaisia kandidaatti- ja maiste-

keino. Samoin prekaarisuus toimii tehokkaimmin silloin, kun ihmiset huolimatta meriiteistään, osaamisestaan ja ponnisteluistaan ovat tietoisia joka hetki siitä, että ovat milloin tahansa korvattavissa. Prekaarisuus pitää tutkija-opettajat levottomina, valppaina ja varpaillaan, kuten tarinoissa tuotiin esille.

Tarinat edellä alkoivat numerovallalla, koska sillä on uusliberalistisessa hallinnassa ja julkisen salaisuuden säilyttämisessä erityinen merkitys. Numeroiden avulla asetetaan järjestykseen, standardisoidaan, harmonisoidaan, mitataan, arvioidaan ja verrataan. Numerot mahdollistavat hierarkkisen kategorisoinnin ja yksilöinnin samoin kuin akateemisen yksilön tulosityksiköinnin. Numerot ovat uusliberalistisessa hallinnassa ja managerialistisessa johtamisessa perusteena ihmisten elämää ja heidän koko tulevaisuutta koskeville päätöksille. Numerot ovat vaikutusvaltaisia ja poliittisia. Ne saavat asiat näyttämään läpinäkyviltä, kiistattomilta ja objektiivisilta faktoilta. Jos yksittäisellä henkilöllä on tieteellisiä julkaisuja 40, mutta jollakin toisella on niitä 50, edellinen näyttäytyy lähtökohtaisesti vähemmän tuottavalta huolimatta siitä, missä olosuhteissa kyseiset julkaisut on tuotettu, mitä julkaisuissa ylipäätään sanotaan ja mikä arvioinnin kohteena olevan henkilön oma kontribuutio on ollut. Kun esihenkilö sanoo vetoavasti silmiin katsoen, että vielä vähän enemmän, vähän vielä enemmän, kysymättä, mitä on tehty, miten ja millä tuloksilla, ja minkä seurauksena arvioinnin kohteena oleva ahdistuneena ja epätietoisena tuot-

riohjelmia, joihin he yrittävät luoda sijaa omalle oppialalleen, itselleen, kollegoilleen ja opiskelijoilleen. Yhteistä on kaunis ajatus laaja-alaisuudesta ja yhteistyöstä, mutta kääntöpuolena on valtataistelu siitä, mitä koulutusohjelmissa opetetaan, millaiselle tiedolle ja osaamiselle niissä on kysyntää ja mille aloille ja millaisille tutkijaopettajille ne tarjoavat elintilaa. Reformia ohjaa pyrkimys selkeään, tasakokoisista osioista muodostuvaan rakenteeseen ja sen ytimessä on standardisointi ja leikkaaminen: enemmän vähemmällä. Kun oppialat katoavat, yliopistojen professorit ja dosentit proletarisoituvat. He edustavat vain itseään, jolloin olet vain oma, henkilökohtainen tuloksesi. Näin Koivusen mukaan täydellistyy yliopistolain käynnistämä muutos, jossa yliopisto-opettajilta ja -tutkijoilta viedään viran tuoma valta ja vastuu. Rakenteellisen kehittämisen tuloksena professorit ja muut yliopisto-opettajat tuottavat moduuleja, joita hallinto tilaa. Ja jos jollekin moduulille ei ole kysyntää, se lakkautetaan tuotannollis-taloudellisista syistä. Professoreista ja dosenteista tulee keskenään vaihdettavia osasia eikä koulutukseen ja tieteenaloihin sosiaaliturmisen perustuvaa pohjaa enää ole. <http://www.tiedetoimittajat.fi/oppialojen-kuolema/>.

taa kiivaammin vähän kaikkea, kertoo siitä, että uusliberalistinen hallinta toimii.

Kun yksittäisen tutkija-opettajan suoritusta arvioidaan numeroilla, se mahdollistaa sulkea pois sisällöllisen kontribuution lisäksi kysymykset, jotka koskevat laajempaa kontekstia, historiaa, kokemusta, materiaalisia resursseja, opetusmääriä tai erilaista usein sukupuolitunutta ja käytännössä naisten tekemää näkymättömäksi jäävää työtä samoin kuin pääsyä erilaisiin resursseihin, joilla haluttuja suorituksia on ylipäättään mahdollista halutunlaisina tuottaa. Numerot unohtavat, että niiden kohteina olevilla on yhteiskunnallisia ja kulttuurisia kiinnikkeitä, jotka järjestävät tilanteista paikantumista, kuulluksi tulemistä ja mahdollisuuksia toimia. Numerot mahdollistavat sen, että sisällöstä keskustelusta tulee toissijaista samoin kuin siitä, mitä arvioinnin kohteena oleva on tehnyt, miten ja miksi ja minkälainen merkitys kontribuutiolla on esim. tieteen ja edustetun tutkimusalan kannalta. Numeroimalla unohtuvat myös niiden tuottamiseen perustuvien tietojärjestelmien kriittinen ja laajempi tarkastelu. Numeroista tulee vietteleviä ja suvereneja modernin vallan tekniikoita, järjestyksen ja käyttäytymisen ohjaamista, jolla päästään syvemmälle ruumiiseen ja mieleen konkretisoimaan, kategorisoimaan ja pysäyttämään sen kohteen ominaisuudet ja mahdollisuudet. Tällöin ehkä ulkopuolisin silmin triviaalilta vaikuttava huoli siitä, että tutkija-opettaja ei ole tiedekunnan top 10 julkaisijan listalla, koska julkaisi tietynä aikana vähemmän artikkeleita kuin listalle nostetut, tulee ymmärrettävämmäksi. Aina jostain löytyy joku, joka tuottaa enemmän ja johon voidaan verrata ja mikä on uusliberalistisen hallinnan tehostamisen ydin. Ja näin luultavasti lyhyellä aikavälillä onkin, numeroihin keskittymällä saadaan ylöspäin nousevaa käyrää, mutta lopulta tehostaminen voi kääntyä itseään vastaan.

Numeroiden kanssa kanssakäyminen tuottaa affektiivisia ambivalensseja, kuten samanaikaista pelkoa ja tyydytystä. Numeroilla hallinta saa tutkija-opettajat suuntaamaan kriittisen katseen itsen lisäksi toisiin ja keskinäiseen vertailuun, jolloin itsen ohella toinen saa merkityksen numeraalisesti, siitä kuinka monta julkaisua, kuinka monta taloon tuotua projektia ja miljoonaa, kuinka monta valmista väitöskirjaa ja gradua, kuinka monta opetustuntia, kuinka monta luottamustehtävää, kuinka monta esiintymis-

tä mediassa, kuinka montaa seuraajaa sosiaalisessa mediassa. Uusliberalistisessa hallinnassa numero ohjaa käyttäytymistä, jolloin tutkija-opettajien on pidettävä mielessä, että heidän tulisi tehdä enemmän, nopeammin ja tehokkaammin. Managerialistisessa johtamisessa keskeistä on numeroiden avulla esiin nostettu ja alati uudelleen tuotettu epäsuhta, jota tarvitaan organisaation tavoitteiden ja odotusten sekä työntekijöiden todellisen suoriutumisen välille. Jos arviointiin tarvitaan lisää ulottuvuuksia tutkimusjulkaisujen, opetuksesta saadun arvioinnin ja hankitun rahoituksen ohella, muuttujia voidaan lisätä kiinnittämällä niitä arvioinnin kohteena olevaan subjektiin esimerkiksi henkilökohtaisen tyylin, innokkuuden ja potentiaalin, yhteistyökykyjen tai tulevaisuuden odotusten muodossa. Se selittää myös yliopistoissa kasvavan opportunistin, joka voi näkyä yksittäisten tutkija-opettajien jatkuvana itsen ja omien saavutusten korostamisena ja edellistä uhkaavan tukahduttamisena.

Hallinta toimii vaatimalla itsevastuullisuutta ja yliopisto on siinä mielessä otollista maaperää, että tutkija-opettajat ovat olleet tunnettuja sitoutumisestaan tutkimukseen ja opettamiseen. Hallinnan haaste onkin lähinnä ohjata sitoutuminen hieman toisin. Professori Bronwyn Davies (2015; ks. myös McLeod 2012) on väittänyt, että yksilön ja yhteiskunnan suhdetta tarkasteltaessa yksi isoimmista muutoksista on nimenomaan uusliberalismin seurausta. Se on muuttanut selviytymisen yksilön, eikä niinkään sosiaalisen tai yhteiskunnan vastuuksi. Kun selviytyminen nähdään yksilölähtöisesti, se fokusoituu uusliberalismin myötä spesifejä kykyjä ja kompetensseja sisältävään taloudelliseen selviytymiseen. Tämän(kään) takia ei ole yllätys, että koulutus on valjastettu opettamaan oppilaille ja opiskelijoille spesifejä kykyjä, itsesäätelyä ja sitkeyttä (resilienssi). Tunnistamatta ja tunnustamatta jää se, minkä seurausta ihmiskuvaa ja ymmärrystä laajemmasta ympäristöstä kaventava toimintatapa on.

Kyseiset spesifit kyvyt pitävät sisällään ajatuksen joustavuudesta ja yksilön kautta toteutuvasta vastuuntunnosta jopa toisia vastaan nousten sen sijaan, että tuettaisiin esimerkiksi kollektiivisuutta ja solidaarisuutta, eettistä ja vastuullista suhdetta toisiin ja ympäristöön tai kriittistä yhteiskuntalukutaitoa. Daviesia mukaillen taloudellisesta itsevastuullisuudesta ja selviytymisestä tulee henkilökohtainen velvollisuus. Haavoittuvuus liittyy

tiivisti itsevastuullisuuteen, koska molemmat ovat keskeisiä uusliberalistisen hallinnan vaalimalle subjektiviteetille. Työntekijät ovat korvattavissa, eikä millään tai kenelläkään ole tästä viimekätistä vastuuta. Uusliberalistisesta subjektiviteetista tulee samanaikaisesti sekä haavoittuva että kilpailullinen. Selviytyminen merkitsee taloudellisessa hengessä moraalisessa ympäristössä selviytymistä, mikä sitoo yhteen henkilökohtaisen kamppailun ja kilpailun. Tämä sama asetelma näkyy tutkija-opettajien tarinoissa, joissa ovat samanaikaisesti läsnä haavoittuvuus ja kilpailullisuus.

Koska yhä pienemmälle ryhmälle keskittyvä valta pystyy toimimaan julkisena salaisuutena, hiljaisuuksina, joita ei julkisesti tunnusteta, se monopolisoi oikeuden kertoa tarinoita, joiden halutaan kussakin tilanteessa tulevan kuulluksi ja jolloin mitään tarvetta kuulla muuta tai toisin ei välttämättä ole. Kuulluksi tuleminen voidaan hoitaa myös yliopistojen reformien yhteydessä tyypillisesti toteutettuina 'kaikille avoimina keskustelutilaisuuksina', joiden jälkeen julkisen piiriin tuotuun muistioon voidaan kirjata, että henkilöstöä on kuultu – mitä voidaan käyttää oikeuttamaan johdon managerialistisia linjauksia. Tätä ei näytä hidastavan vaan edesauttavan se, että yhteisiin tilaisuuksiin tulee tyypillisesti vain pieni osa henkilöstöstä.

Samalla johto saa eksklusiivisen oikeuden kuulluksi tuleviin tarinoihin. Se jättää tutkija-opettajat alttiiksi kritiikille ja henkilökohtaisille ja yhä laajemmalle elämänpiirin ulottuville hyökkäyksille altistaen tutkija-opettajat tarkkailun kohteiksi, johdettaviksi ja muokattaviksi. Uusliberalistinen hallinta toisin sanoen mahdollistaa tutkija-opettajien luovuttamisen managerialistiselle johtamiselle. ilman sitä edellisen kaltainen ihmisten kohtelu ei olisi mahdollista.

Affektiivinen subjektivaatio ja julkiset salaisuudet voi tulkita myös julmana optimismina (ks. julmasta optimismista Berlant 2011). Julmaa optimismia edustaa se, että tutkija-opettajat koettavat tarrautua heille aiemmin tarjottuihin vapaan tieteen, kriittisen, intellektuaalisen ja sivistyksellisen ajattelun ja toiminnan ideaaleihin, jotka eivät kuitenkaan ole vähäisissäkään määrin mahdollisia tai realistisia. Berlantin hengessä voi ihmetellä, miksi tutkija-opettajat säilyttävät edelleen kiintymyksen yliopistoihin, niiden palkkatyösuhteisiin tai vapaaseen ja kriittiseen tieteelli-

seen ajatteluun, vaikka todisteita edellisten epävakaudesta, heikkenemisestä ja kalliista hinnasta on runsaasti. Julma optimismi auttaa affektiivisen subjektivaation ja julkisten salaisuuksien ohella ymmärtämään tilannetta, jossa akateemiset työntekijät kestävät paikoitellen lähes epäinhimillistä ja nöyryyttävää kohtelua sekä eri puolilta tulevia voimistuvia paineita. He eivät välttämättä puutu erilaisiin hyväksikäytön muotoihin. He pysyttelevät kiinni systeemissä, johon ovat uskoneet ja tottuneet, toimivat sen mukaisesti ja yrittävät sovittautua tai alistua siihen, vaikka samanaikaisesti epäilisivätkin sen toimivuutta.

Yksi mahdollinen lopputulema kiihdyttävyydestä on ns. suljettu subjekti. Suljettu subjekti ei kysele eikä myöskään kykene luomaan uutta. Hän keskittyy lähinnä itseensä, omaan selviytymiseensä ja omien rajojensa varjeluun. Subjekti saattaa toistaa, tuotteistaa ja tehostaa läpi elämän, minkä voi ymmärtää myös tapana pysyä hengissä. Samalla toistaja, tuotteistaja ja tehostaja oppii, että mihinkään ei kannata sitoutua, koska mikään ei myöskään sitoudu häneen. Samaa saatetaan oppia vaatimaan muilta.

Koko länsimaista koulutusjärjestelmää valjastetaan uusliberalistisen hallinnan mukaisesti etukäteen määriteltyjen spesifien kykyjen ja kompetenssien samoin kuin resilienssin, positiivisen ajattelun ja vahvuusperustaisen subjektin kasvattamiseen. Täsmäkoulutuksen (*precision education*) käsitteellä tarkoitetaan yksilöllisesti räätälöityä täsmäoppimista, jota ovat tulevaisuudessa tuottamassa kasvatustieteen sijaan esim. neurobiologia, evoluutiobiologia, käyttäytymisgenetiikka, tietojenkäsittelytiede sekä erilaiset psykologian ja lääketieteen muodot yksityisten yritysten ja yksityistymisen ohella. Joissakin visioissa opettajista on nähty tulevan oppimisen suunnittelijoita (*learning designers*). Jotkut tutkijat ovat tuoneet esille, että käsitteet koulutus ja opetus olisivat jo häviämässä yksilöllisesti räätälöidyn oppimisen tieltä (esim. Biesta 2014).

Kyseininen läpi koulutusjärjestelmän toteutettava täsmäoppiminen kytkeytyy kiinnostavasti Berlantin julman optimismin käsitteeseen: resilienssi ja etukäteen määritellyt kyvyt ja kompetenssit sekä halutunlainen affektiivisuus ovat nimenomaan sitä, mitä julma optimismi toteutuakseen edellyttää. Tilannetta voi ymmärtää myös hiljattaisena koulutuksen kuolemana, johon oppimisen nimissä tarjotaan yksilöille räätälöidyksi

ratkaisuksi päälle liimattua positiivisuutta ja myönteisyyttä, innostusta ja kaikenlaista reipasta puuhastelua samalla kun neurotieteet valjastuvat oppilaiden aivotoiminnan monitorointiin ja kontrollointiin. Koulutusta ei välttämättä enää tarvita, koska tarkoituksena ei ole tavoitella syvempää ymmärrystä tai kysellä moraalisten ja eettisten periaatteiden perään, saattikka ymmärtää, mitä yhteiskunnassa on kulloinkin tekeillä. Oppijoista ja opiskelijoista tulee abstrakteja psyko-, terapia- ja neurotiedon kautta kultivoituja entiteettejä ja oppimisesta jotain, jolla luodaan mielialoja ja tunteiloja, odotuksia ja oikeanlaista orientaatiota, jotta sen tuottama työvoimareservi pysyisi hallittuna ja immanenttina suorituskyvyssään. Vielä kymmenen vuotta sitten edellinen olisi kuulostanut tieteiskirjallisuudelta, mutta kaikki edellä kuvattu tapahtuu jossain jo. Täsmäoppimisen ideaali subjekti on vapaa, mutta maksaa siitä kovan hinnan, kärsii itsestään ja omasta keskeneräisyydestään, kääntyy itseensä ja käy itsensä kimppuun.

Uusliberalistinen hallinta toimii, koska se pysyy julkisena salaisuutena. Tällöin ketään tai mitään ei voida asettaa vastuuseen ja periaatteessa mikä tahansa toiminta voidaan oikeuttaa tavalla, jota ei tarvitse sen kummemmin perustella. Kyse on samalla laajemmasta hyvinvointivaltiota koskevasta muutoksesta, jossa uusliberalismin myötä valtion ja kansalaisuuden suhdetta on neuvoteltu uusiksi. Kansalaisia puhutellaan taloustalkoisiin, ja Julkusen sanoin kilpailukyvyyn, suorituskyvyyn ja innovaatiokapasiteetin ylläpitoon (Julkunen 2006, 276). Ideaali kansalaisuus on oikeanlaisella asenteella varustettua ja helposti hallittavaa ja liikuteltavaa itsevastuullista työvoimareserviä, joka ei enää välttämättä kiinnity mihinkään instituutioon tai kysy hyvinvointivaltion tuen ja turvan perään.

Affektiivinen subjektivaatio ja vastarinta

Affektiivinen subjektivaatio on vakiintuneen vallan toiminnan seuraus. Sen kohteena olevaa subjektia hallitaan uusliberalistisessa yliopistossa affektiivisesti. Hallinta ilmenee samanaikaisina ambivalensseina, jotka tekevät sen kohteesta helpommin hallittavan ja ongelmista ennen kaikkea itseään syyttävän, lähes neuroottisen. Neuroottisuus kulminoituu tietoon

itsen helposta korvattavuudesta, jatkuvasta epävarmuudesta, tilivelvollisuudesta ja velkaisuudesta, jolloin kaikki on ansaittava, mihinkään ei voi luottaa eikä mitään voi pitää itsestään selvänä. Tutkija-opettajien näkökulmasta se voi tarkoittaa jatkuvan epävarmuuden ja ahdistuksen lisäksi pelisilmää, taktikointia, laskelmointia ja vuorovaikutussuhteita investointeina oman hyödyn maksimoinnissa.

Brown (2015, 134) on analysoinut kyseisen uusliberalistisen hallinnan siirtymistä hierarkioista verkostoihin ja instituutioista prosesseihin ja itsen organisointiin. Uusliberalistinen hallinta kääntää yhdessä psyko- ja terapiakulttuurin avulla katseen sisäänpäin mutta onnistuu samalla ylläpitämään ajatusta akateemisesta subjektista autonomisena ja itsesäätelävänä, mikä tarkoittaa etukäteen määrittyvää kurinalaista olemista ja tekemistä. Suoritusarvioinnit, taulukot, loputtomilta tuntuvat itsereflektiot, henkilökohtainen valmennus ja alkavat, meneillään olevat ja päättyvät kehittämisprojektit ovat kaikki kyseisen kurinalaisuuden paimenia. Uusliberalistinen hallinta tuleekin tässä yhteydessä ymmärtää sofistikoituneena ja jossain määrin viettelevänä puhutteluna. Hallinta saatetaan psyko- ja terapiakulttuurin hengessä sanallistaa unelmiksi, onnellisuudeksi, positiivisuudeksi, päämäärätietoisuudeksi ja menestymiseksi, jota erilainen hyvinvointi- ja muu mielentilan valmennus, tietoisuustaidot ja itseen keskittyvät retriitit sekä johtamiskokeilut ja erilaiset yliopistojen yhdessä konsulttien kanssa kehittämät speaktaakkelit kultivoivat. Edellä esitetyn pohjalta ei ole enää yllätys, että kaikkialla puhutaan koko koulutusjärjestelmän kriisiytymisestä tai jopa sen kuolemasta.

Kun uusliberalistinen hallinta kieltää arvokkaan ja itsenäisen subjektuuden voisi arvella, että sen kohteena olevat hakevat omanarvontunnetta jollain tavalla. Samalla kun opitaan esittämään oikealla tavalla tehokasta ja tuottavaa, saatetaan ottaa etäisyyttä siihen, mitä tehdään, koska mitään ei kannata ottaa liian vakavasti eikä mihinkään kannata sitoutua. Myös vastarintaa on odotettavissa muutenkin kuin innokkuutta esittämällä.

Uusliberalistisessa hallinnassa prekaarisuutta tuotetaan samanaikaisen alistumisen ja oikein hallinnan kuin myös vastarinnan avulla (Kurki & Brunila 2014). Prekaarisuudella voi toisin sanoen nähdä olevan myös mahdollistavia ja tuottavia ulottuvuuksia (Lorey 2011). Prekaarisuuden

käsite suunniteltiinkin mobilisoimaan ihmisiä liikkeelle ja muuttamaan olosuhteita ja tuottamaan vastarinnan muotoja (Kurki & Brunila 2014; Peltokoski 2012). Se vastarinnan muoto, mitä tässä artikkelissa uusliberalistiseen hallintaan ja prekaarisuuteen lopuksi ehdotetaan, on affektiivisen subjektivaation tuottamisen mahdollistava julkisten salaisuuksien tunnistaminen ja tunnustaminen. Hallinta merkitsee valtaa, joka toistuu, mutta toistokaan ei tarkoita pysyvyyttä ja pysähtymistä. Hierarkiat, kategoriat ja niitä ylläpitävä toisto on myös jotain sellaista, mikä on jossain mielessä epävakaa. Toisin sanoen toistoon liittyy myös jotain yllättävää, mitä ei voida ennakoita etukäteen. Tarinoiden jakaminen, niistä kirjoittaminen ja niiden tulkitseminen tekevät yhdessä näkyväksi ne vallan toiminnan muokkaamat olosuhteet, joissa tutkija-opettajan subjektiviteetti mahdollistuu ja muotoutuu. Tarinoita ei tämän(kään) takia pitäisi analysoida ajalle tyypillisesti jonkinlaisina patologioina tai yksilön psykoemotionaalisina vajavaisuuksina, jotka voitaisiin hoitaa ominaisuuksina yksilölähtöisesti ja terapeuttisesti.

Deleuze (1992) kirjoittaa toivosta, joka kiinnittyy ajatukseen siitä, että kaikki vallanmuodot edellyttävät subjektia vallan toimimiseksi. Edellistä tukee ajatus siitä, että vapaus on kaiken vallan toiminnan edellytys (Foucault 2000, 333). Toivoa voi tuoda myös sen tunnistaminen, että uusliberalistista hallintaa joka tapauksessa alati haastetaan, kuten mitä tahansa muuta käytäntöä. Tärkeä ehto kyseiselle haastamiselle on niin sanottu ulkopuolinen ajattelu (Deleuze 1986/1988, 89), katse, joka paljastaa sen, miten uusliberalistinen hallinta toimii kaivertumalla niin kieleen kuin ruumiiseenkin.

Kun julkiset salaisuudet sanallistetaan, niitä opitaan vielä paremmin tunnistamaan ja tunnustamaan sekä haastamaan. Näin muodostuu diskurssitaituruutta, joka mahdollistaa väärinkäyttämään ja haastamaan niitä järjestelmiä, joissa joudutaan olemaan mukana. Näin ehkä ymmärretään tunnistaa ja tunnustaa myös affektiivisen kautta sitä, minkä seurauksena on opittu ajattelemaan ja toimimaan ja olemaan suhteessa itseen ja muihin tietyllä tavalla. Se voi myös mahdollistaa liikkumisen eri diskurssien välillä ja sisällä ja sen näkemisen, miten eri diskurssit omaa ajattelua ja toimintaa muokkaavat. Kyse on samalla ilmiöiden politisoitumisesta ja poliittiselle tilan avautumisesta sekä valtasuhteessa osallisten määrän kasvattamisesta.

Lähteet

- Aamodt, P. O. & Kyvik, S. 2005. Access to higher education in the Nordic Countries. Teoksessa T. Tapper & D. Palfreyman (toim.) Understanding mass higher education. Comparative perspectives on access. London: Routledge Farmer, 121–138.
- Berlant, L. 2011. Cruel optimism. Durham & London: Duke University Press.
- Brown, W. 2015. Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books.
- Brunila, K. 2016. The ambivalences of becoming a professor in the neoliberal academia. *Qualitative Inquiry* 22 (5), 1–9.
- Brunila, K. & Hannukainen, K. 2017. Academic researchers on the project market in the ethos of knowledge capitalism. *European Educational Research Journal* 16 (6), 907–920.
- Brunila, K. & Rossi, L-M. 2018. Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory* 50 (3), 287–298.
- Brunila, K. & Valero, P. 2018. Anxiety and the making of research(ing) subjects in neo-liberal academia. subjectivity. *International Journal of Critical Psychology* 11 (1), 74–89.
- Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. 2015. Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino.
- Brunila, K., Mertanen, K., Tiainen, K., Mäkelä, K., Masoud, A., Kurki, T. & Ikävalko, E. 2019. About vulnerabilising young people. Interrupting the ethos of vulnerability, the neoliberal rationality and the precision education governance. *Journal of the Finnish Anthropological Society*. Open access: <https://journal.fi/suomenantropologi/issue/view/5645>. Luettu 14.8.2019.
- Butler, J. 2006. Precarious life – the powers of mourning and violence. London: Verso.
- Butler, J. 2015. Notes toward a performative theory of assembly. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Davies, B. & Bansel, P. 2010. Governmentality and academic work shaping the hearts and minds of academic workers. *Journal of Curriculum Theorizing* 26 (3), 5–20.
- Davies, B. & Petersen, E. B. 2005. Intellectual workers (un)doing neoliberal discourse. *International Journal of Critical Psychology* 13, 32–54.
- Deleuze, G. 1992. Postscripts on the societies of control. *October* 59, 3–7.

- Deleuze, G. 1992b. What is a dispositif? Teoksessa T.J. Armstrong (toim.) Michel Foucault – philosopher. New York, NY: Routledge, 159–168.
- Deleuze, G. 2006. Foucault. New York: Bloomsbury Academic.
- Foster, R. 2016. The therapeutic spirit of neoliberalism. *Political Theory* 44 (1), 82–105.
- Foucault, M. 2000. The subject and power. Teoksessa J. D. Faunion (toim.) Michel Foucault – power – essential works of Michel Foucault 1954–1984. London: Penguin, 326–348.
- Gill, R. 2009. Breaking the silence: the hidden injuries of neo-liberal academia. Teoksessa R. Flood & R. Gill (toim.) Secrecy and silence in the research process: feminist reflections. London: Routledge.
- IPC 2014. Anxiety, affective struggle, and precarity consciousness-raising. *Interface: A Journal for and about Social Movements* 6 (2), 271–300.
- Isin, E. 2004. The neurotic citizen. *Citizenship Studies* 8 (3), 217–235.
- Jakonen, M. & Tiili, J. 2011. Johdanto: kohti yhteistä yliopistoa. Teoksessa M. Jakonen & J. Tiili (toim.) Yhteinen yliopisto. Helsinki: Tutkijaliitto, 9–34.
- Karppi, T., Kähkönen, L., Mannevuoli, M., Pajala, M. & Sihvonen, T. (toim.) 2016. 'Affective capitalism'. *Ephemera* 16 (4), 1–13. <http://www.ephemerajournal.org/sites/default/files/pdfs/issue/16-4ephemera-nov16.pdf>. Luettu 3.9.2019.
- Kurki, T. & Brunila, K. 2014. Education and training as projectised and precarious politics. *Power & Education* 6 (3), 283–294. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.3.283>.
- Lorey, I. 2011. Governmental precarization. [eipcp](https://eipcp.net/transversal/0811/lore/en.html). <https://eipcp.net/transversal/0811/lore/en.html>. Luettu 15.8.2019.
- Jackson, A.Y. & Mazzei, L. A. 2009. Voice in qualitative inquiry. Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research. London: Routledge.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., Laiho, A. & Lehto, R. 2014. Fabrications, time-consuming bureaucracy and moral dilemmas — Finnish university employees' experiences on the governance of university work. *Higher Education Policy* 28 (3), 393–410. <https://doi.org/10.1057/hep.2014.18>.
- McLeod, J. 2012. Vulnerability and the neo-liberal youth citizen. *Comparative Education* 48 (1), 11–26. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.637760>.

- Moisio, S. & Leppänen, L. 2007. Towards a Nordic competition state? Politico-economic transformation of statehood in Finland, 1965–2005. *Fennia* 185 (2), 63–87.
- Niemelä, M. & Saarinen, A. 2012. The role of ideas and institutional change in Finnish public sector reform. *Policy and Politics* 40 (2), 171–191. <https://doi.org/10.1332/147084411X581871>.
- Nilsen, G. B. 2015. *Figuration work: student participation, democracy and university reform in a global knowledge economy*. New York: Berghahn.
- Parker, I. 2015. *Handbook of critical psychology*. London and New York: Routledge.
- Peltokoski, J. 2012. Luokka luokkaa vastaan. *niin & näin* 1, 98–101.
- Petersen, E. & Millei, Z. 2016. *Interrupting the rise of psy-disciplines in education*. London: PalgraveMacMillan.
- Valero, P., Jorgensen, K. & Brunila, K. 2018. Neoliberal research(ing) subjects: affection and self. Teoksessa D. Bottrell & C. Manathunga (toim.) *The neoliberal ethos in the higher education. Seeing through the cracks of neoliberal higher education*. Palgrave MacMillan, 135–154.
- Vähämäki, J. 2004. *Kuhnurien kerho. Vanhan työn paheista uuden työn hyveiksi*. Tutkijaliitto.

The knowledge-competence tension in the context of the European university curriculum restructuring

The case of Lithuania

Rūta Petkutė

SINCE THE INCEPTION of the Bologna process, there has been an ongoing wave of ambitious higher education reforms across Europe which have sought to shift the focus of the European university curricula away from the traditional academic knowledge towards practically applicable, market-oriented competences and skills. The broad purpose of the following chapter is to explore the emergent tensions between the recently introduced competence (outcome)-based conception of the curriculum and the traditional knowledge-based idea of the curriculum in the European higher education context. More specifically, I seek to analyze what kind of assumptions the European competence-based curriculum policies and approaches, as endorsed throughout the ongoing Bologna process, appear to make about the purpose and the nature of the *university, its knowledge and curriculum*. Then, I look at how these European assumptions *are taken up* at the national policy level and interpreted and responded to at the individual level by professional academics in the specific context of the post-soviet Lithuania. *The inquiry into this subject seeks to contribute to the educational debates in the field of the sociology of higher education and curriculum studies.*

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 377–409.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

The emergent knowledge-competence tension in the European higher education context

‘Which knowledge is the most valuable?’ is a classical curriculum question, the importance of which was first articulated by Herbert Spencer (1860). The question was emphasized by the classical European educational philosophers, such as Immanuel Kant (1724–1804) and Wilhelm von Humboldt (1767–1835), who stressed the liberal pursuit of knowledge for knowledge’s sake as substantiated by the principles of academic autonomy and freedom (Ward 2012, 4). In the light of the German *Bildung-Didaktik* tradition, curriculum was conceived to be teacher-focused and knowledge-based (Lilliedahl 2015; Westbury et al. 2000; Willbergh 2015). However, knowledge was conceived not in narrow instrumental but broad intellectual terms. Autio (2007, 3) stressed that *Bildung*-informed academic traditions conceptualized the curriculum knowledge as “large cultural and historical bodies of knowledge and human achievements often carrying a moral or rational flavour, like humanity, humankind, World, objectivity, general”. This *Bildung* conception of the purpose and nature of the traditional European academic knowledge goes along with Bernstein’s (2000, 31) famous argument, which coherently builds on Durkheim’s (1995) social theory of knowledge, that the traditional theoretical knowledge as acquired at schools or universities allows society to think the “unthinkable” and the “not-yet-thought”. Furthermore, according to Autio, the German *Bildung-Didaktik* tradition positioned teachers as relatively autonomous and active agents who can use their professional judgement to freely decide on what knowledge should be produced and passed on to students. Even more, these normative curriculum decisions were seen as having moral, ethical and cultural implications.

The importance of the knowledge question has also been consistently reiterated by contemporary authors (Allais 2014; Autio 2016; Wheelahan 2007; Young 2008), who, however, have critically observed that, as a result of the recent ongoing educational reforms across Europe and beyond, the role of knowledge in curriculum has been systematically under-emphasized. In Europe, since the inception of the Bologna process in 1999,

the higher education policy trend has been a shift away from the traditional knowledge or input-based university curricula towards allegedly more efficient *competence or outcome-based curricula*, which situate competence as a new central educational category (Magalhaes 2010). The so-called 'post-traditional' or 'progressive' competence (outcome) approaches to curriculum are based on constructivist assumptions about knowledge (Young & Muller 2010, 14) and suggest that students "create knowledge" themselves and construct "their own meanings based on their own interests and experiences" (Derry 2008, 508–509). Therefore, they place a great emphasis on the choice of students and the learning process, rather than the teacher and the knowledge content (Moore & Young 2001). In addition to this, a number of authors (Bernstein 2000; Derry 2008; Wheelahan 2007; 2010; Young & Muller 2010) note that another important characteristic of these contemporary approaches to curriculum is their heightened focus on the interdisciplinary, generic competences or transferable skills. These new competences or skills are thought to be more readily applicable across different work contexts than the academic disciplinary knowledge and, thus, easier traded in the labour market.

However, despite a high level of political optimism about the competence agenda, it has been subjected to different kinds of criticism across Europe and the globe. To begin with, a politically promoted concept of competence is said to have an ambivalent meaning (Adam 2008; Bohlinger 2007; Hyland 1993; Mehaut & Winch 2011; Muller & Young 2014). Although *knowledge*, *skills* and *attitudes* are the most common descriptors of competence (Baartman et al. 2007), there are various inconsistent definitions of competence as the concept is often used interchangeably with skill (Adam 2008) and outcome (Adam 2008; Allais 2014). Yet, what all these concepts seem to have in common is that they refer to different kinds of 'know how' or practical forms of knowledge, rather than the academic theoretical or conceptual knowledge, the access to which traditionally has been considered to be the most important purpose of the university curriculum (Muller & Young 2014).

A number of authors stress that the reductionist approach to knowledge or, more specifically, the neglect of the theoretical or conceptual forms of

knowledge in the curriculum, can be explained by the behaviouristic roots of the *competence (outcome) approach* (Eraut 1994; Hodge 2007; Hyland 1993; Morcke, Dornan & Eika 2013; Sweetman, Hovdhaugen & Karlsen 2014; Talbot 2004; Young 2008; Willbergh 2015), which is argued to be particularly unfit for the broad intellectual purpose of higher education (Hyland 1993; Mulder et al. 2009). Autio (2016, 12) underlines that the negative effect of the currently prevailing *curriculum* approaches is that they replace the classical curriculum question ‘Which knowledge is the most valuable?’ with “fragmented questions about *what skills, competencies and, particularly, performances are most worthwhile* in the international competitive labour market of the global economy (...)”. In addition to this, a number of authors point out that the current focus on job-relevant generic competences and transferable skills that the competence approach promotes runs the risk of diminishing the importance of the disciplinary knowledge in curriculum, as well as standardizing or ‘de-differentiating’ (Muller & Young 2014), fragmentalizing and instrumentalizing educational knowledge (Wheelahan 2007).

Furthermore, the competence or outcomes-based approach while shifting the focus away from the disciplinary theoretical knowledge that traditionally has been at the centre of the university curriculum towards externally defined, market-oriented competences and skills, is said to diminish the academic freedom of professional academics in the realm of curriculum (Allais 2012; Young & Muller 2016). As some authors (Harden 2007; Talbot 2004) explain, the currently predominant competence or outcome-oriented approach to curriculum has been introduced as a tool to make educational systems and institutions more accountable. Also, for universities in *the North-Continental Europe the Bologna-led curriculum restructuring was not an unproblematic technical change. Rather, in this part of Europe it has meant a move away from the classical Humboldtian ideal of the university* (Lorenz 2010), as underpinned by the principles of the liberal pursuit of knowledge and academic freedom, *towards the philosophically alien, neoliberal Anglo-American outcomes-based curriculum* (Hohendahl 2011, 196).

In this chapter, I seek to analyze what kind of assumptions European competence-based curriculum policies and approaches appear to make about the purpose and the nature of *the university, its knowledge and curriculum*. Also, I look at how these European assumptions *are taken up* at the national policy level and interpreted and responded to at the individual level by professional academics in the specific context of the post-soviet Lithuania. *I am particularly concerned with how university academics perceive the implications of the curriculum restructuring for the curriculum and knowledge in the context of their discipline, also, inevitably, for their own professional work. I will begin by analyzing the assumptions that European competence-based curriculum policies and approaches appear to make about the purpose and the nature of the university, its knowledge and curriculum.*

The European policy assumptions about the university, its knowledge and curriculum behind the new competence approach

In order to study both explicit and implicit assumptions that the European competence-based policies and reforms make about the purpose and the nature of the university, its knowledge and curriculum, as well as their reverberations within the national context of Lithuania, I served a conceptual content analysis of relevant European and Lithuanian policy documents. As the European Bologna process, which was initiated by the adoption of the Bologna Declaration in 1999, is understood here as an integral part of overarching European ‘knowledge economy’ policies and the Lisbon Strategy (2000), it is first and foremost important to understand their underpinning objectives. The key strategic goal of the European Lisbon strategy and the concordant ‘knowledge economy’ policies has been to turn Europe into “the most competitive and dynamic knowledge-based economy” (Lisbon European Council 2000). In this wider European policy context, European universities have been ascribed a decisive role

in solving socio-economic problems and contributing to the economic growth (European Commission 2010), which implies that it is precisely the economic value of the university knowledge that has been politically emphasized. The often-declared ultimate intention of the Bologna-initiated higher education reforms is to make Europe's different higher education systems more transparent, compatible and comparable, which is to increase students' academic mobility across Europe. However, a closer look at the European educational policy documents suggests that at the very heart of the Bologna-initiated higher education reforms is not an educational but an economic ambition, which is to improve Europe's competitive advantage in the global higher education market and make higher education a more active player in the development of 'knowledge economy' (London Communiqué 2007). Against this wider policy background, European universities have been consistently accused of being inefficient and lagging behind their US competitors in producing and transmitting knowledge that can be readily transformed into practically applicable innovations and contribute to the EU's economic growth. It has been insisted that the traditional curricula of European universities are inefficient and too slow in equipping students with the right competences and skills needed in the ever-changing labour market and economy (European Commission 2012).

Against the background of this political criticism, European universities have been urged to modernize themselves in order to be able to more swiftly and effectively *respond to* the changing needs of the knowledge-based society and economy (European Commission 2012; Lisbon European Council 2000). National governments across Europe have been increasingly called to shift the focus of university curricula towards the development of market-relevant competences and skills (European Commission 2012). Thus, the competence or outcome approach to curriculum has been endorsed as an alternative to the traditional European knowledge or input-based curriculum (Tuning n.d.a., 11) which usefully enables the explication of anticipated competences and outcomes and gives the basis for transparency, compatibility and comparison of curriculum outputs across different contexts (London Communiqué 2007; Tuning n.d.a.). Yet, what emerges from the European policy

documents is that the key underpinning reason for the political advocacy of the competence-agenda is an attempt to increase the employability and the socio-economic relevance of the European higher education and knowledge (European Commission 2012). It is said that the competence framework is particularly suitable for this purpose as it institutes a demand-driven curriculum rationale that is flexible and open to the needs of employers and students. Also, rather than focusing on the disciplinary theoretical knowledge, it gives a special attention to the development of flexible, practical generic competences and transferable skills which are assumed to have a particular employability relevance as they help graduates to successfully operate within the knowledge economy. As it is argued, “In a changing society where demands tend to be in constant reformulation, these generic competences also become very important because they can offer more possibilities for employment” (Tuning project n.d.). In general, it could be argued that the re-orientation of the European higher education curriculum from educational inputs to outputs, as well as the heightened focus on work-relevant, generic competences or transferable skills have been largely justified on efficiency rather than educational grounds. These recent curriculum trends have been based on the assumption that the contemporary university, knowledge and curriculum should have a more instrumental, vocational purpose and economic value than traditionally it has been assumed. What is more, the European policy discourse on the curriculum restructuring creates an impression that the endorsement of the competence or outcome-based curriculum framework is inevitable and the only possible alternative across different national and disciplinary contexts in Europe. Also, it implies that the curriculum restructuring across these different contexts is a simple, technical process and the only prerequisite for its implementation is to provide the ones who are responsible for the change with technical guidelines and financial support.

To date, however, it can be seen from national reports that not all European countries rush to implement the Bologna-spawned educational changes in higher education and that responses to them are mixed not only between countries (European Commission/EACEA/Eurydice 2015; Méhaut & Winch 2011; Sursock 2015) but also within countries (Méhaut

& Winch 2011). What is common across the European countries, though, is that there is a gap between academics' less enthusiastic responses and more positive responses of political and institutional leaders (Sursock 2015). Also, according to Marvin Oxenham's (2013, 109) critical observation, the very fact that the European competence curriculum framework has been consistently reinforced through the EU funding mechanism makes economically more vulnerable member states respond to the European curriculum reform initiatives more eagerly, at least at the formal level. The post-soviet Lithuania could be considered to be one these countries.

The case of Lithuania

In order to better understand the background against which the European Bologna-initiated higher education curriculum restructuring was introduced in Lithuania, it is necessary to first and foremost briefly sketch some contextual peculiarities of this country. Lithuania is an interesting case study to explore the way the ambitious European curriculum restructuring is perceived at the national level due to its unique historical background. In the first half of the twentieth century, Lithuanian higher education was apparently influenced by the Humboldtian idea of the university and later on, when the country fell under the soviet rule, by the utilitarian soviet model of the university. In the inter-war period, (1918–1940), the academic culture of the first independent Republic of Lithuania was shaped by liberal humanist ideas of European thinkers, especially German philosophers. Meanwhile, while under the soviet rule, the intellectual life of Lithuanian universities was re-shaped in accordance with the communist ideology and oriented towards the instrumental function – the preparation of specialists for the soviet planned economy and industry. It is important to note, however, that during the transitional period in the 1990s, the policy-makers and educationalists of independent Lithuania were rethinking the idea of Lithuania's higher education and finding inspiration precisely in the interwar liberal humanist virtues which seem to have survived throughout the fifty-year period of the soviet

occupation. However, very soon this idealist pursuit of the liberalisation of politics in Lithuania that started with the transitional period took the form of what Lithuanian sociologist Norkus (2008, 595) calls “neoliberal shock therapy politics”. Lithuania rapidly moved away from the communist to the capital system of the western countries and, with the accession into the European Union, swiftly adopted neoliberal approaches to policy-making. Given the historical background of Lithuanian higher education, it could be argued that, for Lithuanian universities, just like for other North-Continental universities, the Bologna-initiated shift towards the competence and outcome-based curriculum model has not been an unproblematic change. Rather, it has marked a fundamental break from the traditional knowledge or input-based curriculum and a radical move towards a more alien neoliberal Anglo-Saxon competence and outcomes-oriented curriculum.

Since the accession to the Bologna process in 1999, Lithuania formally endorsed the competence approach to education at the policy level and in 2010 approved the Lithuanian competence-based Qualifications Framework, which is closely aligned with the European competence-based Qualifications Framework (Government of the Republic of Lithuania 2010, 1). What can be seen from Lithuanian higher education policy documents is that, in accordance with the European Bologna agenda, Lithuanian higher education policy has systematically stressed the need for higher education to become more responsive to the labour market (Republic of Lithuania 2015). Also, it has been insisted that it is necessary to include employers and other social partners into the studies process (Government of the Republic of Lithuania 2012, 4) and, in this way, ensure that students develop entrepreneurship (Parliament of the Republic of Lithuania, 2013) and “competencies required for future jobs” (Government of the Republic of Lithuania 2012, 4). However, the national report of Lithuania (European Commission/EACEA/Eurydice 2015) has shown that in this country the overall re-orientation of higher education system towards outcomes has been slower than expected. While acknowledging Lithuania’s formal political efforts to adapt the curriculum reform, the European Commission critically observes that, in real life, Lithuanian

higher education system is inadequately opened for collaborations with the business sector and, as a result, fails to improve the labour market relevance of higher education and curriculum (2015, 3). At this point, it becomes important to bring this discussion into a sharper focus and have a closer look at the way individual academics in Lithuanian universities make sense of and respond to the Bologna-initiated curriculum restructuring.

The qualitative empirical study on *Lithuanian academics' perceptions of the* European curriculum restructuring

This discussion draws on the *qualitative empirical data from the doctoral research project, which was carried out in 2016 with the aim to explore Lithuanian academics' perceptions of* the implications of the Bologna-initiated curriculum restructuring for knowledge and curriculum in their respective disciplinary contexts, as well as for their own professional work. *It was conceptually inspired by* the perspectives of the sociology of knowledge and curriculum studies and *approached university academics as legitimate experts of curriculum within their respective knowledge fields. The research took the form of an exploratory case study and used semi-structured interviews to collect 'thick' but thematically focused data.* To capture diverse perceptions and responses to the curriculum change, 24 academics from four Lithuanian universities and four different disciplines – physics, engineering, journalism and history – were interviewed. The underpinning educational philosophies and values of academics' possibly shape their perceptions of and responses to the curriculum change. In order to more systematically trace this shaping, only eight interviews were selected for developing eight detailed individual case studies (thematic portrayals) of the most thematically rich academics' narratives. Thematic portrayal is an element of the narrative inquiry that has been developed by Goodson (2017) as a methodological tool that serves to both analyze and present interview data in such a way as to gain more in-depth understandings. It is important

to note that, in this particular article, the discussion is focused on general patterns of academics' conceptions and not on specific differences in their conceptions across distinct disciplinary contexts. Also, in order to save space, here the original elaborate portrayals are not presented in full but extensively drawn upon in the form of excerpts to illuminate academics' underpinning educational philosophies and perceptions of the curriculum change.

Lithuanian academics' perceptions of the curriculum restructuring

Before I begin, it is important to note that university academics' narratives are by no means monolithic and, sometimes, even within a single unfolding narrative it is possible to trace several contradicting ideas, which suggests a complex nature of the contemporary curriculum change in higher education and the challenges to make sense of it. Yet there are some recurring themes threading through most of them, which can give some insight into Lithuanian academics' predominant conceptions of the academic knowledge and curriculum, as well as their perceptions of and responses to the ongoing curriculum change. I will start by looking at academics' underpinning assumptions about the purpose of the university, as well as the nature of its knowledge and curriculum. What generally emerges from the narratives is that academics tend, whether explicitly or implicitly, to think about university as a classical idea where university is seen as a unique site for intellectual development and knowledge creation and where its knowledge is conceived as a public good that serves to improve society as a whole. "*Cause it (science) should be approached, I dunno, as a necessary means to the society's improvement*", says an engineer Lukas. In a similar vein, a historian Justas argues that, ideally, the university is, or should be, "*a symbolic place of high level knowledge for knowledge's sake*". Given these underpinning assumptions about the purpose of the university, it is not surprising that academics' main motivation for coming to work in the university largely stems from their intellectual curiosity and

a passionate excitement about the subjects they research and teach within their fields. “*I’m deep in the topics of the subjects I teach and my own scientific research which is so attractive and interesting to me*”, says a journalist Fausta. It appears that academics, even those from more practical professional disciplines, such as engineering and journalism, tend to conceive the university knowledge as qualitatively different from the everyday practical knowledge for it aims to theoretically address complex or ‘big’ questions.

But neither the theory of relativity, nor quantum mechanics can apply that everyday intuition. So in that case you have to create a new one (...) I can compare it (physics) to philosophy, which used to be physics, right? Until that physics came up as a separate discipline. You can try to answer a question only based on your mind power, yeah... ‘What is the earth and what is the sun?’ (Benas, physicist)

As some of the academics note, the value of the academic theoretical knowledge lies in the fact that it frees people from thinking only about individualistic pragmatic issues, yet by enabling them to better understand the world in which they live, it also has an indirect practical relevance.

(...) differentiate ideas or to reason about the world by distancing themselves from shoe tongues and bread prices to at least some extent. It’s this certain abstractedness which isn’t directly consumed in practical activities, you can’t buy it. (Justas, historian)

Academics tend to admit that the academic knowledge created and acquired in universities is not readily useful, yet they see the very pursuit of knowledge as valuable in itself because in the longer run it can bring unexpectedly useful or less visible practical results. A historian Justas vividly articulates the value of the academic knowledge: “*The endless usefulness of useless things.*” Accordingly, academics from all four disciplines stress the need for an open-ended, curiosity-driven research that does not necessarily result in pre-specified outcomes and immediately applicable knowledge. A journalist Fausta makes an implication that, in order to

The knowledge-competence tension in the context of the European university curriculum restructuring

ensure an open-ended scientific pursuit of knowledge, university, just like church, needs to be given autonomy and intellectual independence from external influences: *“In my opinion, university and church are the places with no space for negotiation.”*

However, some academics shared their worry about the ever-growing political and institutional pressure to steer their academic research and, accordingly, curricula, towards the development of practically applicable knowledge. Even university physicists who comparing to academics in other disciplines have the most convenient position to undertake research, as it can justify its practical applicability, admit to experience an external pressure to produce a more utilizable and commercially valuable knowledge. *“There’s this dissatisfaction, right, that you aren’t doing something.. you can hear it often in the media that you’re engaged in who knows what, in something needless that doesn’t generate any money.”* (Tomas, physicist)

Yet, all academics note that the steering of their academic work from external forces is indirect.

As for their teaching role and educational purposes, academics were radiating a natural desire to share their own research-based knowledge and insights with curious students, who could become their own future colleagues. *“So yeah, except those scientific ideas, there’s always been, and I don’t know why, but this sort of wish, maybe, to convey the knowledge to those younger future colleagues.”* (Alex, engineer) *“And, you see, I think, this wish to share something with expectant children who have their eyes wide open, it’s, it’s an amazing opportunity.”* (Fausta, journalist)

As some of the academics note, it is important to draw on their own research-based knowledge to revitalize the curriculum knowledge content to, not only enrich students’ knowledge, but also to inspire and motivate them. *“So a way to be attractive to students is doing something on your own and telling, sharing it with them”*, Fausta maintains.

In line with their general assumption that the mission of university is to pursue knowledge and understanding, most academics, irrespective of their disciplinary backgrounds, tend to conceive the intellectual development as the key goal of university education, and, therefore, place the theoretical or conceptual knowledge at the very centre of its curriculum.

But the aim, most probably, would be this place, where, actually, there's this good greenhouse for young mind, I mean to unfold, gain some knowledge and reach maturity. (Benas, physicist)

But, in my opinion, knowledge, knowledge is the most important thing. (Lukas, engineer)

Hence, what they explicitly and implicitly emphasize is the educational potential of the very curriculum substance and intellectual ideas as such. According to a physicist Benas, "*The goal is to immerse a person into a certain environment, full of thoughts and ideas, so that s/he could hear as many of them as possible and learn how to generate them based on their abilities.*" Here, it is important to stress that academics tend to think about university education and its knowledge as valuable in themselves and highlight the liberal, open-ended nature of learning in university. What a historian Justas tells to his students at the beginning of an academic year is the following: "*I still believe that at least some of you believe that we're studying all of this in pursuit of knowledge for knowledge's sake*". It is also important to mention that, for several academics, the curriculum goal of a liberal, open-ended intellectual development goes hand in hand with moral development:

"And that's the way I understand university, and it doesn't matter that I teach very specific things there, but, by teaching those things, I manage to open other spheres of university to them, too, in the moral sense and so on." (Fausta, journalist)

"So yeah, in my opinion, the most important objective is this sort of individualist who understands him/herself and has noble concerns for the sake of general good." (Justas, historian)

Besides this broad intellectual development, most academics consider students' mastery of professional knowledge in a respective field to be another important aspect of the university curriculum. As a physicist Benas puts it, "*You need to teach people to be physicists, right? How physicists should see the world, and how physicists can tackle and solve some various scientific and practical problems both.*" Yet, some of them clarify that this

should not be mistakenly understood as preparing narrow specialists for the market but rather as professionals with broad knowledge and understanding of their respective knowledge fields. As a historian Justas accentuates, *“you still demand from that programme minimally specialised preparation and maximum formation of a human being with self-recognition of their individuality.”*

However, what generally comes out from the narratives is that academics across all disciplines, while acknowledging the importance of practical knowledge and skills, still go on to emphasize the central educational role that the fundamental theoretical knowledge and disciplinary principles play in the university curriculum. *“I, on the other hand, stick to my opinion that there have to be fundamentals and an ability to adopt to a situation. Even if it means losing some practical skills.”* (Alex, engineer)

But they should teach the principles of... the principles should be taught and enunciated, they should be substantiated from the philosophical point of view, as, for example, in media philosophy or, maybe, media sociology, they should be based on various, well, knowledge, so that, after graduating from their Bachelor's studies, people could be able to apply them in their activities. (Matilda, journalism)

It appears that the reason why academics find theoretical knowledge so educationally important is because it serves to intellectually challenge students, expend their existing knowledge as well as develop their systematic and independent thinking.

“And, in my opinion, I'm able to make them interested in the things they've never even thought about before. (...) I try to make, to show them that the things which, most probably, haven't been interesting to them before, that they might...” (Zakas, historian)

“So this is why this discipline, it's so interesting to me and... Well, for students, essentially, it's as interesting as it is complicated, because they need to wrap their heads around

the familiar world in a new way, the world which is no longer familiar.” (Benas, physicist)

But the main tool has to be this [points to his head]. Because it has to check all the tools, and this, and that one, and this one, and to look at it creatively and systematically, too. (Lukas, engineer)

In addition to this, students’ mastery of the traditional theoretical knowledge is seen by some as a prerequisite for students’ development of practical knowledge and their ability to make systematic practical decisions.

So that they could take some sort of problem, solve it systematically, and run it through all these variants they have in their heads, all these protectors, check it, and then make the decision. (Lukas, engineer)

But you must have this ability, ‘cause after this abstractedness, general phenomena and the ability to recognise their meanings, come practical decisions of every moment in our lives – what do you choose, what are you doing? (Justas, historian)

Another important theme emerging from most of the narratives is academics’ expressed desire to feel free of external forces and constraints and be able to make independent decision related to curriculum.

In free American universities I got used to the principle, that, when the doors of an auditorium are closed, nobody [accentuates] can command me. I can only be kicked out, replaced. And, essentially, nobody is commanding me. (Justas, historian)

Interestingly, while at the beginning of our conversations academics made an impression that they do not feel any restrictions on their academic freedom, every time we started to talk about the recent higher education reforms and curriculum restructuring, their tone would become highly sarcastic and critical, revealing a fuller and less idealist picture of the present-day academic reality in Lithuanian universities. All academics at

The knowledge-competence tension in the context of the European university curriculum restructuring

least heard or knew something about the European Bologna process and its curriculum reform initiatives in higher education. While most of the academics admitted that the Bologna process positively enhanced the opportunities for academic mobility, they tended to talk about its effects on the academic curriculum, knowledge and their own professional work in a negative and, sometimes, hostile way. *“I dunno, everybody’s cursing it, but, maybe, other people don’t dislike the idea of making everybody uniform... No, I know nothing. Really, I don’t”*, says a historian Zakas. Academics are generally critical of the Bologna-endorsed university curriculum re-stipulation around competences and outcomes because they perceive it as an externally imposed change that begins to regulate the way they approach curriculum and teaching. A journalist Matilda reflects: *“Let’s take this Bologna Process, it’s sort of very mandatory, it’s being enforced on us somewhere from up above, this unification, so, well, you’re sort of managed, you’re put in a certain frame that determines your behavior.”* Accordingly, academics find the newly introduced educational concepts, such as competences, generic competences and transferable skills, as bureaucratic and conceptually alien. What most of them note is that this vocabulary has been introduced precisely through accountability procedures, such as self-examination.

The problem is that those concepts have been come up by somebody somewhere (...) They are totally from outer space... We can google what they mean, and write about them, but, so, yeah, they were specifically in the self-examination. (Tomas, physicist)

Well, sure, I’ve heard these concepts, but, to me, they fall into this black list of nasty, ugly bureaucratic tools. (Justas, historian)

As the new educational concepts were externally imposed, academics struggle in understanding their meaning and educational value.

It’s been flying around everywhere, in papers, and here, too, everywhere... competences, competences... And what is this competence, may I ask? [ironically] (Alex, engineer)

Sometimes, it seems to me, you have this bubble in front of you and you wonder what it means, sometimes you feel so stupid, you can't understand where's it come from. (Matilda, journalist)

As some academics suggested, there was no need to change the traditional knowledge-focused curriculum as it has served its purpose well. Academics maintain that, even without the external interventions, they constantly change their taught curriculum in accordance with their own professional understanding. Whereas the currently ongoing curriculum re-stipulation around competences and outcomes is generally perceived by academics as a declarative act, which serves to demonstrate the 'progressive' nature of the university curriculum. Also, as it can be inferred from the narratives, for academics, the externally imposed change shows the system's distrust in their professional judgement.

But this moving for the sake of movement, when we need to change everything only for the sake of changing and showing that we want to change, let's move forward... it's a bit suspicious. The need to change should be justified (...) People, who work in this area, they see perspectives and the like, well, and, most probably, if there had been a need for change, most probably, they did that, and they improved, and they did it quietly, maybe, without making this noise. (Alex, engineer)

Moreover, some academics shared their insight that the competence approach is a tool of the economically-driven European policies to increase the applicability and international competitiveness of the knowledge generated in European universities.

A lot of time ago I attended a seminar presenting that Bologna Process. (...) The idea itself is good, but there we heard euro-bureaucrats say the main motif a couple of times, that 80 percent of the world's fundamental research takes place in Europe and only 10 percent of that transforms into applications. The biggest part is applied in America and now in China. So there was this

The knowledge-competence tension in the context of the European university curriculum restructuring

wish expressed to outrun America and catch up in this area...
firstly, catch up and then – outrun. (Tomas, physicist)

What the interview excerpt above interestingly illuminates is that academics in the post-soviet countries, such as Lithuania, are more skeptical of the ambitious European Bologna-initiated reform agenda and its effort to compete with America for the international higher education market. For academics of the post-soviet Lithuania and other countries that share a similar past, the current European policy enthusiasm for the competition unpleasantly resembles the economic ambition of the former Soviet Union to outrace America. As Tomas says, *“And it was extremely funny to the representatives of the post-soviet world, because many people still remember Khrushchev and that idea that we’re going to outrun them ‘with milk’, outrun them ‘with meat’. So, here we are once again trying to catch up with America.”*

Most academics share a belief that the competence and outcome approach to curriculum may have more negative, rather than positive effects because it is incompatible with a specific nature and purpose of university education. They name a number of dangers that the use of this approach in the university context involves. To begin with, it is seen as enforcing an overly narrow and pragmatic understanding of the purpose and nature of the university, its knowledge and curriculum. What academics largely agree upon is that the university curriculum and knowledge should not be primarily aimed at preparing students for employment and meeting the presentalist needs of the pragmatic and short-sighted labour market. As an engineer Lukas argues, *“Science, it’s not an element of the market, the sheer preparation of a specialist shouldn’t be understood as an element of the free market.”* They directly and indirectly suggest that universities should follow their traditional core mission of developing knowledge and understanding, which can be used to think about societal problems in a broader perspective. A physicist Benas expresses his position, saying that *“But I don’t think that, that we need to, how can I put it, associate university education and employment”* and adding *“I mean, we, at universities, don’t have to simply solve the current problems the state or employers have, actually, but to take a longer period into consideration.”*

Moreover, the ‘progressive’ competence or outcome-based rationale, with its emphasis on the employability goal, is thought to result in a “factory-type” approach to university education. In addition to this, what some narratives interestingly suggests is that, in the specific post-soviet context of Lithuania, the introduction of this curriculum model is perceived by academics not as a progress but as a step backwards to the limited soviet-type model of the university, which was narrowly focused on preparing technocratic specialists for the soviet planned economy and industry. As a historian Justas observes, “*one way or the other, everything still goes back to a primitive replica of this soviet, industrial era university that imagined itself as a forge of specialists.*” This expresses the worry that the current pragmatic pressure for employability, generic competences and skills is crowding out the academic theoretical knowledge and the university education is being vocationalized.

Some academics put forward an argument that the present-day shift away from theory and intellectual ideas to practice is indicative of a problematic trend towards technocratizing academic knowledge and education, which in its essence is in a deep conflict to their “*classical idea*” of university as a site of knowledge and intellectual development.

But I am a member of the Journalism Bachelor’s Study Programme Committee, so, you know, I can sometimes see how, actually, there have been many self-evaluations and assessments by experts, and you can constantly see, how, usually, they concentrate on professional competences more, more on this technocracy, and not on, you know, the way we understand – and, I don’t know, but believe you understand it the same way, too – university as a classical idea, right? (Fausta, journalist)

Competences and all these things seem very much oriented towards instrumentality. (Zakas, historian)

In addition to this, a historian Justas observes that the orientation of the university curriculum towards the practical needs of the market and discrete measurable outcomes institutes not only an overly instrumental,

commodified approach to university education, but also leads to the fragmentalization of academic knowledge. As he explains, the current prioritization of the immediately utilizable forms of knowledge over other forms of knowledge has the effect of disrupting the development of all-rounded professional knowledge and understanding.

(...) professionals aren't what this merciless market needs anymore. The market needs only certain body parts of a professional and only for about two years until they're still totally fresh, tabula rasa, when they're most innovative, so they can give away, I mean, resources of ideas they have and which are usually meant to be used for the rest of their lives. Two years, and then they must be replaced by others, 'cause they've already been used up. (Justas, historian)

Also, some academics explicitly or implicitly argue that the rigid specification of anticipated learning outcomes of curriculum threatens to undermine the open-ended learning in the university. This point of view was expressed by a physicist Benas: *"(...) strict determination of aims, especially if these aims are reached, it limits the possibilities to grow and develop. And it's not a very good practice, in my opinion, for such an ever-growing organism as a university is."* Furthermore, in the context of this instrumental, market-oriented and student-centred approaches, academics feel pressured and constrained by the market, policy-makers, university managers and even students to make the university curriculum more practically and work relevant. As a journalist Matilda says, university students make a pressure on academics to prioritize practical competences over theory and understanding.

Actually, they want less... even much less... We still try to include all these, I mean, these principles of media philosophy, these sheer... I dunno, some discussions, debates and so on. But they think that it's totally unnecessary. And it sometimes puts you off, 'cause, well, you see that these are the fundamental things that explain why the media operates in this way, how it operates, and why it has this effect and not a different one, and

so on, so you want to convey these things... But, no, “theory is too far apart from practice, we don’t need it. (...) They really, you can see that they are able to do more than just simply put some sort of radio stories together or something. So that’s why I think we need more of those. (...) at the Bachelor’s level, all that university educational foundation has been erased in an overly radical way. (Matilda, journalism)

What she witnesses and criticizes is that the system treats students as customers and, thus, lets their often pragmatic, short-sighted expectations determine the very constitution of the curriculum:

Well, you know, students are even bigger agents of the preparation for the market. (...) Because, actually, everything’s oriented towards students, so they, I mean that... But sometimes students lack understanding to define what they need and so on, but, well, this notwithstanding, students occupy this central position nonetheless. And with this little knowledge about what students need, there are efforts to satisfy or, well, at least to make them feel good, I dunno...

Similarly, journalist Fausta is upset that, if earlier university had “*its certain status, certain inner logic*” and university teachers’ professionalism was respected, today it is students who “*can evaluate the professionalism of a teacher, ‘cause these are the inquiries you might find in surveys*”. The university administration’s use of students’ surveys as a means to assess academics’ teaching quality makes Fausta feel deprofessionalized and demoralized. Also, all these pressures, she maintains, institute the market-oriented vision of university education that is devoid of the traditional underpinning academic values and moral goals. She reflected: “*(...) there were really a lot of people here who’ve contributed to the moral upbringing of journalists one way or the other, ‘cause it was necessary in those times. Now it’s a little, no, not a little, it’s diametrically a different situation. And I dislike the fact that universities are dependent on business.*”

Furthermore, what academics have experienced is that the outcome-based curriculum profoundly reconfigures the nature of their own

The knowledge-competence tension in the context of the European university curriculum restructuring

professional work. For example, a journalist Matilda notes that the orientation towards strictly defined outcomes is bureaucratically burdensome and time-consuming: *“I think that it puts this huge load of administrative work on the shoulders of our teachers, ‘cause you have to think about these things”*. A physicist Benas reiterates that the outcome approach shifts the attention away from the very substance of curriculum and the learning process to the bureaucratic, measurable end results: *“But I mean this isn’t the aim of studying. And the fact that I’m forced to think about the competences students are going to have after the lecture instead of thinking about what I want to convey to them, that already is, well, a total waste of our time, essentially.”* As he sees it, stipulating all curricula around discrete, comparable outcomes as well as basing them on the externally derived universal criterion of employability relevance not only leads to a simplistic standardization of academic outcomes, but also subjects universities and academics to a greater external accountability:

It is my deepest belief that, when we talk about university, it’s harmful to formulate these aims and objectives in a strictly bureaucratic form every step of the way. Maybe it’s not harmful to formulate them, but the final formulation always has in itself that some people, whose job is to supervise higher education, so they can take that formulation and start checking literally word after word whether the results and that university comply with what’s been formulated. (...) it sort of implies that there’s this perfect university, which, well... we’re given this information about what it has to be, so university comes, concentrates, hires good specialists, pays good money to them, reaches that result, and everything’s really wonderful.

The way Benas perceives it, the externally prescribed outcome-based curriculum template de-professionalizes university academics and undermines their creative freedom:

If everything’s been regulated to such a level that a bus driver can take the description and teach at a university, that’s bad for everybody. It’s bad for those who’s done the regulation, and for

those who studies, and for those who... Because, well, I mean, nevertheless, a university must... There has to be some sort of order, but I believe that it has to have as much creative freedom as possible.

Given these arguments, most academics consider the competence and outcome-oriented curriculum reform to be educationally ineffective or even detrimental to students' open-ended learning. A historian Justas says, *"And I don't believe that these measures will help them reform it. I don't believe it one bit. Counter-reform (accentuates)"*, adding, *"if we do respect the principle of knowledge for knowledge's sake, so, again, this wordplay of bureaucratised terms, it leads nowhere."* What an engineer Alex misses in the ongoing curriculum restructuring process is its initiators' clear articulation of its motives, meaning and possible consequences. He takes a position that any introduced educational change needs to be primarily justified in educational terms:

"What's it gonna give us, is it really gonna give us something? Or is it just a revolution with no direction, just as it was with [pauses] atomic bomb, right, when the foreseen results were foggy, unknown, so... But it can change some things, and, instead of getting a positive, we can get a negative result. Yes, it can look like we're moving forward, but, in reality, it's gone sideways".

Thus, university academics generally tend not to support and passively resist the curriculum restructuring: they rewrite descriptions and plans of their taught courses in the required competence and outcome vocabulary but in reality tend to ignore them.

"We're sceptical, they're the advocates. By "we", I mean teachers, and "they" are bureaucrats, the Ministry of Education with all its institutions. (...) Well, I don't know any more advocates, I haven't seen any among my colleagues." (Tomas, physicist)

"So, personally, I don't particularly care for these competences. (...) So, yeah, there are many of such documents, and I usually go through them very quickly, 'cause I feel it's a waste of my time,

actually, it is. (...) I do it with my teeth clenched and that's it [laughing]." (Matilda, journalist)

A historian Justas is the only academic from all the project participants that openly refuses to rewrite his course curriculum in line with the outcome-based framework. He warns that, if not resisted by "*conscious and creative people*", the externally imposed pragmatic educational logic will gradually push out the principle of "knowledge for knowledge's sake" from universities to some other alternative places and, as a result, will impoverish Lithuanian universities. "*And I believe that if there are still no such places, in the future, totally informal, non-institutional or more or less symbolic places of high level knowledge for knowledge's sake will form.*", he concludes.

Conclusions

This study has illuminated the emergent tension between the recently introduced competence (outcome)-based conception of the curriculum and the traditional knowledge-based idea of the curriculum in the European higher education context. The overview of the relevant European policy documents reveals that *the new European* competence-based curriculum approaches, as based on the Anglo-American curriculum model, are largely underpinned by reductionist, instrumental assumptions about the *university, its knowledge and curriculum. This underpinning is in a stark contrast with the European Kantian or Humboldtian idea of the university that stressed the principle of academic freedom and the pursuit of knowledge for knowledge's sake.*

A closer look at relevant Lithuanian policy documents shows that Lithuania *swiftly adopted the Bologna-endorsed* competence or outcome-based curriculum model *at the formal level and tuned its higher education policy agenda closely in line with the new European* conception of the university, its knowledge and curriculum. What this suggests is that Lithuania, when formulating its own higher education policy and curriculum reform agendas, uncritically uptakes the ready-made European, Bologna-endorsed agenda.

However, the result of the empirical study suggest that Lithuanian academics are less convinced about the value and meaning of the curriculum restructuring. The most common way that the interviewed academics choose to respond to the curriculum reorientation towards outcomes and competences is formal compliance, whereas in reality they do not internalize the change but stick to their own educational agendas, as underpinned by their own educational philosophies. Academics' personal stories help to see that academics largely make curriculum decisions based upon what they themselves personally believe to be valuable in the context of their discipline. Their silent resistance to the curriculum restructuring deeply stems from the existing discrepancy between the politically endorsed notion of the university curriculum and their own conceptions. Academics tend to think about the university as a classical idea – as a unique site of the quest for knowledge and understanding as ends in themselves and where respect is given to academic freedom and intellectual independence. Most of them stress the importance of the university curriculum's purpose to provide students with the access to the disciplinary theoretical knowledge and intellectual ideas as they believe that this kind of knowledge has the most potential to contribute to students' intellectual, moral and professional growth, and, ultimately, benefit society at large. What they implicitly and explicitly argue is that the objective of the university curriculum is to challenge students by 'big' ideas and problems and, by doing this, move them beyond their everyday knowledge and experience to alternative understandings of society and the world in which we live.

However, academics express a concern that the national educational policy as aligned with the European reform agenda for universities, impose on them a more instrumental outcomes-based curriculum that is focused on market-oriented employability competences. Most of them are concerned that the new curriculum model threaten to crowd out the traditional intellectual and moral goals of the university curriculum. What academics' narratives suggest is that the growing economic, political and managerial pressures as well as the institutional policies that favour students' choice and the endless curriculum reforms to which they are

subjected to not only begin to govern their own academic practice but also negatively affect students' learning.

The narratives gradually unveil one of the key reasons of academics' indifference and passivity to the curriculum restructuring: they perceive this change not as arising from the educational needs of their discipline and students but as externally imposed on them in order to steer the university curriculum and their professional work towards the politically defined, economically-driven goals. Thus, academics tend to portray the outcome and competence-based curriculum framework not as an educational, but standardization and accountability tool, which not only leads to the homogenization of the curriculum outcomes but also the bureaucratization of academics' work and limiting the academic freedom that is essentially needed for both teaching and learning in university.

In the face of the mounting economic, political and administrative pressures to restructure curriculum and the growing consumer-like demands of students, academics find themselves left with increasingly less decision-making power within the realm of curriculum, which makes them feel de-professionalized, demoralized and demotivated. Even more, academics observe that the market-oriented higher education policy and ongoing curriculum restructuring shifting the focus away from disciplinary knowledge to work relevant competences and skills inevitably have negative educational effects. In their understanding, it is dangerous to subordinate the university curriculum to narrow pragmatic demands of the market as it runs the risk of vocationalizing university education and instrumentalizing and fragmentalizing its knowledge. Interestingly, the findings of the study also suggest that, in the context of the post-Soviet Lithuania, the European curriculum reorientation towards practical, employability relevant competences is received by academics more skeptically due to the nation-specific historical reasons. For Lithuanian academics, it unpleasantly resembles the soviet-time utilitarian and outcome-oriented university model, which pragmatically sought to prepare specialists for the soviet industry. Another reason why some academics see the detailed specification of competences and outcomes as a problematic approach to the university curriculum is it shifts the focus away from the

philosophical questions about the very purpose and value of university education to more utilitarian concerns about employability relevance, which is at odds with the liberal, open-ended quest for knowledge that characterized the traditional European university. There is a worry that relentless educational reforms may displace the “principle of knowledge for knowledge’s sake”, thus, leaving Lithuanian universities intellectually and morally deprived.

In conclusion, what can be seen from the study results is, while Lithuania’s move towards the European outcome-based curriculum, as based on the efficiency-oriented Anglo-Saxon educational rationale, has been swift and enthusiastic at the national policy, its implementation at the curriculum level by individual university academics has been much slower and more formal. A closer look at the study results suggests that, despite the relentless policy efforts to instill the new market-oriented values within the academe, Lithuanian academics continue to shape their curriculum’ practice by the traditional academic values and conceptions that are closer to the North European Humboldtian educational ideal of *Bildung*, which sees knowledge and education as a value in itself. This discrepancy between the new educational philosophies and values that underpin the recently introduced curriculum reforms and the ones that shape Lithuanian academics’ curriculum practices can, at least partly, explain academics’ formal and superficial implementation of the curriculum change, as well as a growing alienation from the policy world. What can be learned from this study, in order to avoid the ever-widening alienation between those who initiate and monitor the change and those who are expected to implement it, it is important to recognize professional university academics as legitimate experts of curriculum, as well as active, autonomous agents of the curriculum change in their respective knowledge fields and fruitfully draw on their professional insights to inform and improve curriculum policy agendas. Also, in trying to improve curriculum policies and practices, it is important to understand that the inherited academic traditions and personal educational philosophies cannot be swiftly replaced with the new ones and need to be respected. In the case of Lithuania and other North Continental European countries

*The knowledge-competence tension in the context of the European university
curriculum restructuring*

that traditionally have followed the Humboldtian vision of the university and currently are trying to modernize their higher education systems, a fresh look at the educational philosophy of Bildung could be a way to overcome the limitations of the present-day curriculum policies, which, as this study illuminates, are underpinned by reductionist and instrumental assumptions about knowledge and education.

References

- Adam, S. 2008. Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process. Edinburgh: Scottish Government.
- Allais, S. 2012. Claims vs. practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of Education and Work* 25 (3), 331–354. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.687570>.
- Allais, S. 2014. Selling out education: national qualifications frameworks and the neglect of knowledge. Rotterdam: Sense Publishers.
- Autio, T. 2016. Contested educational spaces – some tentative considerations inspired by curriculum theory and history. *IJHE Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education*, Heft 1–2016, 111–117.
- Autio, T. H. 2007. Towards European curriculum studies: reconsidering some basic tenets of curriculum and didaktik. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 3.
- Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. & van der Vleuten, C.P.M. 2007. Evaluating assessment quality in competence-based education: a qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review* 2, 114–29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.06.001>.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bohlinger, S. 2007. Competences as the core element of the European qualifications framework. *European Journal of Vocational Training* 42/43, 98–112.
- Bologna Declaration 1999. Joint declaration of the European minister of education.
- Derry, J. 2008. Technology-enhanced learning: a question of knowledge. *Journal of Philosophy of Education* 42 (3–4), 505–519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00638.x>.
- Durkheim, E. 1995. *The elementary forms of the religious life*. A new translation by Karen E. Fields. New York: The Free Press.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- European Commission 2010. *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Communication from the Commission.

The knowledge-competence tension in the context of the European university curriculum restructuring

- European Commission 2012. Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg.
- European Commission 2015. Education and training monitor 2015: Lithuania. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice 2015. The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Goodson, I. F., Antikainen, A., Sikes, P. & Andrews, M. (Eds) 2017. The Routledge international handbook on narrative and life history. London & New York: Routledge.
- Government of the Republic of Lithuania 2012. Resolution: regarding approval of the national programme for the development of studies, scientific research and experimental (social and cultural) development for 2013–2020. Vilnius.
- Harden, R. M. 2007. Outcome-based education – the ostrich, the peacock and the beaver. *Medical Teacher* 29 (7), 666–671. <https://doi.org/10.1080/01421590701729948>.
- Hodge, S. 2007. The origins of competency-based training. *Australian Journal of Adult Learning* 47 (2), 179–209.
- Hohendahl, P. U. 2011. Humboldt revisited: liberal education, university reform, and the opposition to the neoliberal university. *New German Critique* 38 (2), 159–196. <https://doi.org/10.1215/0094033X-1221812>.
- Hyland, T. 1993. Competence, knowledge and education. *Journal of Philosophy of Education* 27 (1), 57–68.
- Lilliedahl, J. 2015. The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics. *NordSTEP, Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 1 (1), 40–47. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27008>.
- Lisbon European Council 2000. Presidency conclusions.
- London Communiqué 2007. Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised world. London.
- Lorenz, Ch. 2010. Higher education policies in the European Union, the ‘knowledge economy’ and neo-liberalism. *EspacesTemps.net, Travaux*, 12.07.2010.
- Magalhaes, A. M. 2010. The creation of the EHEA, ‘learning outcomes’ and the transformation of educational categories in higher education. *Educação, Sociedade & Culturas* 31, 37–49.

- Méhaut, P. & Winch, C. 2011. EU initiatives in cross-national recognition of skills and qualifications. In M. Brockmann, L. Clarke & C. Winch (Eds) *Knowledge, skills and competence in the European labour market: what's in a qualification?* London and New York: Routledge, 22–35.
- Morcke, A.M., Dornan, T. & Eika, B. 2013. Outcome (competency) based education: an exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education* 18 (4), 851–863. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-012-9426-4>.
- Moore, R. & Young, M. 2001. Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education* 22 (4), 445–461. <https://doi.org/10.1080/01425690120094421>.
- Mulder, M., Gulikers, J. Biemans, H. & Wesslink, R. 2009. The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9), 755–770. <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>.
- Muller, J. & Young, M. 2014. Disciplines, skills and the university. *Higher Education* 67 (2), 127–140.
- Norkus, Z. 2008. *Kokia demokratija, koks kapitalizmas? Pokomunistinė transformacija Lietuvoje lyginamosios istorinės sociologijos požiūriu.* Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Oxenham, M. 2013. *Higher education in liquid modernity.* New York, London: Routledge.
- Parliament of the Republic of Lithuania 2013. *The national education strategy 2013–2022.* Vilnius.
- Republic of Lithuania 2015. *The law on higher education and research. As last amended on 17 December 2015 – No XII–2198.* Vilnius.
- Spencer, H. 1860. *Education: intellectual, moral, and physical.* New York: D. Appleton.
- Sursock, A. 2015. *Trends 2015: learning and teaching in European universities.* Brussels: European University Association.
- Sweetman, R., Hovdhaugen, E. & Karlsen, H. 2014. Learning outcomes across disciplinary divides and contrasting national higher education traditions. *Tertiary Education and Management* 20 (3), 179–192.
- Talbot, M. 2004. Monkey see, monkey do: a critique of the competency model in graduate medical education. *Medical Education* 38 (6), 587–92. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2004.01794.x>.

The knowledge-competence tension in the context of the European university curriculum restructuring

- Tuning Educational Structures in Europe. n.d.a. Tuning general brochure.
- Tuning Educational Structures in Europe. n.d.b. Competences.
- Ward, S. C. 2012. *Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education*. New York: Routledge.
- Westbury, I., Hopmann, S. T. & Riquarts, K. 2000. *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wheelahan, L. 2007. *The marginalisation of theoretical knowledge in vocational qualifications in Australia: a blended Bernsteinian & critical realist analysis*. Doctoral thesis. Melbourne: Monash University.
- Wheelahan, L. 2010. *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London and New York: Routledge.
- Willbergh, I. 2015. The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies* 47 (3), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>.
- Winch, C. 2010. *Dimensions of expertise: a conceptual exploration of vocational knowledge*. London: Continuum.
- Young, M. 2008. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young, M. & Muller, J. 2010. Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education* 45 (1), 11–27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>.

Opetussuunnitelma- ajattelu ja -käsitteykset korkeakoulututkimuksessa¹

Johanna Annala, Jyri Lindén & Marita Mäkinen

OPETUSSUUNNITELMA ON VIIMEISEN vuosikymmenen aikana noussut näkyväksi käsitteeksi, kun korkeakoulutusta on uudistettu niin koulutuspoliittisista, hallinnollisista kuin pedagogisistakin lähtökohdista. Tässä artikkelissa analysoimme korkeakoulutuksen opetussuunnitelmia käsitteleviä kansainvälisiä vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita kymmenen vuoden aikajaksolla. Tavoitteenamme on selvittää, millaisia opetussuunnitelmäkäsityksiä ja millaista opetussuunnitelma-ajattelua korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaa käsittelevät artikkelit ilmentävät.

¹ Artikkelin perustuu aiemmin julkaistuun tutkimukseen: Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa J. Case & J. Huisman (toim.) *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice*. SHRE Society for Research into Higher Education & Routledge, 171–189. doi:10.4324/9781315675404

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 411–438.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Johdanto

Opetussuunnitelma on ollut 2000-luvulla erityisen huomion kohteena korkeakouluopetuksessa. Ronald Barnett ja Kelly Coate (2005) ehdottivat jo vuonna 2005, että opetussuunnitelman pitäisi olla yksi keskeisimmistä käsitteistä korkeakoulutusta koskevassa tieteellisessä keskustelussa. Myös Bolognan prosessi kohdistui eurooppalaisten korkeakoulujen opetussuunnitelmiin ja merkittäviä opetussuunnitelmareformeja on toteutettu myös maailmanlaajuisesti (Blackmore & Kandiko 2012). Samalla on kuitenkin esitetty, että opetussuunnitelmatutkimus on kriisissä, koska sen piirissä käyty teoreettinen keskustelu on painottunut yhä voimakkaammin managerialismiin ja uusliberalististen virtausten kritiikkiin ja samalla etäännytynyt (korkea)koulutuksen yhteiskunnallisista ja toiminnallisista reaalihaasteista (Priestley 2011; Young 2013; 2014). Tällaisena se tarjoaa niukasti tukea korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaa koskeviin käytännön kysymyksiin ja kehittämishaasteisiin. Toisaalta on väitetty, että praktinen ja kehittämiseen painottuva opetussuunnitelmakeskusnäyttö itseriittoisena eikä tunnu edes kaipaavan historiallista, poliittista tai yhteiskunnallista analyysiä tai kontekstualisointia (Young 2013). Edellä kuvattu jännite motivoi tähän tutkimukseen, jossa tarkastelemme opetussuunnitelmaa koskevia tutkimuksia korkeakoulututkimuksen piirissä.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksemme kohdistuu korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaan (*curriculum*) ajanjaksolla, jolloin Bolognan prosessin opetussuunnitelmauudistukset olivat kiivaimmillaan. Tavoitteenamme on analysoida ja ymmärtää korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaa koskevien tutkimustekstien taustalla olevia opetussuunnitelma-ajattelua ja -käsitteitä. Tutkimus paikantuu opetussuunnitelmateoriaksi kutsutun tutkimusalueen lähtökohtiin. Opetussuunnitelmaa tarkastellaan yhteisön normien ja kulttuurin mukaan määrittävänä monimutkaisena keskusteluna sekä pyrkimyksinä ratkaista korkeakoulutuksen ja korkeakouluopetuksen kehittämisen piirissä olevia viheliäisiä ongelmia (*wicked problems*). Ongelmaa luonnehditaan viheliäiseksi, jos se on kompleksinen, ja jos ratkaisu riippuu siitä, miten ongelma on kehystetty tai tulkittu tai jos eri osapuolilla on erilaisia näkemyksiä varsinaisesta ongelmasta ja sen ratkaisuvaihtoehdoista (Case & Huisman 2016; Rittel & Webber 1973).

Opetussuunnitelmasta on monenlaisia tulkintoja, jotka sisältävät esimerkiksi erilaisia näkemyksiä tiedosta, oppimisesta, toimijoiden rooleista ja opetussuunnitelman merkityksestä yksilöille, yhteisöille ja yhteiskunnalle. Erilaisten lähestymistapojen luonnetta ja painotuksia on aiemmin jäsennetty käsitteiden syllabus, produkti, prosessi ja praxis avulla (esim. Kelly 2009/1977). Syllabus-lähestymistapa painottaa tutkinnon rakennetta ja tietosisältöä opetussuunnitelman keskiössä (Kelly 2009/1977). Korkeakoulutuksessa syllabus-lähestymistapaa edustavat käytännössä esimerkiksi tutkintovaatimukset tai opinto-oppaat, jonne sisältöjen lisäksi kirjataan muun muassa kaikille yhteinen opintojakson kirjallisuus (Coate 2009). Opintojaksojen sisällä olevat yksittäiset sisällöt ja niiden läpikäynti korostuvat eikä huomiota kiinnitetä niinkään opiskelijan oppimiseen tai tutkinnon kokonaisuuteen. Jokainen opetussuunnitelma sisältää elementtejä ja piirteitä syllabus-lähestymistavasta, mutta sellaisenaan sitä voidaan pitää varsin kapeana ja hajanaisena opetussuunnitelmatulkintana.

Produkti-lähestymistapa perustuu Ralph Tylerin ajatteluun (1949). Tylerin rationaaliksi kutsuttu opetussuunnitelmamalli sisältää neljä toimintaperiaatetta, jotka ohjaavat edelleen opetussuunnitelmatyötä eri koulutusasteilla: 1) määrittellään tavoitteet, 2) määrittellään oppimiskokemukset (sisältö), 3) organisoidaan opetus siten, että tavoitteet voidaan saavuttaa (opetusmenetelmät) ja 4) arvioidaan tavoitteiden saavuttamista (Tyler 1949). Tylerin rationaalia on kuitenkin arvosteltu mekanistiseksi (mm. McKernan 2008). Sen ajatukselliset juuret ovat Bobbitin (1972/1918) esittämässä teollisen vallankumouksen ajan näkemyksessä, jossa koulutus nähdään tehtaan kaltaisena tuotantoprosessina. Tässä prosessissa opetussuunnitelma on keino istuttaa opiskelijoihin sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden avulla kasvatettiin työvoimaa urbaaniin yhteiskuntaan. Toisaalta edellinen 100-vuotias ajatusrakennelma vertautuu yllättävän hyvin Euroopan unionin (EU 2010) tietointensiiviseen talousparadigmaan, jossa tieto, koulutus ja innovaatiot muodostavat harmonisen globaalia hyvinvointia vahvistavan kolmikannan. Onkin esitetty, että korkeakoulutuksen viimeaikaiset panostukset oppimisen ja opetuksen kehittämiseen liittyvät tavoitteisiin tuottaa innovatiivisia ja tuotteliaita EU-kansalaisia (ks. Magnússon & Rytzler 2018).

Opetussuunnitelman prosessi-lähestymistapa syntyi Tylerin rationaalien kritiikkienä (esim. Stenhouse 1975). Opetussuunnitelma nähdään vuorovaikutteisena prosessina, ”monimutkaisena keskusteluna” (Pinar 2004, 185–187) ja yhteisenä merkitysneuvotteluna, joiden varaan rakentuvat niin opetusohjelmat kuin niiden sisältämät kulttuuriset oletuksetkin. Opetuksen toteuttamisessa korostuvat eri toimijoiden välinen vuorovaikutus, lähtökohtien ymmärtäminen ja tilannesidonnaisuus. Lähestymistapaa on verrattu tilanteeseen, jossa kokenut kokki soveltaa ruokareseptiä. Prosessi-opetussuunnitelmassa korostetaan myös opiskelijan omaehtoista oppimis- ja kokemusprosessia. (Ks. Stenhouse 1975.)

Prosessinäkökulmasta edelleen kehittynyt praxis-lähestymistapa liittyy opetussuunnitelmakeskustelun erottamattomasti kysymyksiin vallasta ja arvoista korostaen opetussuunnitelman emansipatorista, toimijaa valtauttavaa potentiaalia (Grundy 1987). Praxis-ajattelun mukaisesti opetussuunnitelmassa otetaan kantaa siihen, mikä on arvokasta ja pysyvää, mikä taas muutettavissa olevaa. Opetussuunnitelmissa voidaan ja pitäisi ottaa kantaa ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta suuriin kysymyksiin kuten ilmastomuutokseen, talouskasvuun ja teknologisiin innovaatioihin.

Edellä luonnehditut neljä erilaista lähestymistapaa opetussuunnitelmaan kertovat ennen kaikkea siitä, että opetussuunnitelmassa ei ole kyse vain sisältöihin ja opiskelukäytäntöihin liittyvästä hallinnollisesta dokumentista. Opetussuunnitelma on aina ja eri tavoin yhteydessä arvoihin sekä institutionaalisiin ja yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin, jotka ilmentävät kyseistä aikakautta ja sen historiallista kontekstia.

Tutkimuksen toteutus

Saadaksemme selville, miten opetussuunnitelma näyttäytyy korkeakoulutusta koskevassa tutkimuksessa, kohdistimme aineistonhankinnan *Research into Higher Education Abstracts* -tietokannan (RHEA) tieteellisiin artikkeleihin. Tietokantaa on koottu vuodesta 1967 lähtien ja se keskittyy tieteellisiin lehtiin, joita julkaistaan Euroopassa ja Brittiläisen kansainyhteisön alueella. Valitsimme aineiston siten, että artikkelin otsikossa tai

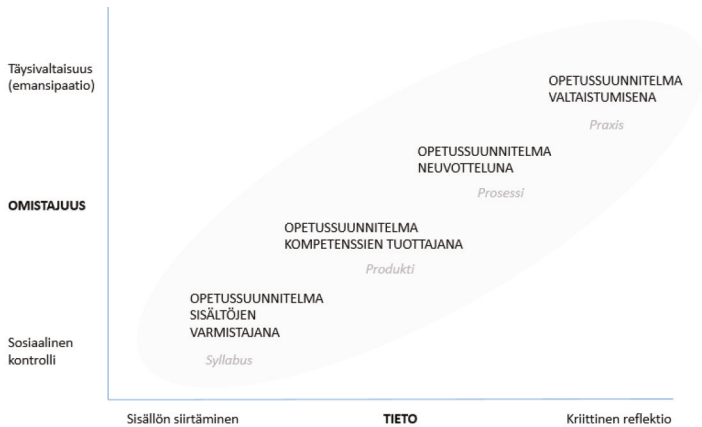
sen avainsanoissa mainitaan käsite *curriculum*. Kymmenen vuoden ajalta (2004–2013) löytyi analysoitavaksi 62 tieteellistä artikkelia. Ensimmäisessä vaiheessa artikkeleista luokiteltiin seuraavat tiedot: lehden nimi, julkaisuvuosi, tieteenala, kansallinen/kansainvälinen konteksti, tutkimuskontekstin taso (paikallinen, kansallinen, globaali), avainlähteet, tutkimuksen tavoite, metodologia, avaintulokset ja johtopäätökset. Lisäksi kaikista tutkimuksista etsittiin opetussuunnitelman määritelmää. Jos määritelmää ei ollut, aineistoon poimittiin yleisempi opetussuunnitelman käsitteellinen tai muulla tavoin tunnistettava lähestymistapa.

Toisen analyysivaiheen lähtökohtana toimi edellä kuvattu jaottelu syllabus-, produkti-, prosessi- ja praxis-opetussuunnitelmaan. Artikkelit paljastivat jaotteluun nähden risteäviä ja limittäisiä tulkintoja. Tämän perusteella analyysiä jatkettiin sijoittamalla opetussuunnitelma-ajattelua koskevat havainnot kahteen avaindimensioon: tietoon ja omistajuuteen. Tieto näyttäytyi toisessa ääripäässä staattisena pyrkimyksenä määrittellä opetussuunnitelman luovuttamaton sisältö, joka siirretään opiskelijalle. Jatkumon toisessa päässä tieto nähtiin kehittyvänä, rakentuvana ja dynaamisena sisältäen kriittisen reflektion ulottuvuuden (mm. Mezirow 1998). Omistajuudella viittaamme opetussuunnitelmaan sisältyviin valtasuhteisiin. Siinä opetussuunnitelmaa lähestyttiin keinona hallita opiskelijoiden oppimistuloksia joko yliopiston sisältä tai sen ulkopuolelta, jolloin opiskelija näyttäytyy opetussuunnitelman kohteena. Jatkumon toisessa päässä opiskelija ei ole vain kohde, vaan hänellä on osallisuus opetussuunnitelmaan ja mahdollisuus suunnata opintoja omien intressiensä suuntaan sekä pyrkiä saavuttamaan jotain sellaista, mitä opetussuunnitelmassa ei pystytä edes ennakoimaan.

Näiden kahden tietoa ja osallisuutta koskevan dimension avulla opetussuunnitelma-ajattelun eroja oli mahdollista esittää ja analysoida tarkemmin. Valittujen dimensioiden perusteella tehdyt havainnot palautettiin edelleen teoreettisempaan korkeakoulutuksen opetussuunnitelman luonteesta ja opetussuunnitelmatyöstä käytävään keskusteluun. Tietodimension avulla voidaan tarkastella opetussuunnitelmien suhdetta ajankohtaiseen tieteenalakohtaista tietoa ja sen merkitystä käsittelevään keskusteluun. Osallisuusdimensiossa tarkastelun kohteena on erityisesti

opetussuunnitelmäkäsitysten heijastelema toimijuus. Tiedon ja osaamisen jatkumolla näyttäytyvät opetussuunnitelmäkäsitykset jaoteltiin neljään kategoriaan (ks. kuvio 1):

1. Opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana
2. Opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana
3. Opetussuunnitelma neuvotteluna
4. Opetussuunnitelma valtaistumisena



Kuvio 1. Opetussuunnitelmäkäsitykset suhteessa omistajuuteen ja tietoon (Annala, Lindén & Mäkinen 2016, 174)

Seuraavaksi kokoamme yhteen yleiset havaintomme opetussuunnitelmatutkimuksista korkeakoulujen kontekstissa. Tämän jälkeen luonnehdimme havaintojamme eri opetussuunnitelmäkäsityksistä. Vaikka käytämme aineistona olleita artikkeleita esimerkkinä, haluamme korostaa, että yksittäinen tieteellinen artikkeli voi sisältää useampia lähestymistapoja opetussuunnitelmaan.

Opetussuunnitelma korkeakoulutusta koskevista tutkimuksista

Analyysi osoitti, ettei opetussuunnitelmasta ole korkeakoulutuksessa eikä korkeakoulutusta tutkivien piirissä jaettua tulkintaa, vaikka opetussuunnitelma (*curriculum*) käsitteenä onkin erittäin yleinen. Opetussuunnitelmaa käytettiin synonyyminä sanoille opetus (*teaching*) (Ahern ym. 2012), ohjelma (*programme*) (Alpay 2013), aikataulutus (*scheduled activities*) (Le Riche 2006) ja kurssin toteutus (*course delivery*) (Armellini & Nie 2013). Yleiseltä luonteeltaan opetussuunnitelmia koskevat tutkimukset olivat usein paikallisia ja painottuivat opetuksen kehittämiseen.

Aineisto sisälsi kahdeksan sellaista teoreettisesti painottunutta artikkelia, jotka käsittelevät opetussuunnitelmaa tai opetussuunnitelman yhteiskunnallista merkitystä yleisemmin. Laadulliset lähestymistavat (17) ja tapaustutkimukset (16) olivat yleisempiä kuin määrälliset (kahdeksan) tai monimetodiset (kuusi) lähestymistavat. Kuutta artikkelia ei voitu luokitella metodologisesti, koska ne perustuivat ensisijaisesti kirjoittajien omiin kokemuksiin tai näkemyksiin. Tutkimusten konteksti vaihteli tutkinto-ohjelmatasolta globaaliin tarkasteluun. Yleisimmin tutkimukset paikantuivat tutkinto-ohjelmatasolle (36), kansalliset näkökulmat (12) olivat yleisempiä kuin kansainväliset (viisi). Suurin osa tutkimuksista oli tehty Euroopassa (49), mutta myös Australia (yhdeksän) ja Etelä-Afrikka (seitsemän) olivat hyvin edustettuina. Artikkelien kirjoittamisen aikaan ajankohtainen Bolognan prosessi ja sen kytkökset opetussuunnitelmatyöhön olivat esillä yllättävän harvassa tutkimuksessa.

Muutamissa artikkeleissa opetussuunnitelmaa lähestyttiin käsitteellisenä ilmiönä. Fraser ja Bosanquet (2006) tutkivat opetussuunnitelmalle annettuja erilaisia merkityksiä. Clegg (2011) puolestaan pohti opetussuunnitelmakäsitteen näkymättömyyttä ja korosti eroa opetussuunnitelman ja utilitaristisen pedagogiikan välillä. Nämä kaksi tutkimusta olivat poikkeuksellisia myös siksi, että vain niihin viitattiin muissa aineiston artikkeleissa. Tieteelliset artikkelit hajautuivat 32 eri lehteen eikä keskinäisiä viittauksia tai yhteisen tiedon ja opetussuunnitelmakäsitysten kumuloidumista ilmennyt. Sen sijaan löysimme joitakin yrityksiä rakentaa uusia

käsitteellisiä kokonaisuuksia. Tällainen oli esimerkiksi ”kokonainen opetussuunnitelma” (*whole curriculum*), jonka avulla pyrittiin yhdistämään sisältö, pedagogiikka, arviointi sekä poliittiset ja maailmanlaajuiset perspektiivit (Vidovich ym. 2012). Seitsemässä artikkelissa opetussuunnitelma paikannettiin suhteessa opetussuunnitelmateoreettiseen tutkimusperinteeseen.

Kahdella kolmasosalla artikkeleista oli tieteenalakohtainen tai muilla perusteilla rajattu näkökulma opetussuunnitelmaan. Yleisimmät tieteenalat olivat lääketiede (11), tekniikka (kuusi) ja terveystieteet (viisi). Tieteenalakohtainen tarkastelu osoitti, että tieteenaloilla nojaututtiin omiin tieteellisiin auktoriteetteihin ja tekstit heijastelivat omia erityisiä opetussuunnitelmallisia lähestymistapoja. Ronald M. Hardenia siteerattiin esimerkiksi kahdeksassa lääketieteellisessä artikkelissa, mutta häntä ei löytynyt muiden tieteenalojen viitteistä. Harden on kehittänyt opetussuunnitelman spiraalimallin (Harden & Stamper 1999) ja opetussuunnitelman SPICES-mallin (Harden ym. 1984). Sosiologi Basil Bernsteinin teorioita hyödynnettiin kymmenessä artikkelissa, esimerkiksi tekniikan (Garraway 2010) ja sosiologian (Luckett 2009) konteksteissa. Bernstein määrittelee opetussuunnitelman keskiöksi merkityksellisen tiedon (*what counts as valid knowledge*) (Bernstein 1975), ja hänen näkemyksensä opetussuunnitelmasta ja siihen liittyvistä valinnan säännöistä vaikuttivat olevan valtavirtaa erityisesti eteläafrikkalaisessa korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatutkimuksessa.

Vain harvat artikkelit ylittivät tieteenalojen rajoja kasvatustieteellisen opetussuunnitelmatutkimuksen puolelle. Gleeson (2013) tarkasteli opetussuunnitelmaa eurooppalaisesta perspektiivistä keskittyen Bolognaan ja ECTS-järjestelmiin. Hän hyödynsi koulutuspolitiikan tarkastelussa opetussuunnitelmateoriaa ja erityisesti Tylerin ja Stenhausen ajatuksia. Lääketieteen opetussuunnitelmatutkimuksessa Morcke ja Eika (2009) nojautuivat Hardenin ajatuksiin, mutta hyödynsivät niiden lisäksi myös Fraserin ja Bosanquetin (2006) sekä Tylerin (1949) jäsennyksiä. Valitut auktoriteetit tai teoreettiset lähtökohdat eivät kuitenkaan merkinneet sitä, että artikkeli heijastaisi vain yhtä opetussuunnitelmakäsitystä. Vaikka teoreettisena kehiksenä oli Bernsteinin sosiologinen opetussuunnitelmanäkemyksenä tai

aiheena käsiteltiin ongelmaperustaista (PBL) opetussuunnitelmaa, saattoi kyseinen tutkimus esimerkiksi heijastella yhtä hyvin syllabus-, produkti-, prosessi- tai praxis-ajattelua. Seuraavissa luvuissa siirrymmekin tarkastelemaan ja erittelemään havaintojamme tutkimusartikkeleissa esiintyneistä opetussuunnitelmäkäsityksistä ja -ajattelusta.

Opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana

Ensimmäinen opetussuunnitelmäkäsitys painottaa sisältöjä, jotka tulisi siirtää tuleville sukupolville. Opetussuunnitelman omistajuus paikantuu sellaisille tahoille, joilla on auktoriteettia hallita ja kontrolloida juuri sisältöjä. Opetussuunnitelma sisällön hallintana -käsitys sisältää myös kriittisiä näkökulmia tiedon kaanonista ja suhteesta valtaan ja vallanpitäjiin.

Opetussuunnitelma esiintyi aineistossa erilaisina aloitteina sisällyttää opetussuunnitelmaan jotakin arvokasta. Tyypillinen sisältöjä korostava lähestymistapa implementoitiin selvityksenä tai tutkimuksena (*mapping*), jossa kartoitettiin aukkoja tiedoissa ja taidoissa, ja jotka pitäisi sisällyttää uudistettavaan opetussuunnitelmaan yli instituutorajojen. Tulokset kuvattiin listoina tiedoista, taidoista ja osaamisista. Hurlimannin (2009) tutkimusjulkaisu on yksi esimerkki tästä lähestymistavasta. Hänen päämääränsä oli tunnistaa suunnittelijoiden (*planning professionals*) ympäristötietoutta ja osaamisen puutteita erityisesti kestävän kehityksen tavoitteiden saavuttamisessa. Tutkimuksen kohteena olivat jo asiantuntijatehtävissä olevat henkilöt. Tutkimuksessa löydettiin aukkoja asiantuntijoiden tiedoissa ilmastonmuutoksesta ja vesiensuojelusta sekä puutteita kriittisessä ajattelussa ja itsenäisessä tutkimustyössä. Tutkimuksen suosituksena oli ehdotus kattavasta nykyisten opetussuunnitelmien analyysistä ja niiden uudistamisesta siten, että havaitut aukot täytetään.

Sisältöjen kattavuuteen ja hallintaan keskittyvä opetussuunnitelma-ajattelu oli tyypillistä ammatillisesti ja monitieteisesti painottuneille koulutusohjelmille, joiden tarve uudistaa opetussuunnitelmaa perustui yleisemmälle keskustelulle työelämän uusista osaamisvaatimuksista ja haasteista. Sisältöjen valinnassa ja tavoitteiden asettelussa vaikutti koros-

tuvan perinteisten oppialojen ja toisaalta tiedon ja taitojen rajojen ylittämisen. Opetussuunnitelman päätarkoituksena näyttäytyivät opiskelijoiden mahdollisuudet hankkia sellaista monialaista tietoa, jota yhdistämällä on mahdollista käsitellä ja ratkaista monimutkaisia ongelmia.

Useat tutkimukset ehdottivat tiettyjen arvokkaina pidettyjen sisältöjen upottamista kaikkien opiskelijoiden opetussuunnitelmiin. Tällaisina sisältöinä nähtiin geneeriset taidot (esim. Robley ym. 2005), kansainvälisyystaidot (esim. Clifford 2009), yrittäjäyys (esim. Penaluna & Penaluna 2009), kestävä kehitys (esim. Junyent & Cell de Ciurana 2008) ja inkluusiivinen ajattelu (esim. Chapman 2007/2008). Näiden teemojen varmistaminen opetussuunnitelmassa voidaan nähdä yhtäältä jonkin yhteiskunnallisen 'hyvän' sisällön koko korkeakoulutuksen kattavana tavoitteluna, toisaalta laaja-alaisena opetussuunnitelmien sisältöä koskevana kontrollina. Tällöin lähestytään Bobbitin näkemyksiä koulutuksesta tuotantona jonkin tahon intresseistä käsin. Kiinnostavaa on, mikä taho määrittää opetussuunnitelmiin valitun 'hyvän'.

Osa tutkimuksista tarkasteli kriittisesti koulutuspoliittisia ja yhteiskunnallisia vaatimuksia, jotka siirtävät tieteellisen tiedon painopistettä opetussuunnitelmissa kohti ammatillisia päämääriä ja ammatillista osaamista. Näissä artikkeleissa keskusteltiin laajasti esimerkiksi tieteellisen tiedon "alakohtaistamisesta" (Stavrou 2009) sekä yleisemmin tiedon luonteesta ja merkityksestä toisaalta kontekstisidonnaisena, toisaalta kontekstista riippumattomana (Kilpert & Shay 2013). Tyypillisesti asiantuntijoiden, instituutioiden tai työelämän esittämiin ydinsisältöjen vaatimuksiin suhtauduttiin hyväksyvästi. Esimerkiksi lääketieteen opetussuunnitelmassa, kansainvälisillä (esim. Maailman terveysjärjestö, WHO) tai kansallisilla terveydenhuoltoinstituutioilla nähtiin olevan tunnustettu rooli opetussuunnitelman sisältöjen määrittämisessä (Craddock ym. 2013).

Opetussuunnitelman sisältöihin liittyvät valtarakenteet saattavat pysyä vakaana vuosikausia, mikä näyttäisi osaltaan varmistavan omistajuuden ja mahdollistavan myös yliopiston sisäisen sisältöjen valvonnan. Kuten Shay (2011, 318) toteaa, yliopiston henkilökunta hyväksyy usein opetussuunnitelmatekstien muuttamisen vasta kun se on "ehdottoman välttämätöntä". Luckett (2009) tutki tiedon ja opetussuunnitelman rakenteita

sosiologiassa huomauttaen, että tieteenalan tietorakenteet mahdollistavat usein sellaisten opetussuunnitelmapainotusten olemassaolon, jotka vastaavat yksittäisten toimijoiden identiteettejä ja erityisasemia. Konflikteja ja neuvotteluja omistajuudesta ei siis synny ainoastaan yliopiston ja ulkomaailman välillä, vaan myös oman tieteenalan sisällä.

Opetussuunnitelman sisältöön liittyvät valinnat ja niiden kontrollointi heijastelevat henkilökohtaisia, institutionaalisia, taloudellisia ja poliittisia intressejä, mikä ilmeni artikkeleissa yksisuuntaisena vaikuttamisena. Tutkimukset, joissa tarkasteltiin instituutioiden, markkinoiden tai muiden asiantuntijoiden määrittelemää sisältöainesta, vaikuttivat pitävän tätä pääsääntöisesti itsestään selvänä – aivan kuin näin määritellyt sisällöt itsessään johtaisivat täydelliseen ja riippumattomaan opetussuunnitelmaan. Kelly (2009/1977) kuvailee tällaisen ajattelun heijastelevan eräänlaista absoluuttista epistemologiaa, käsitystä, jossa tieto nähdään jumalallisena ja kantajansa persoonasta riippumattomana. Lisäksi opetussuunnitelman tarkastelu ensisijaisesti sisältöjen välittämisenä jättää opiskelijan, hänen toimijuutensa ja identifikaationsa, kokonaan huomiotta.

Opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana

Toinen opetussuunnitelmakäsitys tulkitsee tiedon osaamisena, jonka määrittämisessä (omistajuudessa) työelämällä ja yhteiskunnalla on merkittävä rooli. Tämä lähestymistapa painottaa opetussuunnitelman ymmärtämistä opetus- ja oppimisprosesseina, jonka kohteena on opiskelija. Kysymyksenasetteluna tällaisissa tarkasteluissa on usein ”mikä toimii” ja ”kuinka voidaan toteuttaa”. Seuraavaksi esittelemme sellaisten tutkimusten luonnetta, joissa opetussuunnitelman lähtökohtia ja sisältöä määritellään ensisijaisesti osaamisen kehittymisen ja kompetenssien näkökulmista.

Opetussuunnitelmasta ja koulutuksen päämääristä puhuttaessa keskiöön nousivat erityisesti osaamistavoitteet (esim. Bolander ym. 2006), opiskelijan suoritustaso (esim. Gardner ym. 2005) ja osaamisperustainen koulutus (Edgren 2006). Elizondo-Montemayor kollegoineen (2008) toteaa, että huomio pitäisi kohdistaa sellaisten oppimisstrategioiden va-

lintaan, jotka edistävät kompetenssimäärittelyjen mukaista opiskelijälähtöistä oppimista. He ehdottivat myös arvioinnin painopisteen siirtämistä kohti suoritusperustaisuutta. Näiden perusteella koulutuksen tähtäimenä ovat perustutkinto-opiskelijoiden valmiudet muutoksen kohtaamiseen. Tämä tähtäin nähtiin perustana oppimistavoitteille, jotka ovat uuden aikakauden työntekijöitä valmistavan opetussuunnitelman ytimessä.

Työelämään valmistautumista ja integroitumista painottavassa opetussuunnitelmakäsityksessä työelämärelevanssi ja joustavuus nähtiin olennaisina. Tällaisen opetussuunnitelman kehittäminen perustui ajatukselle, jonka mukaisesti juuri tietyntylaiset opetussuunnitelmamallit edistävät toisia tehokkaammin oppimistavoitteiden saavuttamista. Esimerkiksi Peeraer (2009) tutki yhdessä kollegoidensa kanssa, erosivatko perinteisellä opetussuunnitelmalla lääketiedettä opiskelevien oppimistulokset verrattuna Hardenin SPICES-opetussuunnitelmalla opiskeleviin. Craddock (2013) kollegoineen puolestaan totesi, ettei opetussuunnitelman kehittäminen nojannut välttämättä kasvatuksen tai koulutuksen teoriaan, vaan oli lähinnä logistinen tai rakenteellinen kysymys. Tällainen tarkkaan määriteltyihin tavoitteisiin ja niiden perusteella huolellisesti suunniteltuun opetuksen ja arvioinnin kytkentään perustuva opetussuunnitelma näyttäisi monilta osin lähestyvän Tylerin ja Bobbittin kehittämää produkti-mallia. Tästä näkökulmasta ei ole yllättävää, että seitsemässä aineistomme artikkelissa viitattiin vahvasti Biggsin linjakkaan opetuksen malliin, jonka juuret ovat juuri Tylerin rationaalissa (Tyler 1949, 63).

Kompetenssien merkitystä korostavissa aineistoartikkeleissa korostui työmarkkinoilla pärjääminen, johon valmistautumisen nähtiin edellyttävän arvioinnin painottamista standardoituihin osaamisalueisiin. Esimerkiksi insinöörikoulutuksessa teollisuuden tarpeisiin sopivien tavoitteiden asettaminen näyttäytyi työmarkkinoiden tärkeänä tehtävänä (Chen ym. 2005). Opiskelijoiden näkökulmasta saattaa olla ongelmallista, että työmarkkinat vaikuttavat alituisesti luovan uusia haluttuja osaamis- ja taitoja, työntekijäprofileja ja rekrytointeihin liittyviä menettelytapoja. Aineiston perusteella rekrytoinnissa on kuitenkin taipumusta ”pelata varman päälle” ja suosia mahdollisimman korkean koulutustason hakijoita. Tämä saattaa yhtäältä vähentää opiskelijan rohkeutta ylittää omia rajoja, toisaalta tuot-

taa kokemuksen siitä, että on ylikoulutautunut. Lisäksi vastavalmistuneella voi olla päälimmäisenä tunne siitä, että häneltä puuttuu tehtävän kannalta oleellisia 'pehmeitä taitoja', kuten yrityksen sisäisten verkostojen tuntemus (esim. Becker 2006).

Kompetensseihin ja osaamisperustaisuuteen perustuva opetussuunnitelmäkäsitys näyttäytyy usein edistyksellisempänä ja siten houkuttelevampana staattiseen sisältöön painottavaan ajatteluun verrattuna. Lähestymistavassa on kuitenkin myös riskejä. Ensimmäinen riski liittyy osaamisperustaisen opetussuunnitelman sisältämään ajattelutapaan, jossa opiskelijan käyttäytymisessä havaittavia muutoksia hallitaan huolellisesti ennakolta määritellyillä osaamistavoitteilla, niitä edistävällä opetuksella ja täsmällisillä arviointikriteereillä (ks. Tyler 1949). Yhteisö marginalisoi opiskelijat ensisijaisesti opetuksen kohteiksi, joilla ei ole osallisuutta oppimisen ja asiantuntijuuden suuntaamisessa. Toisaalta myös opettajat voivat marginalisoitua lähinnä opetuksen toteuttajiksi tai oppimisen fasilitaattoreiksi, jos opetussuunnitelman tavoitteet määritetään kaavamaisesti ja yhteisön ulkopuolelta. Kolmas riski koskee korkeakoulu yhteisön kutistuvaa merkitystä ja roolia tieteenalakohtaisen tiedon uskottavana haltijana ja vaalijana tilanteessa, jossa opetussuunnitelmia on uudistettava ensisijaisesti taloudellisten, yhteiskunnallisten ja työelämän vaatimusten mukaiseksi (ks. Lindén, Annala & Mäkinen 2016). Esimerkiksi Euroopan komission (2011) hallitus on painottanut korkeakoulutuksen roolia tietointensiivisen talouden vahvistamisessa edellyttäen yliopistoilta huippututkimusta, innovaatioita ja korkeatasoista koulutusta. Samaan aikaan se kuitenkin ohjaa, sopeuttaa ja rajaa yliopistojen toimintaa aiempaa vahvemmin.

Opetussuunnitelma neuvotteluna

Opetussuunnitelma ymmärrettiin ja sitä tarkasteltiin aineistossa myös neuvotteluna artefaktina. Tunnistimme artikkeleista lähinnä kolmenlaisia neuvotteluprosesseja: 1) tietoon ja tietämiseen liittyviä prosesseja, 2) neuvotteluja yliopiston autonomiasta ulkoisten paineiden keskellä ja 3) prosesseja, jotka mahdollistivat opiskelijoiden laajenevan osallisuuden.

Tiedolla (*knowledge*) viittaamme tässä yhteydessä opiskelijoiden tietoteoreettisiin valmiuksiin ja potentiaaleihin. Omistajuus (*ownership*) näissä neuvotteluissa oli jaettava.

Barnettin (2009) artikkeli kohdistui tietämisen karttumisen prosessiin (*process of coming to know*). Hänen mukaansa opetussuunnitelma pedagogisena välineenä viittaa pyrkimykseen saada opiskelijassa aikaan ajattelun muutoksia, kun hän kohtaa ja häntä törmäytetään tiedon kanssa (*encounters with knowledge*). Toisaalta Barnett painottaa, että sekä opetussuunnitelman että pedagogiikan täytyy yltää syvemmälle kuin pelkästään kohtaamisiin tiedon kanssa. Tällöin kyse on siitä, miten tietoteoreettisten valmiuksien kehittymistä opinnoissa tuetaan, miten opiskelijat tämän kokevat ja millaisen merkityksen yliopisto antaa tälle prosessille opetussuunnitelmassa.

Barnettin mukaan opetussuunnitelma toimii pedagogisena välittäjänä opiskelijoiden ja opettajien välillä. Suhde tietoon on yhteydessä opiskelijoiden olemisen tapaan ja taipumuksiin (*being*) sekä tietoteoreettisten valmiuksien muodostumiseen. Barnettin lähestymistapa on samankaltainen Pinarin (2004) ehdottaman autobiografisen opetussuunnitelman kanssa, missä opetussuunnitelma ymmärretään keskusteluna akateemisen tiedon äärellä, mutta sille on ominaista vahva henkilökohtainen oppimiskokemus.

Opiskelijaa koskevien prosessien lisäksi opetussuunnitelmatyön perustana pidettiin tutkintotasoisia suunnitteluprosesseja. Tämä näkemys perustuu ajatukseen, että yksilön tai ryhmän oppimisprosesseja voidaan ohjata koherentilla opetussuunnitelmalla, mutta toisin kuin produkti-malli, se antaa tilan jaetulle omistajuudelle. Artikkeleissa tuli esille myös yrityksiä yhdistää opetussuunnitelman produkti- ja prosessi-mallit, vaikka ne ovat hyvin erilaisia lähestymistapoja. Fahey (2012) yhdisti Tylerin (1949) produkti-mallin prosessia painottavaan malliin (Stenhouse 1975; McKernan 2008) toimintatutkimuksessa, jonka tarkoituksena oli uudistaa ilmastonmuutoksen tutkinto-ohjelma (*postgraduate climate change programme*). Hänen mukaansa kahden opetussuunnitelmamallin yhdistelmä voi parhaimmillaan tuottaa lisäarvoa. Yhtäältä se tuo tehokkuutta ja selkeyttä, toisaalta lisää osallisuutta, kun opetussuunnitelmaa arvioidaan kriittisesti

yhteistyössä. Parhaimmillaan tällainen prosessi voi lisätä työtyytyväisyyttä akateemisessa yhteisössä.

Toisena esimerkkinä on Yorken ja Knightin (2006) jäsenyys opetus-suunnitelmaprosessista, jonka tavoitteena on edistää samanaikaisesti kansallista, maailmanlaajuista ja sosiaalista 'hyvää', kunnioittaa akateemisia arvoja ja vahvistaa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Heidän mukaansa työllistettävyyden (*employability*) agenda ja pyrkimys oppimisen edistämiseen eivät ole vaihtoehtoisia vaan rinnakkaisia päämääriä, sillä kompleksista oppimista edellytetään niin taloudellisten kuin sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi. He määrittivät työllistettävyyden koostuvan ymmärtämisestä (*understanding*), taitavista käytänteistä (*skilful practices*), pystyvyysuskomuksista (*efficacy beliefs*) ja metakognitiosta (*metacognition*) (USEM). Jotta koulutus kykenee tukemaan näiden osatekijöiden omaksumista, tarvitaan tutkinto-ohjelma- ja opintojaksotasoisien työskentelyn nivomista toisiinsa. Yorke ja Knight (2006, 572) toteavat yliopiston kuitenkin koostuvan yksittäisten henkilöiden asiantuntemuksesta, joka voivat näyttäytyä opetussuunnitelmissa sirpaleisina asiantuntijuuksina. Erityisen haasteellisena he pitävät sellaista akateemista traditiota, jossa opetussuunnitelmaa tehdään pikemmin yksilöllisenä kuin tutkinto-ohjelmatason yhteisenä työskentelynä.

Edellä luonnehdittujen haasteiden voittamiseksi aineistossa ehdotettiin kokonaisvaltaista opetussuunnitelmamuutosta. Tyypillinen tapa nähdä opetussuunnitelma prosessina oli painottaa kognitiivista ja konstruktivistista oppimisteoriaa. Esimerkiksi tutkivan oppimisen (*enquiry-based learning*) nähtiin ratkaisevan monien aiempien opetussuunnitelmien ongelmia (esim. Fredholm Nilsson & Silén 2010). Tutkiva oppiminen tarjosi keinon vahvistaa osallisuutta ja tarjota vaihtoehtoisia suoritustapoja. Näitä toimintatapoja voitiin edistää, kun opetussuunnitelma luotiin dynaamisessa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden ja/tai muiden kumppanien (esim. Foskett 2005) kanssa.

Edellä kuvatut prosessia korostavat opetussuunnitelmäkäsitykset parantavat opiskelijoiden mahdollisuuksia hyödyntää henkilökohtaista potentiaaliaan. Tätä voidaan kuvata dynaamisena osaamisena (*competency*) erotukseksi lineaarisesta osaamisesta (*competence*) (Mäkinen & Annala

2012b). Lineaarisella osaamisella viitataan siihen, mitä opiskelijoiden tarvitsee osata suoriutuakseen tietystä tehtävästä (oppimistulos) (esim. Kurz & Bartram 2002; Woodruffe 1992). Tällöin oppimistuloksen tavoite usein ilmaistaan hyväksyttävänä minimiosaamisena, tarkkojen standardoitujen arviointikriteerien mukaisesti. Sen sijaan dynaaminen osaaminen heijastaa ymmärryksen syvyyttä ja laajuutta, ja osaaminen ilmaistaan toiminnallisilla termeillä. Ne ilmentävät sellaisia toiminnan muotoja, jotka antavat opiskelijoille mahdollisuuden hyödyntää täyttä potentiaaliaan moninaisissa haasteellisissa tilanteissa ja prosesseissa. Dynaamista osaamista pidetään siksi sekä siirrettävänä että tavoitteellisena oppimisen tuloksena. Tällöin opetussuunnitelma käsitteellistetään prosessiksi, jossa sekä tieto että omistajuus neuvotellaan.

Opetussuunnitelma valtaistumisena

Aineistosta erottui myös tapa nähdä opetussuunnitelma yhdenvertaisuuden ja kulttuurien näkökulmasta. Tämä koski esimerkiksi tieteenalakoh-
taisia sekä kansainvälisyyteen, vähemmistöjen asemaan ja sukupuoleen liittyviä kysymyksiä. Omistajuus näyttäytyi valtaistumiseen liittyvinä kysymyksinä siitä, mitä on ajateltavissa ja tehtävissä ja kenellä on pääsy opetussuunnitelmaan, sen eri kerroksiin erilaisissa kulttuurisissa ja institutionaalisissa konteksteissa. Tieto opetussuunnitelmassa tuli esille kysymyksenä siitä, kuka tietää ja millainen merkitys tiedon eri lajeilla on valtaistumisessa.

Shay (2013) tutki artikkelissaan opetussuunnitelmia ammatillisesti ja teoreettisesti painottuneissa tutkinto-ohjelmissa ja korkeakouluissa. Hänen pääkysymyksensä oli, kenellä on pääsy valtauttavaan tietoon (*powerful knowledge*). Shay tarkasteli, onko myös heikommista sosioekonomisista lähtökohdista ponnistavilla korkeakouluopiskelijoilla tutkinto-ohjelmasta riippumatta pääsy käsitteelliseen ja teoreettiseen, valtauttavaan, tietoon ja siten mahdollisuus osallistua ja tuoda oma kontribuutionsa yhteiskunnan tärkeisiin keskusteluihin. Shay (2013) kysyi, onko opetussuunnitelman tarkoitus varustaa opiskelijat sellaisella tiedolla ja ymmärryksel-

lä, että heillä on potentiaalia ratkaista aikamme polttavimpia, viheliäisiä ongelmia. Jos vastaus on myönteinen, hän esitti ratkaisuksi integratiivista lähestymistapaa opetussuunnitelmaan sekä tiedon ja tieteenalojen välisten rajojen ylittämistä.

Myös Clegg (2011) esitti, että tämän päivän yhteiskuntien ja maailman ongelmiin ei ole yksinkertaisia ratkaisuja. Sen vuoksi opetussuunnitelman ja opetuksen pitäisi ylittää uusliberaalit pyrkimykset edistää liikkuvuutta ja työllistettävyyttä ja keskittyä elvyttämään feministisestä ja kriittisestä rotuteoriasta nousevia arvoja. Esimerkkinä tällaisesta lähestymistavasta on Lambertin ja hänen kollegojensa (2007) tutkimus, jossa opetussuunnitelman 'uudelleenkeksimisessä' nojaututtiin kriittiseen pedagogiikkaan. Tutkijoiden mukaan praxista korostava pedagogiikka edellyttää, että opiskelijat ja opettajat työskentelevät luovasti, omaksuvat positiivisen asenteen riskeihin ja ovat avoimia mahdollisuuksille, joita yhteistoiminnalliset ajattelun ja tutkimuksen metodit heille tarjoavat. Tätä toteutettiin yrittäjyyspainotteisessa opetussuunnitelmassa. Siinä yhdistettiin opetus ja tutkimus haastaen perinteiset yrittäjyysopetuksen mallit ja trendit, joissa painottuvat tuotteistamisen ja hyödyn näkökulmat. Koulutuspoliittisten tavoitteiden sijaan malli korosti akateemisia tavoitteita, mutta samalla opiskelijat saivat tilaisuuden olla mukana luomassa uutta tietoa. (Lambert ym. 2007.)

Opiskelijoiden osallisuus ja omistajuus opetussuunnitelmassa tuli esille myös Brewn (2013) artikkelissa. Hän ehdotti kokonaisvaltaista mallia tutkimusperustaiselle oppivalle päätöksenteolle. Hän painotti opetussuunnitelman kehittämistä siten, että se rohkaisee opiskelijoiden läsnäoloa prosesseissa, joissa haetaan ja löydetään uusia ideoita. Brewn mukaan koulutuksen pitäisi tarjota tukea ja kannustusta opiskelijoille ja valmistaa heitä olemaan yhteiskunnan jäsenenä kriittisiä, jotta heidän kykynsä arvioida tietoa ja sitä kautta ymmärtää todellisuutta kehittyi. Tällainen tulkinta opetussuunnitelmasta auttaa opiskelijoita ottamaan oppimisen omistajuuden ja asettaa heidät osaksi opetussuunnitelman luomista ja toimeenpanoa. Silloin ei enää keskustella siitä, onko opiskelijoilla pääsy tietoon – tai valtauttavaan tietoon (*powerful knowledge*) – vaan he ovat myös mukana sitä määrittämässä, refleктоimassa ja siihen kiinnittymässä.

Aineistossa näkyi myös selkeitä rajoja ja rajoituksia akateemisesti uskottavan tiedon ympärillä. Nämä tulivat näkyväksi uudenlaisten, erityisesti perinteisiä tieteenalojen rajoja ylittävien opetussuunnitelmien luomisen yhteydessä. Coate (2006) tutki naistutkimuksen opetussuunnitelmaa ja havaitsi, että opetussuunnitelmiin liittyy piirre vakiintuneiden oppiaineiden ja tieteenalojen akateemisesta uskottavuudesta ja tieteiden välisestä hierarkiasta. Hän havaitsi, että uusia, eri tieteenaloja yhdistäviä tutkinto-ohjelmia ja niiden opetussuunnitelmia luonnehdittiin feminiinisiksi ja sen vuoksi marginaalisiksi. Coaten mukaan opetussuunnitelma paljastaa valtarakenteet pedagogisissa diskursseissa, jotka edelleen säätelevät sitä, mikä on ajateltavissa, harkittavissa ja toteutettavissa olevaa ja kuka voi sen esittää uskottavasti korkeakoulutuksen kontekstissa (Coate 2006). Sukupuolinäkökulma ja poissulkemisen kokemukset tulivat esille myös Phillipsin (2009) tutkimuksessa, jonka kontekstina oli lääketieteen opetussuunnitelma. Nämä esimerkit osoittavat, että opetussuunnitelman ympärille kietoutuu monimutkaisia valtasuhteita ja kiistoja siitä, mikä on tietoa, kenellä on siihen pääsy ja kuka saa sitä määritellä.

Opetussuunnitelmaa koskevat tiedon ja omistajuuden kysymykset näyttäytyvät entistä monimutkaisempina silloin, kun opetussuunnitelmaa tehdään vieraassa kulttuurisessa kontekstissa. Walsh ja kollegat (2005) analysoivat sosiaalityön opetussuunnitelman kehittämistä Romaniassa, missä länsimaiset kumppanit toimivat asiantuntijaroolissa. Länsimaisilla kumppaneilla oli pyrkimys osallistaa opettajia ja opiskelijoita ja kuunnella heitä. Eettisyyteen ja arvoihin liittyvät erilaiset lähtökohdat nousivat pinnalle, kun toimijat alkoivat kiistellä siitä, pitäisikö opetussuunnitelmaan sisällyttää Romanian sisällä olevat marginalisoidut ryhmät. Opiskelijat vastustivat työskentelemistä romanien ja unkarilaisten vähemmistöjen kanssa; heidän mielestään sosiaalityön piirissä tuli olla vain romanialainen kantaväestö. Kysymys siitä, onko opiskelijoilla pääsyä valtauttavaan tietoon ja annetaanko heille omistajuus opetussuunnitelman luomisessa ja toteuttamisessa, nousi tässä uuteen valoon: miten toteuttaa osallistavia opetussuunnitelmakäytänteitä siten, että se ei johda eettisesti arveluttavaan opetussuunnitelmaan.

Kuten aiemmin on esitetty, opetussuunnitelma kehittyy dynaamisessa vuorovaikutuksessa sisältäen suunnittelun, toiminnan ja kriittisen arvioinnin (ks. Annala & Mäkinen 2017). Edellä on tuotu esille tämän dynamiikan näkyminen opetussuunnitelmatutkimuksen käytänteissä, praxisessa, joissa kriittisen tarkastelun ja neuvottelun kohteena ovat arvot, valtasuhteet, kulttuurisesti sensitiiviset käytänteet sekä kysymys siitä, kennellä on pääsy valtauttavaan tietoon.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa paikannettiin neljä erilaista tapaa käsitteellistää opetussuunnitelmaa kansainvälisessä korkeakoulututkimuksessa. Havainnot ovat yhdenmukaisia aiempien kotimaisten tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opetussuunnitelmassa on kyse tavoitteellisesta ja dynaamisesta prosessista, joka heijastaa tieteenalojen kulttuureja ja perinteitä sekä ilmentää korkeakoulutuksen suhdetta ympäröivään maailmaan (Mäkinen & Annala 2010; 2012a). Moninaiset intentiot tulevat esiin erilaisina tulkintoina tiedosta, joka vaihtelee 'pyhästä' ja pysyvästä, siirrettävästä tiedosta neuvoteltavaan ja kriittisen reflektion kohteena olevaan tietoon, sekä omistajuudesta, jonka painopiste vaihtelee kontrollista kohti osallistavaa, täysivaltaista ja emansipoivaa tietämistä.

Analyysimme osoitti, että opetussuunnitelmaa koskeva tutkimus on fragmentoitunutta eikä näytä kumuloituvan yhteiseksi tietoperustaksi ja opetussuunnitelma-ajatteluksi korkeakoulututkimuksen piirissä. Tällöin se voi olla myös esteenä tutkimusperustaiselle opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämiselle. Rajoja ilmeni toisaalta pohjoisen ja etelän suosimien opetussuunnitelmateorioiden sekä toisaalta eri tieteenalojen suosimien opetussuunnitelmateoreettisten lähestymistapojen välillä. Analyysin kohteena olleiden artikkelien kirjoittajat hyödynsivät niukasti kasvatustieteellistä opetussuunnitelmateoreettista tutkimustraditiota. Toisaalta opetussuunnitelmateoriaan vahvasti nojaavia tutkijoita ei, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta, tullut tässä aineistossa esille. Tämä viittaa osaltaan siihen, että opetussuunnitelmateoreettisesti suuntautu-

neilla tutkijoilla näyttäisi olevan vain vähän kiinnostusta osallistua korkeakoulututkimuksen piirissä käytyyn opetussuunnitelmakeskusteluun. Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että opetussuunnitelmateoreettisesti suuntautuneiden ja korkeakoulututkijoiden välillä on jonkinlainen kuilu.

Yhtenä selityksenä edelliselle on tarjottu historiallisesti jyrkältä vaikuttavaa kahtiajakoa anglo-amerikkalaiseen Curriculum-perinteen ja pohjoiseurooppalaisen Bildung-Didaktik perinteen välillä. Nämä lähestymistavat eroavat toisistaan niin metodisesti kuin suhteessa toimintaan ja arvoperustaankin. Curriculum-perinne lähestyy opetussuunnitelmaa hyvin suunniteltuna oppimisprosessina läpi tutkinnon, kun taas Bildung-perinne nostaa esille opetussuunnitelmaan kytkeytyviä arvoja, moraalialueita, tietoisuutta ja ideologioita koskevia kysymyksiä (esim. Autio 2006). Vaikka erilaiset traditiot ja tieteenalakohtaiset painopisteet ovat implisiittisesti olemassa, pohdimme, olisiko mahdollista ylittää kuiluja ja rakentaa sellaista sivistyksen ideaan nojaavaa opetussuunnitelmateoreettista perustaa ja opetussuunnitelma-ajattelua, jolla olisi kiinteämpi yhteys myös spesifimmin korkeakoulutuksen kehittämiseen. Joka tapauksessa vaikuttaa siltä, että nykytilanne päästää opetussuunnitelmien kehittäjät liian helpolla. Siksi tunnistamme yhä useammin tilanteita, joissa opetussuunnitelmauudistuksia toteutetaan ilman riittävää ymmärrystä niiden dynamiikasta ja vaikutuksista (Lindén, Annala & Coate 2017).

Lähteet

- Annala, J. & Mäkinen, M. 2017. Communities of practice in higher education: contradictory narratives of a university-wide curriculum reform. *Studies in Higher Education* 42 (11), 1941–1957. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1125877>.
- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa J. Case & J. Huisman (toim.) *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice*. SHRE Society for Research into Higher Education & Routledge, 171–189.
- Autio, T. 2006. *Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies*. London: Lawrence Erlbaum Associated.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead, GBR: McGraw-Hill Education.
- Bernstein, B. 1975. *Class, codes and control: volume 3*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Blackmore, P. & Kandiko, C.B. (toim.) 2012. *Strategic curriculum change. Global trends in universities*. Society for Research into Higher Education (SRHE) Series. New York and London: Routledge.
- Bobbit, J. 1972/1918. *The curriculum*. New York: Arno Press.
- Case, J. & Huisman, J. (toim.) 2016. *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice*. London: Routledge & SRHE.
- Coate, K. 2009. Curriculum. Teoksessa M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman & C. C. Morphet (toim.) *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, 77–90.
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work* 14 (1), 133–156.
- European Commission 2011. *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52011DC0567>. Luettu 30.9. 2018.

- Grundy, S. 1987. Curriculum: product or praxis. Lewes: Falmer.
- Harden, R. M. & Stamper, N. 1999. What is a spiral curriculum? *Medical Teacher* 21, 141–143.
- Harden, R. M., Sowden, S. & Dunn, W. R. 1984. Educational strategies in curriculum development. The SPICES model. *Medical Education* 18, 284–297.
- Kelly, A. V. 2009/1977. *The curriculum: theory and practice* (6. painos). London: Sage.
- Kurz, R. & Bartram, D. 2002. Competency and individual performance: modelling the world of work. Teoksessa I. Robertson, M. Callinan & D. Bartram (toim.) *Organizational effectiveness: the role of psychology*. London: John Wiley and Sons, 227–255.
- Kyndt, E. & Baert, H. 2013. Antecedents of employees' involvement in work-related learning: a systematic review. *Review of Educational Research* 83 (2), 273–313.
- Lindén, J., Annala, J. & Coate, K. 2017. The role of curriculum theory in contemporary higher education research and practice. Teoksessa J. Huisman & M. Tight (toim.) *Theory and method in higher education research* (3. painos). Emerald Publishing Limited, 137–154.
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 41 (1), 19–28.
- Magnússon, G. & Rytzler, J. 2019. Approaching higher education with Didaktik: university teaching for intellectual emancipation. *European Journal of Higher Education* 9 (2), 190–202. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1515030>.
- McKernan, J. 2008. Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research. Abingdon: Routledge.
- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. *Adult Learning Quarterly* 48 (3), 185–198.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *PRIME* 4 (2), 9–24. <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-1004>. Luettu 30.9.2018.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012a. Understanding curriculum in Finnish higher education. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffmann (toim.) *Higher education research in Finland: emerging structures and contemporary issues*. *CHERIF: Yearbook of Higher Education Research*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 219–312.

- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012b. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svård (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127–151. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1>. Luettu 30.9.2018.
- Pinar, W. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Priestley, M. 2011. Whatever happened to curriculum theory? *Critical theory and curriculum change*. *Pedagogy, Culture and Society* 19 (2), 221–237.
- Rittel, H. & Webber, M. 1973. Dilemmas in general theory of planning. *Policy Sciences* 4, 155–169.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL, and London: The University of Chicago Press.
- Woodruffe, C. 1992. What is meant by a competency? Teoksessa R. Boam & P. Sparrow (toim.) *Designing and achieving competency*. Maidenhead: McGraw-Hill, 16–29.
- Young, M. 2013. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 101–118.
- Young, M. 2014. Curriculum theory: what is it and why is it important? *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), 191–201.

Tutkimuksen aineistona olleet artikkelit

- Ahern, A., O'Connor, T., McRuairc, G., McNamara, M. & O'Donnell, D. 2012. Critical thinking in the university curriculum – the impact on engineering education. *European Journal of Engineering Education* 37 (2), 125–132.
- Alpay, E. 2013. Student attraction to engineering through flexibility and breadth in the curriculum. *European Journal of Engineering Education* 38 (1), 58–69.
- Armellini, A. & Nie, M. 2013. Open educational practices for curriculum enhancement. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning* 28 (1), 7–20.

- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (4), 429–440.
- Becker, F. S. 2006. Globalization, curricula reform and the consequences for the engineers working in an international company. *European Journal of Engineering Education* 31 (3), 261–272.
- Belluigi, D. Z. 2009. Exploring the discourses around "creativity" and "critical thinking" in a South African creative arts curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (6), 699–717.
- Bolander, K., Josephson, A., Mann, S. & Lonka, K. 2006. Teachers promoting expertise in medical education: understanding the role of the core curriculum. *Quality in Higher Education* 12 (1), 41–55.
- Bovill, C., Bulley, C.J. & Morss, K. 2011. Engaging and empowering first-year students through curriculum design: perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education* 16 (2), 197–209.
- Bovill, C., Cook-Sather, A. & Felten, P. 2011. Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development* 16 (2), 133–145.
- Brew, A. 2013. Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education* 66 (5), 603–618.
- Chapman, V. 2007/2008. Developing inclusive curricula. *Learning and Teaching in Higher Education* 3, 62–89.
- Chen, C.-K., Jiang, B.C. & Hsu, K.-Y. 2005. An empirical study of industrial engineering and management curriculum reform in fostering students' creativity. *European Journal of Engineering Education* 30 (2), 191–202.
- Clegg, S. 2011. Cultural capital and agency: connecting critique and curriculum in higher education. *British Journal of Sociology of Education* 32 (1), 93–108.
- Clifford, V. A. 2009. Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development* 14 (2), 133–143.
- Coate, K. 2006. Imagining women in the curriculum: the transgressive impossibility of women's studies. *Studies in Higher Education* 31 (4), 407–421.

- Craddock, D., O'Halloran, C., McPherson, K., Hean, S. & Hammick, M. 2013. A top-down approach impedes the use of theory? Interprofessional educational leaders' approaches to curriculum development and the use of learning theory. *Journal of Interprofessional Care* 27, 65–72.
- Crosling, G., Edwards, R. & Schroder, B. 2008. Internationalizing the curriculum: the implementation experience in a faculty of business and economics. *Journal of Higher Education Policy and Management* 30 (2), 107–121.
- Dempster, J.A., Benfield, G. & Francis, R. 2012. An academic development model for fostering innovation and sharing in curriculum design. *Innovations in Education and Teaching International* 49 (2), 135–147.
- Edgren, G. 2006. Developing a competence-based core curriculum in biomedical laboratory science: a Delphi study. *Medical Teacher* 28 (5), 409–417.
- Edwards, R. & Carmichael, P. 2012. Secret codes: the hidden curriculum of semantic web technologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 33 (4), 575–590.
- Elizondo-Montemayor, L., Hernandez-Escobar, C., Ayala-Aguirre, F. & Aguilar, G.M. 2008. Building a sense of ownership to facilitate change: the new curriculum. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 11 (1), 83–102.
- Fahey, S.J. 2012. Curriculum change and climate change: inside outside pressures in higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (5), 703–722.
- Foskett, R. 2005. Collaborative partnership in the higher education curriculum: a cross sector study of foundation degree development. *Research in Post-Compulsory Education* 10 (3), 351–372.
- Fraser, S.P. 2006. Shaping the university curriculum through partnerships and critical conversations. *International Journal for Academic Development* 11 (1), 5–17.
- Fraser, S.P. & Bosanquet, A.M. 2006. The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education* 31 (3), 269–284.
- Fredholm Nilsson, A. & Silén, C. 2010. You have to know why: the influence of different curricula on nursing students' perceptions of nursing. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (6), 631–642.

- Gardner, C.T., Milne, M.J., Stringer, C.P. & Whiting, R. H. 2005. Oral and written communication apprehension in accounting students: curriculum impacts and impacts on academic performance. *Accounting Education: an International Journal* 14 (3), 313–336.
- Garraway, J. 2010. Knowledge boundaries and boundary-crossing in the design of workresponsive university curricula. *Teaching in Higher Education* 15 (2), 211–222.
- Garraway, J. W. 2009. The role of difference in the creation of work-responsive curriculum units. *Higher Education Research and Development* 28 (6), 571–584.
- Gervedink Nijhuis, C. J., Pieters, J. M. & Voogt, J. M. 2013. Influence of culture on curriculum development in Ghana: an undervalued factor? *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 225–250.
- Gleeson, J. 2013. The European credit transfer system and curriculum design: product before process? *Studies in Higher Education* 38 (6), 921–938.
- Healey, M., Bradford, M., Robers, C. & Knight, Y. 2013. Collaborative discipline-based curriculum change: applying change academy processes at departmental level. *International Journal for Academic Development* 18 (1), 31–44.
- Hurlimann, A.C. 2009. Responding to environmental challenges: an initial assessment of the curricula needs by Australian planning professionals. *Environmental Education Research* 15 (6), 643–659.
- Jippes, M., Driessen, E.W., Broers, N.J., Majoor, G.D., Gijsselaers, W.H. & Van Der Vleuten, C.P.M. 2013. A medical school's organizational readiness for curriculum change (MORC): development and validation of questionnaire. *Academic Medicine* 88, 1346–1356.
- Jippes, M., Driessen, E.W., Majoor, G.D., Gijsselaers, W.H., Muijtjens, A.M.M. & Van Der Vleuten, C.P.M. 2013. Impact of national context and culture on curriculum change: a case study. *Medical Teacher* 35, 661–670.
- Junyent, M. & Celi De Ciurana, A. M. 2008. Education for sustainability in university studies: a model for reorienting the curriculum. *British Education Research Journal* 34 (6), 763–782.
- Kassab, S., Al-Shboul, Q., Abu-Hijleh, M. & Hamdy, H. 2006. Teaching styles of tutors in a problem-based curriculum: students' and tutors' perception. *Medical Teacher* 28 (5), 460–464.

- Kilpert, L. & Shay, S. 2013. Kindling fires: examining the potential for cumulative learning in a journalism curriculum. *Teaching in Higher Education* 18 (1), 40–52.
- Kursurkar, R.A., Croiset, G., Mann, K.V., Custers, E. & Ten Cate, O. 2012. Have motivation theories guided the development and reform of medical education curricula? A review of literature. *Academic Medicine* 87, 735–743.
- Lambert, C., Parker, A. & Neary, M. 2007. Entrepreneurialism and critical pedagogy: reinventing the higher education curriculum. *Teaching in Higher Education* 12 (4), 525–537.
- Le Riche, P. 2006. Practising observation in shadowing: curriculum innovation and learning outcomes in the BA social work. *Social Work Education* 25 (8), 771–784.
- Louvel, S. 2013. Understanding change in higher education as bricolage: how academics engage in curriculum change. *Higher Education* 66 (6), 669–691.
- Luckett, K. 2009. The relationship between knowledge structure and curriculum: a case study in sociology. *Studies in Higher Education* 34 (4), 441–453.
- Martin, V. & Barlow, J. 2007/2008. Staff development for a more inclusive curriculum. *Learning and Teaching in Higher Education* 3, 3–18.
- Morcke, A.M. & Eika, B. 2009. Medical faculty and curriculum design – “no, no, it’s like this: you give your lectures ...”. *Medical Teacher* 31, 642–648.
- Peach, S. 2010. A curriculum philosophy for higher education: socially critical vocationalism. *Teaching in Higher Education* 15 (4), 449–460.
- Peeraer, G., De Winter, B.Y., Muijtjens, A.M.M., Remmen, R., Bossaert, L. & Scherpbier, A. J. J. A. 2009. Evaluating the effectiveness of curriculum change. Is there a difference between graduating student outcomes from two different curricula? *Medical Teacher* 31, e64–e68.
- Penaluna, A. & Penaluna, K. 2009. Creativity in business/business in creativity. Transdisciplinary curricula as an enabling strategy in enterprise education. *Industry and Higher Education* 23 (3), 209–219.
- Phillips, C.B. 2009. Student portfolios and the hidden curriculum on gender: mapping exclusion. *Medical Education* 43, 847–853.
- Robley, W., Whittle, S. & Murdoch-Eaton, D. 2005. Mapping generic skills curricula: a recommended methodology. *Journal of Further and Higher Education* 29 (3), 221–231.

- Ruohoniemi, M. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Students' experiences concerning course workload and factors enhancing and impeding their learning – a useful resource for quality enhancement in teaching and curriculum planning. *International Journal for Academic Development* 14 (1), 69–81.
- Shay, S. 2011. Curriculum formation: a case study from history. *Studies in Higher Education* 36 (3), 315–329.
- Shay, S. 2013. Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education* 34 (4), 563–582.
- Stavrou, S. 2009. Negotiating curriculum change in the French university: the case of "regionalising" social scientific knowledge. *International Studies in Sociology of Education* 19 (1), 19–36.
- Svensson, L. & Wihlborg, M. 2010. Internationalising the content of higher education: the need for curriculum perspective. *Higher Education* 60 (6), 595–613.
- Taylor, R. 2005. Creating a connection: tackling student attrition through curriculum development. *Journal of Further and Higher Education* 29 (4), 367–374.
- Torenbeek, M., Jansen, E. & Suhre, C. 2013. Predicting undergraduates' academic achievement: the role of the curriculum, time investment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education* 38 (9), 1393–1406.
- Van Den Hurk, M. M. M. & Van Berkel, H. J. M. 2005. Employment and achievement in a PBL-curriculum. *Higher Education in Europe* 30 (2), 229–236.
- Vidovich, L., O'Donoghue, T. & Tight, M. 2012. Transforming university curriculum policies in a global knowledge era: mapping a "global case study" research agenda. *Educational Studies* 38 (3), 283–295.
- Walsh, T., Griffiths, W.H., McColgan, M. & Ross, J. 2005. Transnational curriculum development: Reflecting on experiences in Romania. *Social Work Education* 24 (1), 19–36.
- Wijetunge, P. 2009. A critical evaluation of the curriculum development strategy of the LIS education programs in Sri Lanka. *Library Review* 58 (9), 670–684.
- Yorke, M. & Knight, P. T. 2006. Curricula for economic and social gain. *Higher Education* 51 (4), 565–588.

Osaamisperustaisuuden rakentuminen ammattikorkeakoulussa

Opetussuunnitelmateoreettista jäsentelyä

Tiina Laajala

OSAAMISPERUSTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN JALKAUTUMINEN ammattikorkeakouluihin kytkeytyy kysymyksiin opettajan autonomiasta sekä hänen roolistaan opetussuunnitelman kehittäjänä ja opiskelijan oppimisen ohjaajana. Osaamisperustaisuuden oppijalähtöisyyttä ja oppimisen kaikkiallisuutta korostavat keskeiset lähtökohdat saattavat poiketa opettajien omaksu- mista oppimista ja opettamista koskevista käsityksistä. Osaamisperustaisen koulutuksen tutkimus on vielä vähäistä, mutta sekä kriittisiä että puoltavia näkökulmia on kuitenkin jo ollut esillä. Tarkastelen tässä artikkelissa aieman tutkimukseni pohjalta erään ammattikorkeakoulun sisäistä osaamispe- rustaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Tavoitteenani on moni- puolistaa osaamisperustaisuudesta käytävää keskustelua tarkastelemalla sen muutamia perusajatuksia sivistysteorian viitekehetyksessä. Sivistysteo- reettinen, opettajan refleksiivistä ja tulkinallista roolia korostava tarkastelu- näkökulma oppimiseen, opettamiseen ja ohjaamiseen vahvistaa osaamispe- rustaisuudelle pohjautuvan koulutuksen kiinnittymistä opettaja reflektiivisenä toimijana -perinteeseen.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 439–467.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Osaamisperustainen opetussuunnitelma ammattikorkeakouluissa

Opetussuunnitelma on kaikilla koulutusasteilla ja koulutusmuodoissa keskeinen opettajan työn kokonaisuuden jäsentäjä. Opetussuunnitelmatutkimus (*Curriculum Studies*) näkee opetussuunnitelman opetusta ohjaavaa virallista dokumenttia laajempänä monimutkaisena keskusteluna tai jopa kamppailuna siitä, minkä tietojen ja taitojen oppimista pidetään tärkeänä (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995, 847–848). Opetussuunnitelman arvopohja liittyy yhteiskunnassa arvokkaina pidettyihin päämääriin, päämäärät voivat olla eksplisiittisiä tai implisiittisiä. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien voi lisäksi katsoa edustavan kyseisen ammatin arvopohjaa, toisin sanoen sitä, millaista ammattilaista tai asiantuntijaa milloinkin pidetään arvokkaana päämääränä. Opetussuunnitelmakeskustelu sisältää aina kysymyksen siitä, kenellä tai millä taholla on oikeus määritellä mitä koulutusinstituutioissa tulee opettaa (Autio ym. 2017, 7–9). Keskustelu kattaa siten sekä opetussuunnitelman sisältöön että toimijuuteen liittyvät ulottuvuudet.

Opetussuunnitelman päätraditioina tunnetaan angloamerikkalaisen alueen curriculum- ja saksalaislähtöinen didaktiikka-perinne. Curriculum-opetussuunnitelma on nähty laaja-alaisena opetussuunnitelmamallina, joka käsittää opetuksen lisäksi myös oppijoiden koulusta saamat kokemukset. Curriculum kattaa opetuksen tavoitteiden, opetusjärjestelyiden ja arvioinnin ohella myös tahattoman, informaalin oppimisen vaikutuksen huomioinnin sekä yksilön kehityksen tukemisen. (Lauriala 1984, 12–14; Malinen 1977, 15–18.) Autio (2017b, 23) ja Westbury (2000, 16–17) tuovat esiin curriculum-perinteen hallinnollista lähtökohtaa, jolloin tärkeää on saada opetuksen suunnittelu, toteutus ja tulosten arviointi johtamisen ja hallinnon näkökulmasta toimimaan sujuvasti. Amerikkalainen opetussuunnitelma on ikään kuin tarkka ohjekirja opettajille siitä, mitä opetetaan ja millä menetelmillä. Opetussuunnitelman tehtävä on ulottaa kontrolli sekä koulun toiminnan että opettajien käytännön työn tasolle. Opettaja nähdään curriculum-perinteessä lähinnä valtakunnallisen ja paikallisen opetussuunnitelman passiivisena toteuttajana (Westbury

2000, 16–17). Autio huomauttaa (2017b, 23) tällaisen byrokraattisen opetussuunnitelmaparadigman tiedostavan ja määrittävän heikosti inhimillisiä oppimisen ilmiöitä ja opettajan työtä.

Curriculum-perinne tiivistyy Tylerin rationaalina (1949/1971) tunnetussa behavioristisessa opetussuunnitelmamallissa, jonka mukaan opetuksen tulee edetä ennalta määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti. Tavoitteiden asettelun rinnalla tulee suunnitella keinot niihin pääsemiseksi sekä arvioinnin menetelmät tulosten saavuttamiseksi. Opetuksen suunnittelun syklin päättävän vaiheen, arvioinnin, tärkein tehtävä on varmistaa, toimivatko suunnitelmat opettajaa ohjaten ja tuottaen toivottuja oppimistuloksia. Arviointi auttaa tarkistamaan opetussuunnitelman perushypoteesien pätevyyttä, ja se samalla myös tarkistaa tietyn instrumentin tehokkuuden, nimittäin opettajan, jonka varassa opetussuunnitelmaa toteutetaan. (Tyler 1949/1971, 104–105.)

Toisessa opetussuunnitelman päätraditiossa, saksalaiseen sivistysteoriaan pohjautuvassa didaktiikka-perinteessä ja sen mukaisessa lehrplan-opetussuunnitelmassa huomiota kiinnitetään eri oppiaineiden sivistyksellisiin kasvatuspäämääriin. Sen on nähty edustavan valtiojohtoista, oppiainelähtöistä suppeaa opetussuunnitelma-ajattelua. (Lauriala 1984, 13–14; Malinen 1977, 15–18.) Westbury kuitenkin toteaa (2000, 17), että valtiollinen opetussuunnitelma ei didaktiikka-ajattelussa ohjaa suoraan opettajien työtä, vaan didaktiikka-perinteen mukaisesti heille taataan professionaalinen autonomia ja vapaus toteuttaa opetusta ilman opetussuunnitelman kontrollia. Valtiollinen opetussuunnitelma sisältää opetuksen tavoitteet ja sisällön, mutta sitä ei ymmärretä autoritatiivisena valvonnan välineenä kuten curriculum-kontekstissa. Opettajalla on vapaus itse kehittää oma lähestymistapansa opetettaviin asioihin. Westbury korostaa (2000, 17), että didaktiikka-perinteen opetussuunnitelma-ajattelussa luotetaan opettajan professionaaliseen autonomiaan, mikä luo samalla pohjan opettajan työn reflektiiviselle luonteelle.

Suomalaisessa opetussuunnitelmassa ovat curriculum- ja didaktiikka-painotukset vaihdelleet historian aikana. Aution mukaan (2006, 107) amerikkalainen curriculum-perinne oli meillä vaikutukseltaan suurempi toisen maailmansodan jälkeen. Lauriala (1984, 14) ja Malinen (1992,

14–16) toteavat didaktiikan vaikuttaneen yläkoulun ja lukion opetussuunnitelmiin ja alakoulun puolestaan pohjautuneen curriculum-idealle. Ammattikorkeakoulua ajallisesti edeltäneen opistoasteen koulutuksen opetussuunnitelmat olivat Auvisen ja hänen tutkijakollegoidensa mukaan (Auvinen, Dal Maso, Kallberg, Putkuri & Suomalainen 2007, 51) lukion tapaan didaktiikka-mallille perustuvia, kun taas ammattikorkeakoulun työelämälähtöiset opetussuunnitelmat ovat heidän näkemyksensä mukaan curriculum- ja lehrplan-opetussuunnitelmien yhdistelmiä. Hakala, Maaranen ja Riitaoja (2017, 173) tuovat esiin, että curriculum-opetussuunnitelmaan pohjautuva tavoiterationaalisuus on voimakkaasti juurtunut tietoisuuteemme ja tapaamme ymmärtää opetussuunnitelmaa.

Opetussuunnitelma nähdään artikkelissa laajassa merkityksessä (Autio 2017, 17), jolloin se käsittää varsinaisen opetussuunnitelmadokumentin laadinnan, opetussuunnitelman toteuttamisen käytännössä sekä siihen liittyvät arvo- ja valtadiskurssit. Korkeakouluilla on yliopistolain (558/2009) ja ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan opetuksen ja tutkimuksen vapaus, mihin sisältyy autonomia päättää itse opetussuunnitelmistaan. Ammattikorkeakoulun erityispiirre ja -tehtävä on vahva työelämäyhteys (Ammattikorkeakoululaki 932/2014; Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014), joka heijastuu opetussuunnitelmaan työelämälähtöisyyden vaatimuksena (esim. Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009). Ammattikorkeakoulua edeltäneellä opistoasteella opetussuunnitelmat laadittiin valtakunnan keskushallinnon tasolla. Opetushallitus antoi ohjeet koulutuksen toteuttamisesta tuntien tarkkuudella ja huolehti oppimateriaalien laadinnasta. Opistoasteen opettaja oli oman alansa substanssiasiantuntija, mutta tarkasteltaessa hänen suhdettaan opetussuunnitelmaan on hänet nähty opetussuunnitelman teknisenä toteuttajana. (Auvinen 2004, 142–143.) Ammattikorkeakoulu-uudistus 1990-luvulla antoi opettajille opetussuunnitelma-autonomian, kun keskushallinnon ohjaus poistui ja ammattikorkeakouluista tuli korkea-asteen oppilaitoksia.

Keskusjohtoisuus palasi tietyllä tapaa opetussuunnitelmatyöhön, kun korkeakoulujen opetussuunnitelmia ryhdyttiin Bolognan prosessin myötä 2000-luvulla kehittämään osaamisperustaiseen suuntaan. Osaamisperus-

taisuudella on vakiintuneet perinteet ammatillisen toisen asteen aikuis-koulutuksen alueella ja ammatillisissa perustutkinnoissakin siirryttiin vuonna 2018 kokonaan osaamisperusteiseen koulutukseen. Euroopan unionin lanseeraaman osaamismallin (EU 2008) keskeinen ajatus on, että osaaminen muodostuu tiedoista, taidoista ja kyvystä soveltaa opittuja tietoja ja taitoja käytäntöön. Osaamisperustaisuuden keskiössä on osaaminen, sen tunnistaminen, osoittaminen ja tunnustaminen. Oppiminen nähdään kaikkiallisena, jolloin korostetaan, että oppiminen ei rajoitu koulutusjärjestelmän tarjoamaan formaaliin oppimiseen, vaan osaamista voi hankkia ja kehittää elämän eri osa-alueilla (Kumpulainen 2008).

Painottaessaan opiskelijan kokemukseräisen tiedon merkityksellisyyttä näyttää osaamisperustainen oppimisen malli olevan linjassa ammattikorkeakoulun perustehtävän kanssa, joka Rauhalan (2006, 8) sekä Taatilan ja Raijn (2012) mukaan pohjautuu pragmatistiseen kasvatustilfilosofiaan. Kriittinen tutkimus on kuitenkin nostanut esiin osaamisperustaisen mallin kytkentöjä tavoitrationaaliseen behavioristiseen opetussuunnitelmaan, jonka perimmäisenä tavoitteena on tuottaa enemmänkin sopeutuvia työntekijöitä työmarkkinoille (esim. Autio 2017; Murtonen, Gruber & Lehtinen 2017) kuin työelämää kehittäviä asiantuntijoita. Komulainen ja Rajakaltio (2017, 225) huomauttavat, että vallitseva ylikansallinen uusliberalistinen koulutuspolitiikka noudattaa pitkälti Ralph Tylerin mukaisista teknisrationaalista opetussuunnitelma- ja ajattelumallia. Young (2013, 107–108) ja Wheelahan (2015, 750) kritisoivat osaamisperustaista opetussuunnitelmaa sanoen sen fokuoivan taitoon (*skills*) tiedon (*knowledge*) kustannuksella. Näin osaamisperustaisuus tulee eristäneeksi osan opiskelijoista kriittisestä tiedosta ja uusintaneeksi eriarvoisuutta, vaikka eksplisiittinen tarkoitus on edistää inklusiota ja osallisuutta työmarkkinoilla.

Osaamisperustaisuus on juurtumassa ammattikorkeakouluihin, mutta sen pedagogista taustafilosofiaa ei juurikaan ole jäsennetty. Mäkinen ja Annala (2010, 42) ovat todenneet, että tieteellistä diskurssia osaamisen käsitteestä ja osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta yliopistojen sekä ammattikorkeakoulujen yhteydessä on hyvin vähän koko Euroopan tasolla. Osaamisperustaisuutta on meillä perusteltu esimerkiksi asiantuntijaksi kasvun, elinikäisen oppimisen, konstruktivistisen ja kokemuksellisen op-

pimisen viitekehyksessä (Happo & Lehtelä 2015; Kallberg 2009; Kepanen 2018). Guttorm, Erkkilä, Kiviniemi ja Korento (2018) toteavat osaamisperustaisuuden pedagogisen teorian ja toimintatapojen pohjautuvan systeemiseen viitekehykseen ja linkittyvän oppimisenäkemyksiin, joissa toiminta ja kokemuksellisuus sekä sosiaalinen vuorovaikutus ovat oppimisen lähtökohtina. Näitä lähestymistapoja edustavat esimerkiksi kokemuksellinen, konstruktivistinen ja situationaalinen oppimisenäkemyks.

Tarkastelen tässä artikkelissa aiemman tutkimukseni pohjalta (Laajala 2015) erään ammattikorkeakoulun sisäistä osaamisperustaisen opetus suunnitelman kehittämisprosessia. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä osaamisperustaisuudesta jäsentämällä siitä käytävää keskustelua opetussuunnitelmatutkimuksen viitekehyksessä. Tarkemman tutkimuksen kohteena oli osaamisperustaisen opetussuunnitelman ja sen kehittämistyön tulkintarepertuaarien rakentuminen kehittämistyöhön osallistuneiden tekniikan ja liikenteen alan opettajien puheessa.

Tutkimukseni tulosten perusteella (Laajala 2015) osaamisperustaisuus käsitteenä oli ammattikorkeakoulun opettajille uusi ja haasteellinen. Oppimisen käsittäminen laaja-alaisena osaamisena, joka kattaa tiedot, taidot ja kyvyn soveltaa opittua työelämään poikkesi heidän aiemmasta ajattelutavastaan. Osaamisperustaisuuden idean omaksuminen ja toteuttaminen opetussuunnitelman ja käytännön pedagogiikan tasolla on ajattelu- ja toimintatapojen muutosprosessi, joka ei tapahdu hetkessä. Keskeistä on kiinnittää huomiota osaamisperustaisuuden käsitteen kirkastamiseen ja kasvatusteoreettisten juurien tiedostamiseen, jotta sen soveltamisessa ei ajauduttaisi yksinkertaistavaan ja kritiikittömään tulkintaan (Mäkinen & Annala 2012). Tavoitteenani tässä artikkelissa on monipuolistaa osaamisperustaisuudesta käytävää keskustelua tarkastelemalla sen muutamia perusajatuksia sivistysteorian, *Bildungstheorie* (Klafki 2000a), viitekehyksessä.

Opetussuunnitelman kehittämisprosessissa rakentuvien merkitysten tutkiminen

Aiemmin julkaistu tutkimukseni (Laajala 2015) kohdistui ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessiin. Tutkimuksen kontekstina olevassa ammattikorkeakoulussa toteutettiin kyseisenä ajankohtana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman ECTS-projektin puitteissa (Arene 2007) osaamisperustaisen opetussuunnitelman perehdytyskoulutus, jossa teemoina olivat osaamistavoitteiden laadinta, osaamisen arvioinnin kriteeristön luominen ja oppimisprosessiperustainen opetuksen suunnittelu. Perehdytys toteutettiin vaiheittain siten, että ensin järjestettiin yhteinen perehdytyskoulutus eri koulutusalojen opetussuunnitelmatyöstä vastaaville henkilöille lukuvuonna 2008–2009 (vaihe 1). Seuraavana lukuvuonna kyseiset opetussuunnitelmapaavat perehdyttivät koulutusalojen opetussuunnitelmatyöstä vastaavat henkilöt osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan (vaihe 2). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman jalkautus jatkui tästä eteenpäin kaikkien opettajien osallistamisena opetussuunnitelman kehittämistyöhön, mikä oli rajattu tutkimukseni ulkopuolelle.

Tutkimukseni aineisto muodostui kehittämisprosessin 2. vaiheen aikana äänitetyistä ja litteroiduista ryhmäkeskusteluista. Aineisto tallennettiin vuosina 2009–2011 kuudesta tekniikan koulutusalan tutkintovastaaville järjestetystä perehdytyskoulutustilaisuudesta, joissa osallistujia oli yhteensä viisitoista henkilöä, määrän vaihdeltaessa eri kerroilla seitsemän ja kolmentoista välillä. Perehdytystilaisuuksien ajallinen kesto vaihteli noin tunnista puoleentoista tuntiin. Litteroidun aineistokorpuksen laajuus oli 132 sivua, josta analyysiin poimittiin 87 aineisto-otetta.

Tutkimusmenetelmänä oli diskurssianalyysi, joka arvioitiin soveltuvaksi lähestymistavaksi analysoida ryhmäkeskustelua ja siinä yhteisesti rakennettavia merkityksiä. Diskurssianalyysi nähdään väljänä metodologisena viitekehyksenä, joka tutkii diskurssien rakentumista sosiaalisissa käytännöissä ja vuorovaikutuksellisissa konteksteissa tuotettujen tekstien kautta. Diskurssit voidaan määritellä vakiintuneiksi puheikäännöiksi, jotka osaltaan rakentavat ja tuottavat ilmiötä, jota ne kuvaavat (Jokinen,

Juhila & Suoninen 1993, 19–20). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman perehdytyskoulutuksessa ammattikorkeakoulun hallinto edellytti koulutusaloja sisällyttämään tiettyjä uudistuksia opetussuunnitelmiinsa ja toteuttamaan niitä käytännössä, mikä johtaa kiinnittämään huomiota valtasuhteisiin ja kilpaileviin diskursseihin.

Tutkimuskysymyksinä olivat: millaisia merkityksiä ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessin vuorovaikutuksessa rakentui ja millä tavoin rakentuvat merkitykset tuotettiin. Tutkimuksen tuloksina esitetään aineisto-otteista muodostetut tulkintarepertuaarit. Tulkintarepertuaarin käsite soveltuu tutkimuksiin, jotka kohdistuvat analysoimaan yksityiskohtaisesti arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta (Silverman 2014, 321). Potterin ja Wetherellin (1987, 149) mukaan tulkintarepertuaarit ovat toistuvasti käytettyjä käsitejärjestelmiä sekä metaforien ja kielikuvien ympärille ryhmitettyjä kuvausten ryppäitä, joiden avulla luonnehditaan toimintoja, tapahtumia ja asioita. Repertuaarit rakentuvat esimerkiksi siten, että samasta asiasta tai ilmiöstä puhutaan useammalla eri tavalla näiden tapojen poiketessa kielelliseltä tyyliiltään, kieliopiltaan ja sanastoltaan toisistaan. Ihminen saattaa usein puhuessaan tietyistä asiasta käyttää vuorotellen eri repertuaareja, jonka vuoksi hänen asennoitumistaan tuohon asiaan on vaikea lokeroida tai kategorisoida esimerkiksi asenneteorian avulla. (Potter & Wetherell 1987, 149; Wetherell & Potter 1992, 102.) Tutkimukseni tuloksina esitettävien repertuaarien voidaan näin ollen sanoa olevan erilaisia tilanteisesti rakentuvia tapoja puhua opetussuunnitelmatyöstä ja opetussuunnitelmasta, jotka samalla muokkaavat niitä koskevia diskursseja.

Aineistosta muodostui analyysissa kuusi erilaista *opetussuunnitelmatyön* tulkintarepertuaaria, jotka kytkeytyvät opettajan työhön ja identiteettiin opetussuunnitelman kehittäjänä. *Opetussuunnitelmalle* rakentui seitsemän tulkintarepertuaaria, jotka puolestaan linkittyvät opetussuunnitelma-ajatteluun. Esitän seuraavaksi pääkohtia muodostamistani tulkintarepertuaareista aineistoesimerkkien avulla kytkien niitä opetussuunnitelmateoreettiseen keskusteluun. Sitaatit ovat poimintoja tutkimuksessa (Laajala 2015) esitetyistä keskustelujaksoista kattavista aineisto-otteista. Viittaus sitaatin perässä viittaa alkuperäiseen aineisto-otteeseen.

Opetussuunnitelmatyö ”ylhäältä alas” -prosessina

Opetussuunnitelmatyön tulkintarepertuaarit nimettiin pakko-, velvollisuus-, hyötyrepertuaareiksi sekä uhka autonomialle, reflektion käynnistäjä ja pedagogisen johtamisen vahvistaja -repertuaareiksi. Tarkastelen näistä seuraavaksi pakko-repertuaaria, velvollisuus-repertuaaria, uhka autonomialle -repertuaaria sekä reflektion käynnistäjä repertuaaria.

Pakko-repertuaari muotoutui useista opetussuunnitelmatyölle vuorovaikutuksessa rakennetuista pakkoa, epämielekkyyttä ja todellisuudesta irrallisuutta kuvaavista merkityksenannoista. Opetussuunnitelmatyö näyttäytyi ylhäältä hallinnosta alas käytäntöön etenevänä prosessina. Perehdytyskoulutukseen osallistuvien opettajien näkökulmasta katsottuna osaamisperustaisuuden lanseerauksesta tavoitteineen ja sisältöineen oli päätetty jossain kaukana käytännön todellisuudesta. Keskustelua herätti, ketä varten osaamisperustaista opetussuunnitelmaa tehdään, aidosti opiskelijaa vai vain hallintoa varten.

Opettaja 1: ...se on kyllä kyseenalaista, katsooko se opiskelija, vaikka nämä on opiskelijoita varten tehty.

Opettaja 2: Onko nämä tehty opiskelijoille vai EU-byrokraateille?

Opettaja 1: No oikeasti EU-byrokraateille, mutta lainausmerkeissä opiskelijoille... (Otteesta 6)

Ote 6 tuo esiin, että opetussuunnitelma koetaan ulkoapäin tulevan ohjailun välineeksi (esim. Apple 2004; Autio 2006; Barnett & Coate 2005). Institutionaalista valtaa käyttävän valtiokoneiston tilalle näyttää tulleen harmonisointiin pakottava EU-koneisto. Kukkonen (2011) on tutkinut ammattikorkeakoulun opettajien opetussuunnitelmalle antamia merkityksiä. Hän tunnisti neljä erilaista opetussuunnitelmapositiota, jotka edustavat heidän yksilöllistä tapaansa suhtautua opetussuunnitelmaan. Yksi näistä opetussuunnitelmapositiosta on opetussuunnitelman sietäjän positio, jossa opetussuunnitelmasta puhuttiin lähinnä hallintoa ja kontrollointia varten laadittuna asiakirjana. Opetussuunnitelman sietäjien näkökulmasta opetussuunnitelma ei juurikaan tue opetusta ja oppimista tai haittaa ja häiritsee niitä. (Kukkonen 2011, 88–89.) Pakko-repertuaa-

rin esiin tuoma suhtautumistapa on lähellä opetussuunnitelman sietäjän positiota.

Pakkoa ja vastarintaa representoivat merkityksenannot laimenivat opetussuunnitelman kehittämisprosessin edetessä ilmentämään suhtautumista kehittämiseen omaan työhön kuuluvaksi velvollisuudeksi. **Velvollisuus-repertuaarin** rakentuminen kertoo opetussuunnitelman kehittämisen hyväksymisestä itsestänselvyytenä, joka näkyy esimerkiksi yhteisen osaamisperustaisen opetussuunnitelman koulutuksen sanaston omaksumisena. Itsestänselvyys sisältää ajatuksen jonkin toiminnan institutionaalistumisesta ja samalla kysymyksen vaihtoehdottomuudesta ja toisin toimimisen mahdollisuudesta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999). Velvollisuus heijastaa Annalan ja Mäkisen (2011, 15) esiin tuomaa asemoitumista, jossa opetussuunnitelmatyötä toteutetaan vältellen, mutta käskeyden mukaan. On esitetty huolta siitä, että passiivinen asemoituminen opetussuunnitelmaa kohtaan uusintaa valtaa pitäviä hierarkioita (Barnett & Coate 2005).

Pakko- ja velvollisuusrepertuaareissa rakennettu opettajan identiteetti näyttää lähinnä opetuksen teknisenä toimeenpanijana (vrt. Grundy 1987; Kuhlee & Winch 2017; Lauriala 2013, 573), vaikka ammattikorkeakoulun opettajuus tuodaan pääsääntöisesti esiin opetussuunnitelmaa, omaa työtään ja työelämää tutkivana ja kehittävänä toimijuutena (esim. Auvinen 2004; Kangastie 2016, 14; Raij 2003). Tämän voi nähdä heijastelevan Goodsonin (1998, 18) esiin nostamaa postmodernin paradoksia, jolloin opettajan autonomiaa toisaalta korostetaan ja pyritään lisäämään, mutta samaan aikaan toimii vastakkainen trendi, joka kaventaa ja teknistää opettajan työtä.

Uhka autonomialle -repertuaari nosti keskusteluun kysymyksen opettajan autonomiasta opetussuunnitelman toteuttamisessa. Huolenaiheena tuotiin esiin, että uudenlainen osaamisperustainen opetussuunnitelma sitoisi opetustyötä liiaksi ennalta määriteltyyn sisältöön ja toteutustapoihin.

...nyt kun tämä suunnitellaan, niin kirjoitetaanko se miten tarkkaan se toteutus? Jääkö sille opettajalle mahdollisuuksia muuttaa, jos se huomaa, että ei tälle porukalle näin menekään...
(Otteesta 26)

Dollin (1993, 163, 176–178) näkemys avoimesta postmodernista opetus-suunnitelmasta painottaa joustavuutta ja ennen kaikkea kykyä kehittää opetussuunnitelmaa dialogisesti reflektoiden. Opettajan situationaalinen herkkyyks muunnella opetussuunnitelmaa joustavasti ja luovasti katsotaan opettajalta vaadittavaksi taidoksi (esim. Lauriala 2002, 136–137; van Manen 1991). Oman työn jatkuva reflektointi ja toiminnan mukauttaminen tilanteen mukaan edellyttää, että opettajalla on autonomia ja vapaus tähän (Lauriala 2002, 137; Westbury 2000, 17). Otteessa 26 on nähtävissä, että huoli kohdistuu opettajan liikkumavaraan säädellä opetusta nimenomaan ryhmäkohtaisesti, jolloin yksilöiden erilaiset henkilökohtaiset tarpeet joustoon eivät välttämättä ole ensisijaisessa asemassa.

Reflektion käynnistäjä -repertuaari rakentui, kun perehdytyskoulutukseen osallistujat alkoivat passiivisen suhtautumisen rinnalla tuoda esiin pohdiskelevalla tavalla opetussuunnitelmatyöhön liittyviä uusia näkökulmia avaavia ideoita. Tämä nimettiin reflektion käynnistäjä -repertuaariksi. Omia mielipiteitä tuodaan esille, mutta ne esitetään enemmänkin dialogiin kutsuvina pohdiskeluinä ja kysymyksinä kuin omaa kantaa vakuuttamaan pyrkivinä.

...minä ainakin olen uskonut, että kaikki on minun osalta täydellistä. Mutta sitten huomasin, ettei sen niin täydellistä olekaan. Että siellä oli kehittämistarvetta. (Otteesta 23)

...Onko se ittestä kiinni, kun yrittäjyydestä puhuminen on näin rajallista, kun sitä näin kriittisesti tarkasteli. Vaikka ammatilliset valmiudet tulee, niin entä sitten ne yrittäjän valmiudet... (Otteesta 34)

Repertuaariin sisältyy transformatiivisen oppimisen elementtejä (Mezirow 2012, 86), omien uskomusten kriittistä tarkastelua sekä hankaluuden ja vaikeuden tunteen eksplikointia uusien asioiden edessä. Käyty keskustelu nostaa esiin reflektiivistä, omaa työtään tutkivaa ja uudistavaa opettajuutta. Transformaation prosessin näkökulmasta yhteisöllisesti esiin nostetut negatiivisetkin tunteet ovat toivottavia, hyödyllisiä ja johtavat eteenpäin.

Formaali opettajakeskeinen ja tietoperustainen opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmalle rakentui tutkimuksessa (Laajala 2015) seitsemän tulkintarepertuaaria. Nämä nimettiin formaalin oppimisen, henkilökohtaisen oppimisen, tietoperustaisuuden, substanssikeskeisyyden ja opintojaksokeskeisyyden repertuaareiksi sekä opiskelija kohteena -repertuaariksi ja ristiriitainen suhde työelämään -repertuaariksi. Yhdistin myöhemmin (Laajala 2016) repertuaareja, jolloin sisällytin tietoperustaisuuden, substanssikeskeisyyden ja opintojaksokeskeisyyden formaalin oppimisen repertuaariin, sillä yhteistä niille on opettajakeskeistä formaalia oppimista ja tietoperustaa korostava painotus. Käsittelem seuraavaksi formaalin oppimisen ja henkilökohtaisen oppimisen repertuaareja.

Formaalin oppimisen repertuaari sisältää keskustelua siitä, missä ja miten voidaan oppia ja hankkia osaamista sekä miten osaamista voidaan tunnistaa ja tunnustaa. Erilaisissa oppimisympäristöissä ja eri tavoin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen diskurssi oli vieras. Painotus oli oman koulun sisällä tapahtuvassa oppimisessa. Läsnäolopakko nousi esiin opiskelijaan kohdistuvana kontrollin muotona.

Nehän on pakollisia, ... [oppiaineen nimi]. Siellähän on oltava paikalla, jos et kerran ole, niin et saa suoritettua. Minullahan yhtä lailla nämä [opintojakson nimi], jokaisen oltava joka kerta paikalla... (Otteesta 47)

Tietoperusta nousi opetussuunnitelmassa tärkeimmäksi.

...kyllä se ammatillinen tietoperusta on yli yhdeksänkymmentä prosenttia, sitä luokkaa ja sitten muut on vähän semmoisia lisämausteita... (Otteesta 54)

Voi saada vitosen, että osaa johtaa yhtään mitään, siis meidän systeemissä. Se mittaa vain tietoperustaa. (Otteesta 67)

Keskustelu toi esiin erilaisia tulkintoja teorian ja käytännön välisestä suhteesta. Eurooppalaisen osaamisen viitekehyksen, EQF:n mukaisesti (EU

2008) tiedon, taidon ja eettisen toiminnan ulottuvuuden yhdistäminen tietoperustaan keskittyvässä opetussuunnitelmassa oli selvästi haastavaa. Teoria ja sen soveltaminen käytäntöön tuotettiin toisistaan erillisinä tai peräkkäisinä ilmiöinä, jolloin niitä voidaan opettaa eri opintojaksoissa. Tiedon ja käytännön erillisyyttä ja peräkkäisyyttä korostava teoria–käytäntö-suhteen voi nähdä olevan ristiriidassa ammattikorkeakoulupedagogiikan pragmatistisen tietoteoreettisen taustan kanssa (Taatala & Raij 2012, 7). Opetussuunnitelman ja oppimisen ymmärtäminen teorian ja käytännön reflektiivisenä vuorovaikutuksena, jota useat tutkijat (esim. Grundy 1987, 27; Taatala & Raij 2012) korostavat, saattaa kuitenkin teorian ja soveltamisen erottavissa ratkaisuissa jäädä huomiotta.

Henkilökohtaisen oppimisen repertuaari rakentui osaamistavoitteiden laadintaan liittyvän kriittisen reflektion kautta. Otteessa 52 nostetaan esiin ajatus yksilöllisestä ja henkilökohtaisesta oppimisen polusta. Repertuaari rakentaa opetussuunnitelmaa andragogisessa ja postmodernissa kehityksessä henkilökohtaisena identiteetin rakennuksen elinikäisenä matkana (esim. Doll 1993; Grundy 1987).

...häiritsee se, että me lähdetään siitä ajattelusta, että meillä on kaikilla joku sama lähtöpiste ja loppupiste, koska minusta ideaalista on, että kaikki etenee omalla tasollaan. Minusta oppimistilanne on parhaimmillaan niin, että kukin aloittaa omalta tasoltaan ja oikeestihan kaikilla on eri lähtötaso aina. (Otteesta 52)

Henkilökohtaisen oppimisen repertuaari rakentui vain yhdessä keskustelujaksossa. Sen syventäminen ja kehittäminen eteenpäin keskustelussa ei edennyt, koska perehdytyskoulutuksessa painoituksena oli osaamistavoitteiden laadinta. Tavoiteorientoitunut lähestyminen perehdytyskoulutuksessa ohjasi tarkastelemaan oppimisprosessia lähinnä kaikille yhdenmukaisten standardien ja kriteerien näkökulmasta. Työkäluna osaamistavoitteiden laadinnassa käytettiin Bloomin kognitiivisten tavoitteiden taksonomiaa (Anderson & Krathwohl 2001), eikä oppimisen henkilökohtaisuutta korostava näkökulma ”sopinut” lähtökohdiltaan erilaisen koulutuksen sisältöön.

Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma muutoksessa

Tutkimuksen tuloksina rakentuneet repertuaarit heijastelevat kehittämissprosessiin osallistuneiden opettajien omaksumia näkemyksiä ja yhteisesti edelleen kehittämiä tapoja suhtautua oman työnsä keskeiseen sisältöön. Niiden kautta ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma sen laajassa merkityksessä näyttäytyy muutoksen vaiheessa olevana. Ammattikorkeakoulun julkikuva on konstruktivismiin ja pragmatismiin sitoutunut, jolloin pedagogiikan pitäisi olla opiskelija- ja työelämälähtöistä, mutta käytännön pedagogiikan tasolla opettajat saattavat hahmottaa ja sanallistaa oman työnsä enemmänkin oppiaineen formaalina opettajana (vrt. Mäki 2012, 105–106). Opiskelijan oppimisprosessista lähtevä pedagoginen ajattelu kuitenkin nousi esiin, mutta enemmänkin kysymyksenä, pitäisikö asioita katsoa myös opiskelijan henkilökohtaisen oppimisen näkökulmasta.

Osaamisperustaisuus ja osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittäminen rakentuivat tulosten valossa byrokraattiseksi projektiksi, joka saa opettajien suhtautumisen opetussuunnitelmatyöhön näyttämään passiiviselta. Toisaalta he kuitenkin kokivat huolta oman toimintavapautensa kaventumisesta opetuksen toteuttamisessa, mikä nostaa esiin opettajan roolin opetuksen toteutussuunnitelman aktiivisena muokkaajana opiskelijaryhmän lähtökohtien ja tarpeiden mukaisesti. Opetussuunnitelman kehittäminen nähtiin ylhäältä sanellun ohjelman rinnalla myös hyödyllisenä, omaa työtä kehittävänä ja uutta ajattelua käynnistävänä projektina, jolloin toisaalta voidaan nähdä, että opettajilla on halua toimia aktiivisesti oman työnsä reflektiivisinä kehittäjinä. Eurooppalaisen osaamisen viitekehyksen (EU 2008) tiedot, taidot ja työelämäpätevyyydet integroiva osaamisen malli näyttää olevan yhteensopimaton aineistosta nousseen oppiainekekskeen, tietoperustaisen formaalin opetussuunnitelma-ajattelun kanssa. Osaamisperustaisuuden ja osaamisen käsitteistä ei tämän tutkimuksen tulosten perusteella vielä ollut yhteisesti jaettua ymmärrystä.

Osaamisperustaisuus on vakiinnuttanut asemaansa viime vuosien aikana korkeakouluissa ja osaamisperustaista lähestymistapaa oppimiseen

on kehitelty viime vuosina korkeakoulujen käytännöissä (Kukkonen, Annala & Pajarre 2018; Kullaslahti & Yli-Kauppila 2014). Korkeakoulusektoreilla ja niiden sisällä eri koulutusaloilla ja tutkinto-ohjelmilla voi kuitenkin olla hyvin erilaisia käsityksiä ja käytännön toteutuksia osaamisperustaisesta koulutuksesta. Eri korkeakouluilla on vapaus ottaa käyttöön ja soveltaa osaamisperustaisuutta itselleen sopivaksi kehittelemällään tavalla, sillä osaamisperustaisuutta ei ole samalla tavoin normitettu kuin ammatillisen toisen asteen koulutuksessa. Vapaus eri tavoin ajattelemiseen ja kehittämiseen on positiivinen asia omaehtoisen opetussuunnitelman kehittäjyyden ja toimijuuden kannalta (vrt. Hakala, Maaranen & Riita-oja 2017, 186). Osaamisperustaisuuden sisältöä ja pedagogista taustaa on kuitenkin tarpeellista kirkastaa, jo tutkimukseni tulostenkin perusteella, toimijoiden yhteisen ymmärryksen lisäämiseksi.

Osaamisperustaisuuden syventelyä sivistysteorian valossa – kontekstina amatillinen opettajankoulutus

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat olleet aktiivisia osaamisperustaisen koulutusmallin edistäjiä (esim. Happo, Karjalainen & Perunka 2018; Kukkonen & Raudasoja 2018; Kullaslahti, Nisula & Mäntylä 2014). Tämä on välttämätöntä, jotta tulevat ammatilliset opettajat saisivat omakohtaisen kokemuksen osaamisperustaisesta opiskelusta, sillä erityisesti ammatillisen toisen asteen pedagoginen toiminta on muuttunut osaamisperusteiseksi viime vuosien aikana.

Mitä osaamisperustaisuus on käytännön toimintana ammattikorkeakoulussa? Onko kysymyksessä vain koulutusinstituution ja opiskelijan välinen hallinnollinen prosessi, jossa osaamistavoitteiden mukainen osaaminen osoitetaan, tunnustetaan ja tunnustetaan vai voidaanko se nähdä pedagogisena prosessina, jossa opiskelija kehittää omaa osaamistaan ja joka ulottuu valmistumisen jälkeiseen elämään? Entä millainen on opettajan rooli osaamisperustaisessa koulutuksessa? Eurooppalaisesta osaamisen

viitekehuksesta nouseva osaamisperusteisuus tai Opetushallituksen julkaisut ja ohjeistot eivät perustele pedagogista taustaa osaamisperustaiselle oppimisen mallille, vaan se tarjoillaan ”annettuna”. Osaamisperustaisuutta perustellaan (OPH, Reformintuki) oppimisprosessin joustavuuden ja yksilöllisyyden lisääntymisellä sekä työelämälaheisuuden toteutumisella, mutta kattavaa taustateoriaa tai näyttöä osaamisperustaisuuden vaikuttavuudesta ei ole saatavilla. Osaamisperustaiseen oppimisen malliin on laajasti kohdistettu kritiikkiä tuoden esimerkiksi esiin sen yhteyksiä behavioristiseen tavoiterationaaliin opetussuunnitelma-ajatteluun (esim. Autio 2017, 32; Biesta 2013; Wheelahan 2015; Young 2013). Johtuen näistä syistä, on tärkeää pohtia, millaiselle pedagogiselle ajattelulle uutta koulutusmallia rakennetaan.

Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on ammatillinen opettajankoulutus toteutettu osaamisperustaisesti vuodesta 2016 alkaen. Toteutusta edelsi osaamisperustaisen opetussuunnitelman laadinta ja kokeiluvaihe vuosina 2011–2015. Virkkula ym. (2018) rakentavat osaamisperustaisen koulutuksen tausta-ajattelua ja tuovat sen esiin erityisesti opiskelijan toimijuuden kautta: ”Opiskelijälähtöisessä opetusajattelussa opiskelijasta tulee pedagoginen keskipiste. Opiskelija johtaa oppimisen prosessia: opiskelija, oppiminen ja osaaminen yhdistävät opettajien ponnistelun. Opettajat ovat tukihenkilöitä ja mahdollistajia.”

Opettajan muuttuminen mahdollistajaksi ja tukihenkilöksi saattaa herättää kysymyksen, mihin opettajaa pedagogina tarvitaan. Riittääkö, että opiskelija ottaa itse vastuun siitä, mitä ja miten oppii ja ohjauksellisesti orientoitunut ammattilainen tukee häntä sopivasti ponnistelemaan eteenpäin vai onko opettajalla edelleenkin jokin erityinen tehtävä opiskelijan tietojen, taitojen ja osaamisen karttumisen näkökulmasta?

Sivistysteoriaan pohjautuvassa didaktiikka-perinteessä on opettajan rooli sekä opiskelijan ja opettajan välinen suhde keskeinen tarkastelun kohde (esim. Künzli 2000). Vaikka didaktiikka-perinne on ehkä toisaalta juurruttanut suomalaisen koulutukseen sitkeässä ollutta oppiainekeskeisyyttä (Lauriala 1984, 13–14), saattaa sen perusteiden ja siinä kuvatun opettajan ja opiskelijan välisen suhteen uudelleentarkastelu ja -arviointi tuottaa arvokkaita lähtökohtia osaamisperustaisuudelle. Mitä siis opetta-

jan rooli oppimisen mahdollistajana pitäisi tarkemmin katsottuna sisällyttää sivistysteorian valossa?

Sivistysteoria (*Bildungstheorie*) juontaa juurensa valistusaikaan. Sen keskeinen lähtökohta on, että sivistys kuuluu kaikille ja kaikilla kansalaisilla on oikeus sivistysprosessiin. Sivistysprosessi tarkoittaa Künzlin (2000, 46) mukaan yksilön pääsemistä mukaan ja kasvamista osalliseksi omaan kulttuuriinsa, sen arvoihin sekä sen sisältämiin ja edellyttämiin tietoihin, taitoihin ja ajattelutapoihin. Sivistysprosessi nähdään ennen muuta toimijuuden kysymyksenä: sivistys on kykyä itsemääräämisoikeuteen (*self-determination*). Sivistysprosessi on kasvua autonomiaan, vapauteen, riippumattomuuteen ja emansipaatioon, mutta samalla myös vastuullisuuteen ja järkevyyteen. Reflektio, kyky perustella omat valintansa sivistysprosessin näkökulmasta, on keskeistä sivistysprosessissa sekä opettajan että oppijan toimintana. (Klafki 2000a, 87–92.) Sivistysteorian ja didaktiikan näkemyksen mukaan opettajan tehtävä on saattaa opiskelija yhteyteen kulttuuriperinnön ja yhteiskunnan arvojen kanssa sekä olla tukena opiskelijan sivistysprosessin käynnistymisessä ja etenemisessä. Opettajan erityisen kiinnostuksen kohteena on opiskelijan kokemus omasta sivistysprosessistaan. (Künzli 2000, 46.)

Opettajalla on siis oleellinen rooli didaktiikassa ja hänet nähdään nimenomaan reflektiivisenä toimijana. Reflektiivistä roolia valaisee Westburyn (2000, 29–30) didaktiikka- ja curriculum-opetussuunnitelma-perinteiden vertailu. Keskeinen teema ja opettajuutta määrittelevä tekijä tässä vertailussa on opetussuunnitelman sisältämä tietoaaines ja opettajan suhde siihen. Opetussuunnitelman sisältö liittyy aina kiinteästi yhteiskunnan arvopohjaan ja niihin tietoihin ja taitoihin, joita yhteiskunnan jäsenten halutaan hallitsevan. Didaktisessa perinteessä tiedolla nähdään olevan kaksi tasoa: objektiivinen tieto ja objektiivisen tiedon sisäinen merkitys, jonka tulkkinä on opettaja. Osaamistavoiteajatteluun linkittyvä curriculum-perinne ei Westburyn (2000, 30) mukaan problematisoi tietoa tällä tavoin, vaan tieto nähdään opiskelijalle sopivalla metodilla siirrettävissä olevina valmiina tietopaketteina ja taitoina, joita on helppo rationaalisesti arvioida.

Westburyn (2000, 32–36) mukaan toimijuus on curriculum-kontekstissa kouluinstituutiolla, joka siirtää opiskelijoille problematisoimatonta tietoa. Didaktikassa puolestaan opettaja nähdään tukea ja virikkeitä opiskelijan itsekasvatukselle antavana toimijana, sillä inhimillistä kasvua voi tukea vain toinen ihminen, ei abstrakti instituutio. Opettajan reflektiivinen tehtävä on pohtia, mikä kasvattava ja sivistysprosessia edistävä merkitys kulloisillekin opiskelijoille kullakin opetussuunnitelman elementillä on ja muokata organisaatiosoisien opetussuunnitelman pohjalta oma opetuksen suunnitelmansa, jonka avulla opetussuunnitelman yleistä tietoa merkityksellistetään vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Opetus on siten tulkinnallinen prosessi, jossa opettaja nähdään reflektioivana toimijana (*reflective practitioner*) kuten opiskelijatkin. (Westbury 2000, 36.)

Sisällön analyysi on didaktisen perinteen mukaisesti keskeinen osa opettajan työtä. Sisällön merkityksellistämisen voi nähdä luonteeltaan samanlaisena syvällisenä reflektiona, jota esimerkkinä käsitellyssä osaamisperustaisessa opettajankoulutuksessa tehdään yhteisöllisenä osaamistavoitteiden laadinnan prosessina. Osaamistavoitteita ja arviointikriteereitä ei laadita kuvaamaan valmiin opettajan ulkoisesti havaittavaa toimintaa, vaan niissä kuvataan tiedollisen, taidollisen ja asenteellisen osaamisen sisältöä sekä oppimisprosessin aikainen reflektiivinen osuus. Tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että opetussuunnitelman osaamistavoitteena on kyky reflektoida ja kehittää omaa toimintaa opettajana niin opintojen aikana kuin tulevaisuudessa opettajana toimiessa (Oamk 2018).

Osaamisperustaiseen ajatteluun sisältyvä informaalin ja non-formaalin oppimisen painotus (OPM 2004) on laajentanut käsitystä oppimisesta. Tiedon saatavuus merkitsee, että lähes kaikkea voi opiskella itsenäisesti. Usein kuitenkin opettajaa tarvitaan tulkiksi tietomassojen suodattajana ja oppimisen kohdentajana. Osaamisperustaisessa opettajankoulutuksessa opiskelijan on mahdollista ”suunnistaa” itsenäisesti osaamistavoitteiden perusteella, mutta moni myös kaipaa tulkkia osaamistavoitteiden ja oman oppimisprosessinsa välille. Klafki (2000b, 151) painottaa opetuksen suunnittelussa opetuksen tehtävää uusien näkökulmien avaajana. Opettajan on siis selvitettävä oppimisprosessin alussa, mitkä asiat opittavasta sisällöstä jo

kuuluvat opiskelijoiden kokemukseen ja pohdittava, mitä opetus voi opiskelijoille parhaimmillaan tarjota.

Didaktisen sisällön analyysin keskeinen peruskysymys on, kuinka opetuksen kulloinenkin asiasisältö muokataan opiskelijoita kiinnostaviksi ja oppimista innostaviksi tapauksiksi, ilmiöiksi ja tilanteiksi. Edelleen opettajan on pohdittava, millaiset oppimiskokemukset soveltuvat kyseisessä tilanteessa herättämään opiskelijoiden kysymyksiä, joiden avulla ilmiön tai ongelman olemus ja rakenne avautuvat. Klafki (2000b, 155–156) antaa ohjeeksi ”palata opiskelijoiden kanssa alkuperäiseen tilanteeseen”, toisin sanoen tutkia yhdessä heidän kanssaan ilmiöiden syntyä ja esiintymistä niiden alkuperäisissä todellisen elämän tilanteissa.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien keskeinen lähtökohhta niin toisella asteella kuin korkeakoulussakin ovat työelämän toimintakokonaisuudet ja todelliset ilmiöt. Jokainen ammatillinen opettaja joutuu pohtimaan, kuinka ammatillista osaamista jäsennetään pedagogisesti niin, että osaamistavoitteissa kuvattu työelämässä tarvittava osaaminen palautuu opiskelijan oppimista auttavaksi opetussisällöksi. Osaamisperustaisesti ajatellen myös opiskelija tekee oman rekonstruktionsa osaamistavoitteen sisällöstä pohtien ”mitä osaan asiasta jo ennestään” suhteuttaen ja merkityksellistäen sen omaan kokemusmaailmaansa. Karjalainen, Korento, Pousi, Virkkula ja Kuortti (2018) toteavat, että opiskelijan oman osaamisen huolellinen itsearviointi suhteessa osaamistavoitteisiin on luonteeltaan rekonstruktiiivista pedagogiikkaa. Osaamisen rekonstruointi tarkoittaa toiminnassa jo aiemmin rakentuneen ajatuksellista ja kriittistä uudelleen rakentamista tietoisuudessa käsitteiden avulla. Aiempi mielikuva osaamisesta voi tällöin vahventua tai muuttua ja syntyy uusia oivalluksia ja näkökulmia sekä teoreettisia tarkennuksia.

Rekonstruktio toteutuu, kun kokemuksia ei vain todeta, vaan niitä kokemuksellisen oppimisen periaatteiden mukaisesti arvioidaan uudelleen ja ymmärretään paremmin. Yksilön aikaisemmat työ- ja elämäkokemukset ovat ainutkertaisia koettuja ja elettyjä tapahtumia. Rekonstruoivassa ohjauksellisessa kohtaamisessa kokemusten merkitys tuodaan esiin siten, että niitä voidaan arvioida ja tarkastella ammatillisen kehittymisen nä-

kökulmasta. Tämä antaa mahdollisuuden uusiin merkityksellisiin oppimiskokemuksiin ja ammatillisen identiteetin kehittämiseen. (Karjalainen ym. 2018)

Osaaminen siis rakentuu opiskelijan ja opettajan yhteistyössä uusien löydettävien näkökulmien kautta. Sivistysteoreettisessa valossa oppimisen ohjaaminen edellyttää, että opettajalla on tietoa ja kokemusta jossain suhteessa enemmän kuin opiskelijalla ja hän osaa jäsenellä tuota tietoa pedagogisesti.

Didaktinen analyysi korostaa sisällön ensisijaisuutta torjuen samalla ”metodi edellä” toteutettavan opetuksen. Opetus- ja oppimismenetelmien valinta on alisteinen sisällölle ja siitä tehdylle didaktiselle analyysille. Menetelmää valitessaan opettaja pohtii, mitkä tavat ja menetelmät johtavat opiskelijan ja sisällön hedelmälliseen kohtaamiseen. (Klafka 2000b, 152.) Sisältö siis määrää, mikä menetelmä on sopiva. Osaamisperustaisen ammatillisen opettajankoulutuksen kontekstissa menetelmän valintaan osallistuu omalta osaltaan myös opiskelija, kun jokainen heistä suunnittelee henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassaan tavan tai menetelmän, jolla kehittää ja osoittaa osaamistaan eri osaamistavoitteissa. Se voi olla opettajan opiskelijaryhmälle suunnittelemaan opetukseen osallistuminen tai itseopiskelu jossain muussa oppimisympäristössä. Olennaista on, että opiskelija ja opettaja pohtivat keskustellen, mitä oppimisen tapoja opiskelija käyttää eri osaamistavoitteissa ja millaista tukea oppimiseensa hän eri osaamistavoitteissa tarvitsee.

Osaamisperustaisessa opettajankoulutuksessa opettaja ja opiskelija tietyllä tapaa toteuttavat didaktista ja reflektiivistä tehtävää yhteisvastuullisesti. Opettajan tehtävänä on olla tässä prosessissa ohjaaja ja edesauttaa opiskelijan toimijuuden vahvistumista. Tämä ei ole kaukana sivistysteorian ajatuksesta nähdä opettajan rooli opiskelijan sivistysprosessin tai ammatillisen kasvun tukijana ja stimuloijana.

Pohdinta

Sivistysteoria ja didaktiikka keskittyvät yleissivistävään koulutukseen. Sivistysprosessi ei kuitenkaan rajoitu vain peruskouluun ja nuoruusvaiheeseen, vaan on läpi elämän kestävä prosessi. Didaktiikan perusajatuksena on opittavan sisällön merkityksellistäminen ja suhteuttaminen oppijan elämän kokonaisuuteen ja tulevaisuuteen (Klafki 2000b, 152). Voidaan perustellusti ajatella, että sivistysprosessin ja didaktiikan perusajatuksukset koskevat yleissivistävän koulutuksen ohella myös ammatillista koulutusta ja ammattikorkeakoulua. Kummassakin on kysymys kasvun prosessista ja yksilön oman elämänpolun rakentamisesta. Klafkin (2000a, 101) mukaan eroa yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen välillä ei tulisikaan tehdä, vaan niitä pitäisi tarkastella tasavertaisina inhimillisen sivistysprosessin näkökulmasta. Ammatillinen koulutus ja työllistyminen ovat keskeisiä tekijöitä yksilön elämän kokonaisuuden muovaajia. Tämä huomioiden ammatillista koulutusta ei tulisi pelkistää vain työvoiman tuotantoprosessiksi (vrt. esim. Biesta 2013, 693; Wheelahan 2015), vaan se tulisi nähdä Klafkin sanoin (2000a, 101) sivistyspraksiksena (*Bildungspraxis*).

Klafki (2000b) puhuu hieman vanhahtavaan sävyyn luokkaopetuksesta ja sen suunnittelusta. Didaktisessa reflektiossa on kuitenkin keskeistä, että opettaja pohtii opittavan sisällön merkitystä opiskelijan elämismaailman näkökulmasta. Kunkin yksilön sivistysprosessi lähtee henkilökohtaisesta kokemuksesta, vaikka tätä ei sanoiteta puheeksi yksilöiden erilaisista ja henkilökohtaisista oppimisen tavoista ja poluista. Sivistysteoreettisessa viitekehyksessä opiskelijan ja opettajan välinen suhde perustuu historiallisesti sokraattiseen menetelmään, jonka nykyaikainen tunnettu jälkeläinen on Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria (Künzli 2000, 50). Gudmundsdottir, Reinertsen ja Nordtømme (2000, 332) tuovat esiin didaktisen reflektion dialogista ja moniäänistä luonnetta. Tällaisessa opettajan ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa kohtaavat toisensa ulkoinen tieto sekä sisäinen merkityksellistetty ja kokemuksellinen tieto. Ymmärtäminen ja reflektio kytkeytyvät didaktiikka-perinteeseen ja ovat keskeisiä opettajan työn elementtejä, joita ilman opettajuutta on vaikea nähdä.

Opettajan rooli osaamisperustaisessa koulutuksessa näyttää tutkimukseni tulosten perusteella olevan vielä hieman hämärä. Artikkelini pohdinnassa esiin nostamani didaktisen tradition antina voi pitää, että se nostaa keskusteluun opettajan roolin, jonka pedagoginen jäsennys on vielä vähäistä osaamisperustaisuuden yhteydessä käytävässä keskustelussa. Opettajan merkityksellistäminen nimenomaan reflektiivisenä toimijana (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 417; Kuhlee & Winch 2017, 232; Perunka 2015, 6) suhteessa opiskelijaan ja opetussuunnitelmaan haastaa pohtimaan ammatillisen koulutuksen opettajan ja opettajuuden merkitystä osaamisperustaisesti toteutettavassa koulutuksessa. Sivistysteorian tarjoama reflektiivistä opettajuutta korostava näkökulma syventää vallitsevaa opettaja ohjaajana -diskurssia ja muistuttaa samalla kaikkien yksilöiden oikeudesta sivistysprosessiin.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. <https://www.finlex.fi/fi/>. Luettu 5.9.2018.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (toim.) 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakouluopetuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. *Kasvatus* 42 (1), 6–18.
- Apple, M. W. 2004. Ideology and curriculum. London: Routledge.
- Arene 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutukseen. Projektin loppuraportti. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Helsinki: Arene.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond German didaktik and Anglo-American curriculum studies. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Autio, T. 2017. Johdanto: kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere University Press, 17–58.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere University Press, 7–16.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 100. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B9_verkkojulkaisu_uudistettu_painos.pdf. Luettu 28.10.2018.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.

- Biesta, G. 2013. Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the practical. *Journal of Curriculum Studies* 45 (5), 684–696.
- Doll, W. Jr. 1993. A post-modern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press.
- EU 2008. The European qualifications framework for lifelong learning (EQF). Belgium: European Communities. http://ecompences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf. Luettu 10.9.2018.
- Goodson, I. F. 1998. Storying the self: life politics and the study of the teacher's life and work. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) *Curriculum. Toward new identities*. New York and London: Garland, 3–20.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: product or praxis*. London: Falmer.
- Gudmundsdottir, S., Reinertsen, A. & Nordtømme, N.P. 2000. Klafki's didaktik analysis as a conceptual framework for research on teaching. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 319–334.
- Guttorm, T., Erkkilä, R., Kiviniemi, K. & Korento, K. 2018. Osaamisperusteisuuden taustateoriaa. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638904>. Luettu 16.11.2018.
- Hakala L., Maaranen, K. & Riitaaja A.-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 163–192.
- Happo, I. & Lehtelä, P.-L. 2015. Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201502191652>. Luettu 23.8.2018.
- Happo, I., Karjalainen, A. & Perunka, S. 2018. Osaamisen pyramidi opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun toteutumisen tukena ammatillisessa opettajankoulutuksessa. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 38. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018060525272>. Luettu 10.9.2018.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu ohjausharjoittelussa. *Kasvatus* 40 (5), 417–431.
- Kallberg, K. 2009. Aiemman osaamisen tunnustamisen lähtökohtia ammattikorkeakoulussa. Teoksessa P. Haltia & R. Jaakkola (toim.) *Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Puheenvuoroja 5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5685-62-6>.
- Kangastie, H. 2016. Yksin vai yhdessä? Yhteisopettajuus ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Kangastie (toim.) *Yhteisopettajuus Lapin ammattikorkeakoulussa – näkökulmia ja käytänteitä oppimisen organisointiin*. Lapin ammattikorkeakoulu. Sarja B. Raportit ja selvitykset 8, 11–16.
- Karjalainen, A., Korento, K., Pousi, J., Virkkula, E. & Kuortti, K. 2018. Rekonstruktivistista pedagogiikkaa. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638905>. Luettu 16.11.2018.
- Klafki, W. 2000a. The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 85–107.
- Klafki, W. 2000b. Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 139–159.
- Kepanen, P. 2018. ”Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä”. Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 374.

- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineessa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere University Press, 223–246.
- Kuhlee, D. & Winch, C. 2017. Teachers' knowledge in England and Germany: the conceptual background. Teoksessa G. Whitty & J. Furlong. Knowledge and the study of education: an international exploration. Oxford: Symposium Books, 231–254.
- Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere University Press, 83–103. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5>.
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. 2018. Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23. Tampere 2018.
- Kukkonen, H., Annala, J. & Pajarre, E. 2018. Tamperelaisten pohdintaa osaamisperusteisuudesta. Blogikirjoitus. Julkaistu 7.9.2018 Korkeakoulupedagogiikkaa yhteistyössä (KOPE) -hankkeen sivuilla. <https://blogi.oamk.fi/2018/09/07/tamperelaisten-pohdintaa-osaamisperusteisuudesta/>. Luettu 10.9.2018.
- Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. 2014. (toim.) Osaamisperusteisuudesta tekoihin. Osaamisperusteisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskus, Turun yliopisto.
- Kullaslahti, J., Nisula, L. & Mäntylä, R. 2014. Osaamisperusteisuus opetussuunnitelmassa. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperusteisuudesta tekoihin. Osaamisperusteisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskus, Turun yliopisto, 51–61.
- Kumpulainen, K. 2008. Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Luentomateriaali. Kansalliset virtuaaliopetuksen päivät, Helsinki, 25.11.2008. http://www.oph.fi/download/16637_Liite_2_b_Kumpulainen_Word.pdf. Luettu 5.9.2018.

- Künzli, R. 2000. German Didaktik: Models of re-presentation, of intercourse, and of experience. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition.* Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 41–54.
- Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 309.
- Laajala, T. 2016. Ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkintarepertuaarit. *Aikuiskasvatus* 36 (4), 294–302.
- Lauriala, A. 1984. Opetussuunnitelman määräytymisen tarkastelu ja sen merkitys opettajan työlle lähinnä yleissivistävässä perusasteen koulutuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Lisensiaattitutkielma.*
- Lauriala, A. 2002. Teacher autonomy and pedagogy. Teoksessa T. Kuurme & S. Priimägi (toim.) *Competing for the future: education in contemporary societies. Contributions of the Colloquium of the European Forum for Freedom in Education.* Tallinna: TPÜ Kirjastus, 127–144.
- Lauriala, A. 2013. Changes in research paradigms and their impact on teachers and teacher education: a Finnish case. Teoksessa C. Craig, P. Meijer & J. Broeckmans (toim.) *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community. Advances in Research on Teaching* 19. Bingley, UK: Emerald, 569–595.
- Malinen, P. 1977. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Mezirow, J. 2012. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa E. W. Taylor & P. Cranton (toim.) *Handbook of transformative learning.* San Francisco: Jossey-Bass, 73–95.
- Murtonen, M., Gruber, H. & Lehtinen, E. 2017. The return of behaviorist epistemology: a review of learning outcomes studies. *Educational Research Review* 22, 114–128.
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 109.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4, 41–61.

- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere University Press, 127–151.
- Oamk 2018. Opetussuunnitelmat 2018–2019. Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hakupäivä 10.9.2018. <https://www.oamk.fi/opinto-opas/amok-ops/ammattillinen-opettajankoulutus?koulutus=ope2018&lk=s2018>. Luettu 10.9.2018.
- OPH Reformin tuki. <https://www.oph.fi/reformintuki>. Luettu 16.11.2018.
- OPM 2004. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:27.
- Perunka, S. 2015. ”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella”. Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 310.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 42–58.
- Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisenäkemyksen kasvatustieteellinen perusta. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M.-L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli & T. Rinne (toim.) *Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B* 11, 8–14.
- Silverman, D. 2014. *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Taatila, V. & Raij, K. 2012. Philosophical review of pragmatism as a basis for learning by developing pedagogy. *Educational Philosophy and Theory* 44 (8), 831–844.
- Tyler, R. 1971/1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. <https://www.finlex.fi/fi/>. Luettu 5.9.2018.

- Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009. Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188/2009. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/07/02154010/ammattikorkeakoulutuksen-tyoelamalahtoisyyden-kehittamin-188-2009.pdf>. Luettu 5.9.2018.
- Van Manen, M. 1991. *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wheelahan, L. 2015. Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies* 47 (6), 750–762.
- Westbury, I. 2000. Teaching as a reflective practice: what might Didaktik teach curriculum? Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 15–39.
- Wetherell, M. & Potter, J. 1992. *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Cornwall: Harvester Wheatsheaf.
- Virkkula, E., Karjalainen, A., Guttorm, T., Hoppo, I., Kiviniemi, K. & Tenno, T. 2018. Osaamisperusteisuudet. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638893>. Luettu 16.11.2018.
- Yliopistolaki 558/2009. <https://www.finlex.fi/fi/>. Luettu 5.9.2018.
- Young, M. 2013. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 101–118.

Kirjoittajat

Johanna Annala, dosentti, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Tero Autio, professori, Tampereen yliopisto

Kristiina Brunila, professori, Helsingin yliopisto

Raisa Foster, filosofian tohtori, Tampere

Liisa Hakala, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Esko Harni, vapaa toimittaja, väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto

Sami Keto, väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto

Kauko Komulainen, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Tiina Kujala, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Reijo Kupiainen, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Tiina Laajala, lehtori, Oulun ammattikorkeakoulu

Mari Leijamaa, luokanopettaja, Lohjan kaupunki

Jyri Lindén, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Marita Mäkinen, professori, Tampereen yliopisto

Eeva-Leena Onnismaa, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 469–470.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Maiju Paananen, tutkijatohtori, varhaiskasvatus, tenure track, Tampereen yliopisto

Martina Paatela-Nieminen, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

João Paraskeva, professori, University of Massachusetts Dartmouth, Boston

Rūta Petkutė, PhD candidate in Educational and Social Sciences, Tallinn University

Saila Poulter, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Marjo Rissanen, opetusneuvos, Opetushallitus

Antti Saari, dosentti, yliopistotutkija, kasvatustiede, tenure track, Tampereen yliopisto

Sauli, Salmela, filosofian tohtori, latinanopettaja, Tampereen yliopisto

Arto O. Salonen, apulaisprofessori, Itä-Suomen yliopisto

Erja Vitikka, opetusneuvos, Opetushallitus

Miksi opetussuunnitelmien laadinta ei ole yksinomaan kansallinen kysymys? Onko klassisen sivistyksen ihanne menneen maailman haikailua? Minkälainen opetussuunnitelma-ajattelu luo hyvän elämän perustan tulevaisuudessa?

Kokoomateos haastaa keskustelemaan näistä ja monista muista ajankohtaisista kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksistä. Se tarjoaa oivalluksia kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden keskinäisyhteyksistä sekä osoittaa, miten institutionaalinen kasvatus on aina sekä historiallista että poliittista.

Teos on suunnattu kasvatusta ja yhteiskuntatieteiden tutkijoille, opettajille, opiskelijoille sekä opetushallinnon ja koulutuspolitiikan toimijoille. Se on jatkoa vuonna 2017 julkaistulle teokselle *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajankoulutukseen.*

Refereerausunnoissa sanottua:

”Käsikirjoituksessa on läsnä vahva historiallinen orientaatio, joka on suhteellisen harvinaista mutta ehdottoman tarpeellista. Näin monet nykypäivän opetussuunnitelmalliset ratkaisut tulevat taustoitetuiksi mutta myös kritisoiduiksi.”